

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO DE ESPECIALIZAÇÃO - EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E
MUDANÇA SOCIAL

Pisar o chão da cidade: experiências da infância no espaço urbano

MARIAH CAMPOS ALVES DE MORAES

M
2024



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DOMÍNIO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL

Pisar o chão da cidade: experiências da infância no espaço urbano

MARIAH CAMPOS ALVES DE MORAES

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira.

2024

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

Realizada no Mestrado em Ciências da Educação, esta dissertação dialoga com a Sociologia da Infância Crítica, a Geografia, Sociologia e Antropologia Urbana e as Ciências da Educação visando atentar às inter-relações criança, espaço urbano e educação para conhecer e compreender as suas experiências nos caminhar e encontros no usufruto da cidade. A etnografia com um grupo de crianças de 5 anos e educadora de infância, privilegiou o seu acompanhamento além dos muros do Jardim de Infância e o registo gráfico infantil de suas experiências, memórias e desejos da cidade, e ainda, a análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) e de uma entrevista à educadora. A análise dos dados recolhidos permite afirmar que i) nas OCEPE, as abordagens à cidade são associadas a conteúdos programáticos; ii) a intencionalidade da educadora e o uso da sua autonomia pedagógica são essenciais para acionar processos de desemparedamento da infância e sua educação; iii) as experiências das crianças no espaço urbano (trajetos, mobilidades e fruição) são fontes de inúmeras aprendizagens pessoais, sociais, ambientais por via dos encontros relacionais significativos entre seres humanos e não humanos e as coisas; iv) a presença das crianças na cidade, mais próxima ou longínquas, altera a paisagem urbana, impactando em encontros e desencontros com os transeuntes e habitantes da cidade, ora sendo acolhidas e queridas, ora repelidas; v) as crianças transgridem as fronteiras visíveis da cidade ao deslocarem-se por ela e ao experienciarem a vida e o ir-vir urbanos, elaboram suas subjetividades e imaginam novos mundos e novos jeitos de habitar a cidade. Neste sentido, os espaços da cidade são importantes processos de educação informal das crianças e oportunidades para estas, ao experimentarem(- se) (n)as ruas, construir e/ou fortalecerem o aguçamento de sentidos, sentimentos de pertença com a cidade, e valores e práticas de cidadania. Não obstante, o usufruto das ruas da cidade enquanto direito de todos/as e o seu debate e repensar sob múltiplas lentes implicam construir políticas públicas educacionais e urbanas que tenham como foco a ocupação, os encontros e o balé das calçadas.

Palavras-chave: Crianças. Espaço Urbano. Educação da Infância, Sociologia da Infância. Desemparedamento da Infância

SUMMARY

Carried out in the Master's Degree in Educational Sciences, this dissertation dialogues with the Sociology of Critical Childhood, Geography, Sociology and Urban Anthropology and the Educational Sciences, aiming to search the interrelationships children, urban space and education in order to get to know and understand their experiences on their walks and encounters in the enjoyment of the city. The ethnography with a group of five-year-olds and their kindergarten teacher favoured go-along with them beyond the walls of the kindergarten and the children's graphic record of their experiences, memories and desires for the city, as well as analysing the Curriculum Guidelines for Pre-school Education (OCEPE, 2016) and an interview with the educator. The analysis of the data collected allows us to affirm that i) in the OCEPE, approaches to the city are associated with programme content; ii) the educator's intentionality and the use of her pedagogical autonomy are essential for triggering processes to unshackle childhood and its education; iii) children's experiences in the urban space (routes, mobility and enjoyment) are sources of countless personal, social and environmental learning through meaningful relational encounters between human and non-human beings and things; iv) the presence of children in the city, whether near or far, alters the urban landscape, impacting on encounters and disagreements with passers-by and city dwellers, sometimes being welcomed and loved, sometimes repelled; v) children transgress the visible boundaries of the city by moving around it and, by experiencing urban life and coming-going, they elaborate their subjectivities and imagine new worlds and new ways of inhabiting the city. In this sense, the city's spaces are important processes for children's informal education and opportunities for them, by experiencing (themselves) (in) the streets, to build and/or strengthen the sharpening of senses, feelings of belonging to the city, and citizenship values and practices. Nevertheless, enjoying the city's streets as a right for all and debating and rethinking them through multiple lenses implies building educational and urban public policies that focus on occupation, encounters and ballet on the pavements.

Keywords: Children. Urban space. Childhood Education, Sociology of Childhood. Unwrapping Childhood

RESUMÉE

Réalisé dans le Master en Sciences de L'éducation, ce mémoire dialogue avec la sociologie de l'enfance critique, la géographie, la sociologie et l'anthropologie urbaine et les sciences de l'éducation, dans le but de prêter attention aux interrelations enfants, l'espace urbain et l'éducation, pour connaître et de comprendre leurs expériences lors de leurs promenades et de leurs rencontres en profitant de la ville. L'ethnographie avec un groupe d'enfants de cinq ans et leur institutrice de maternelle a privilégié le 'go- along' au-delà des murs de la maternelle et l'enregistrement graphique par les enfants de leurs expériences, souvenirs et désirs pour la ville, ainsi que l'analyse des Orientations Curriculaires pour L'éducation Préscolaire (OCEPE, 2016) et un entretien avec l'institutrice. L'analyse des données collectées permet d'affirmer que i) dans l'OCEPE, les approches de la ville sont associées à des contenus programmatiques; ii) l'intentionnalité de l'éducatrice et l'utilisation de son autonomie pédagogique sont essentielles pour déclencher des processus visant à (dé)mur l'enfance et son éducation; iii) les expériences des enfants dans l'espace urbain (déplacements, mobilité et plaisir) sont des sources d'innombrables apprentissages personnels, sociaux et environnementaux grâce à des rencontres relationnelles significatives entre les êtres humains et non humains et les choses; iv) la présence des enfants dans la ville, qu'elle soit proche ou lointaine, modifie le paysage urbain, impactant les rencontres et les désaccords avec les passants et les citoyens, tantôt accueillis et aimés, tantôt repoussés; v) les enfants transgressent les frontières visibles de la ville en s'y déplaçant et en expérimentant la vie urbaine et les allées et venues, ils élaborent leurs subjectivités et imaginent de nouveaux mondes et de nouvelles façons d'habiter la ville. En ce sens, les espaces urbains sont d'importants processus d'éducation informelle pour les enfants et des opportunités pour eux de faire l'expérience de la rue, en construisant et/ou en renforçant l'éveil des sens, le sentiment d'appartenance à la ville et les valeurs de la citoyenneté et de la pratique. Cependant, la jouissance des rues de la ville en tant que droit pour tous et leur débat et repensée sous de multiples angles impliquent la construction de politiques publiques éducatives et urbaines visant à occuper, rencontrer et danser sur les trottoirs.

Mots-clés: enfants; espaces urbains; éducation de l'enfance; Sociologie de L'enfance; (dé)mur l'enfance

AGRADECIMENTOS

à Teresa Medina, por me olhar de perto e dizer que outro caminho era possível;

à minha orientadora, Manuela Ferreira, por ter sido bússola, orientando meus passos com a delicadeza e firmeza tão caras para que eu seguisse;

aos meus encontros na Escola Vera Cruz, chão que por muito tempo senti sob meus pés;

às minhas amigas: Vignolita, Ju, Mari e Mi por serem o canto certo, por fazerem do centro do universo, o melhor lugar para se estar, por sentir que a gente se tem;

à Renata, por ser a rede que ampara, na calma e no caos, nessa presença atenta e inteira, transpondo as fronteiras desse tempo e espaço;

à minha avó Cecília, pela coragem em cruzar o Atlântico em 1959, percorrendo itinerários inimagináveis às mulheres do mundo, por ser a inspiração, fonte de um amor sem fim e a melhor avó que eu podia ter;

à minha mãe, por ser base e(m) movimento, construindo e reconstruindo rotas, por ser amor de longe e de perto, no silêncio ou nas longas conversas;

ao meu pai, pelo miudinho e imenso nos teus gestos, pelos caminhos bordados, tecidos e entremeados de amor;

ao meu irmão, Gael, por inspirar em travessias de sonhos, por ser mão que me alcança, mesmo na distância;

ao meu trio, Theo, Davi e Bento, por me fazerem mãe, por esse amor que me compõem, esparrama e transborda;

ao André, meu par, pela companhia em andanças nas ruas, labirintos e vielas do mundo, por seguirmos acreditando nesse nosso amor;

à educadora Ana, Nicole e crianças, que deram sentido ao meu caminhar nessa terra estrangeira, pelos balés dançados pelas ruas do Porto, por ter tido a sorte de estar com vocês;

aos fios que teço e que me tecem, que me entrelaçam às existências de todos os seres e todas as coisas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
1. Caminhos até o tema	12
2. Objetivo central e perguntas de pesquisa	15
3. Organização do texto	17
CAPÍTULO I - Infância, cidade e educação: enquadramento teórico	19
1. Contributos da Sociologia da Infância	19
1.1. Crianças como atores sociais e culturas infantis – perspectivas críticas	20
1.2. Desemparedamento da infância e autonomia de mobilidade	24
2. Contributos da geografia, antropologia e sociologia urbana	28
2.1. A cidade e os espaços urbanos	28
2.2. A cidade praticada e o valor de caminhar	31
2.3. Da cidade perigosa à cidade participada	34
3. Contributos das Ciências da Educação	35
3.1. Educação de infância: do desemparedamento à vida na comunidade	35
CAPÍTULO II - “Eu gosto de ”brasileiro!” – metodologia	40
1. Posicionamento epistemológico, metodológico e ético numa pesquisa <i>com</i> crianças	40
1.1. Etnografia <i>com</i> crianças	41
1.2. Questões éticas da pesquisa <i>com</i> crianças	43
2. Pesquisa com crianças em andamento - análise crítica	45
2.1. O terreno e os processos de negociação da pesquisa	45
2.2. Permanência no terreno e processos de recolha de dados	47
2.2.1. Observação participante, <i>walk along</i> e registo	48
2.2.2. Conversas em roda com as crianças e registo	51
2.2.3. Recolha de desenhos das crianças e registo	54
2.2.4. Renegociações da pesquisa em contexto	55
2.2.5. Entrevista à educadora	57
2.3. Os processos de análise de dados	58
3. Alcance e limitações da pesquisa	59
CAPÍTULO III - O Jardim de Infância, a educadora e as crianças na cidade do Porto – apresentação dos cenários, atores e saídas	61
1. A cidade do Porto	61
2. O Jardim de Infância	63
3. Os atores: Ana e as crianças	64
3.1. Ana, a educadora	64
3.2. As crianças	66
4. Abrir as portas do Jardim de Infância à cidade	67

4.1. OCEPE: que educação fora de portas?	69
4.2. “– Acho que o meu papel é assim, de abrir as portas e proporcionar” – a intencionalidade pedagógica de Ana	72
4.3. As saídas no quotidiano do Jardim de Infância	73
4.3.1. Preparação e regras das saídas	76

CAPÍTULO IV

“- Viagens pelo mundo do Porto!” – pisar o chão do espaço urbano	79
1. Saídas de curta distância e duração	79
1.1. Do JI ao “grande espaço verde”	79
1.2. Do JI à “cozinha de lama”	89
2. Do JI às saídas de longa distância e duração na cidade	94
2.1. Andar nas ruas até à paragem dos transportes	94
2.2. Andar de transportes públicos	96
2.3. Passear pela cidade	100

CAPÍTULO V

“- Andámos, andámos, andámos...” – narrativas gráficas e memórias construídas	110
1. “Andámos, andámos, andámos...” – narrativas gráficas	110
2. Onde gosto de brincar no Porto	112
3. O caminho do Jardim de Infância ao parque - um mapa coletivo	114
4. Como gostariam que fosse a cidade do Porto?	118
“- Sim, uma cidade sem pessoas não existe! – Considerações finais	122

BIBLIOGRAFIA	129
---------------------	-----

APÊNDICES	134
Apêndice I – Consentimento Informado à direção da IPSS	134
Apêndice II - Consentimento Informado à educadora	135
Apêndice III - Consentimento Informado aos pais das crianças	136
Apêndice IV – Guião da entrevista à educadora	137

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Saídas das crianças do JI por tipo de percurso, distância/tempo, mobilidade, espaços e atividades – síntese	74
Tabela 2 - Saídas das crianças do JI por tipo de percurso e condições meteorológicas – síntese	75
Tabela 3 - Saídas das crianças do JI por tipo de percurso e regras associadas – síntese	77

ÍNDICE DE IMAGENS

Foto 1 - Desenho de Bel	110
Foto 2 – Desenho de Iara	112
Foto 3 – Desenho de Filipe	112
Foto 4 - Desenho de Clara	113
Foto 5 - Desenho de Raul	119
Foto 6 – Desenho de Filipa	120
Foto 7 - Desenho de Miguel	120
Foto 8 - Folha de Ginkgo Biloba	122
Foto 9 - Folha de Eucalipto	123
Foto 10 - Folha de Carvalho	123
Foto 11 - Rumo à paragem do autocarro	124
Foto 12- À espera do City Tour	129
Foto 13 - O primeiro voo	126
Foto 14 - Mapa e os sítios visitados	127
Foto 15 - Chegada à Torre dos Clérigos	127

SIGLAS

CI – Consentimento Informado

ENT - Entrevista

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

NT – Notas de Terreno

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

STCP - Sociedade de Transportes Coletivos do Porto

SI – Sociologia da Infância

INTRODUÇÃO

1. Caminhos até o tema

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”
Antonio Machado (1912)

Trago essa frase dentro do peito e estampada num caderno que ganhei do último grupo de crianças e suas famílias, com quem trabalhei como educadora da infância, antes de minha vinda para Portugal. Os olhos cheios e o coração a transbordar uma saudade prévia, àquela altura, não me deixaram perceber o quanto tal frase faria sentido no caminho que eu passaria a trilhar.

Deixo minha grande São Paulo, de amores difíceis, cinzenta e concreta, do ar cortante, dos barulhos e congestionamentos, terra de desigualdades sociais e contrastes escancarados, mas também lugar de boas surpresas, de atalhos, brechas e caminhos inesperados, da poesia concreta de Caetano Veloso, de repente, diante dos olhos, terra de encontros, de pessoas, dos meus laços e afetos.

A vida numa das maiores cidades do mundo, lugar onde nasci e vivi grande parte da minha vida, exige, na maioria das vezes, percorrer inúmeros quilômetros todos os dias para se fazer a travessia em deslocamentos entre trabalho, casa e outras atividades. De dentro do carro, meu companheiro já há muitos anos em meus caminhos pela cidade, era a música do rádio que embalava meus longos percursos, uma trilha sonora para cada momento do meu dia e para cada canto que cruzava. “Unidos pelos itinerários de seus habitantes, os lugares existem não no espaço, mas, como nós, em uma matriz de movimento” (Ingold, 2000, p. 219). As ruas adquirem, na intimidade que o cotidiano traz, marcas e afetos que só a constante presença possibilita.

A beleza não está escancarada, estampada no cinza e concreto da selva de pedra. Os olhos precisam estar dispostos a ver, a perceber além do caos, além de tudo o que repele na cidade grande. E assim, de

repente, é um pôr do sol que nos surpreende sobre a ponte em meio ao trânsito dos automóveis, ou a lua prateada que “dá as caras” e exhibe todo o seu esplendor ou, ainda, uma flor que, insistentemente, quebra o asfalto e nasce por entre brechas, evidenciando a vida em toda a sua força. O cotidiano se tece bonito também - é um filho que escolhe um novo caminho para chegar à escola e descobrimos juntos uma nova rota; há alguém a cruzar a rua com um buquê de flores, carregando o coração nas mãos, as mesmas pessoas que cruzam os nossos dias e vão fazendo parte e nos fazendo pertencer. Há ali, na possibilidade do novo, algo que chama atenção da criança, com seu olhar tão atento e curioso de quem mora e desbrava uma cidade e, de quem, mais que tudo, ainda habita a infância.

Acredito que meu trabalho como educadora de infância aguçou meu olhar para os detalhes, para as sutilezas. A graça de tecer o dia a dia com as crianças, de me sentir a descobrir ou a reolhar, todos os dias, algo desse mundo, era um fio poderoso que me nutria.

A mudança de cidade e de país implicou, logo de início, em deixar de percorrer com o carro grandes distâncias e passar a fazê-las a pé. Descobrir uma nova cidade, suas ruas e fronteiras invisíveis. Os olhos e corpo a perceber o chão a partir da vivência, da experiência de se estar em um novo lugar, de conhecer os pormenores, a vida habitual, a presença da nova vizinhança, novos cheiros e cores daquelas novas ruas, a beleza para além do rio Douro majestoso. Caminhar pelas ruas do Porto, logo que cheguei foi o que me fez estar, de verdade, aqui. Conhecer a vida das ruas, redimensionar as distâncias, refazer o cotidiano.

Após alguns dias de estágio numa instituição privada de educação na cidade do Porto, por conta de uma unidade curricular do curso de mestrado, interessei-me sobre o tema infância e cidade. Naqueles dias, estive a ouvir e ver uma escola que se propõe a estar além dos muros, a ocupar e dialogar com a cidade, através de suas saídas e intervenções artísticas em espaços públicos. Eu, que chegava d’uma cidade, onde os muros da escola protegiam as crianças, passava a pensar em outro jeito de estar com elas, numa tentativa de desemparedar a infância (Tiriba, 2005).

Uma nova possibilidade de estar no mundo surgia - de longe, por entre as

ruas do Porto, eu olhava para a vida em São Paulo, para as ruas, ao mesmo tempo, vazias e cheias de gente, para as ilhas urbanas (Zeihner, 2003), para o passo apressado a percorrer a cidade, para a insegurança e abandono das ruas, para uma cidade onde as crianças e toda a gente está só de passagem pelas ruas. A vivência numa terra estrangeira, e o meu caminho pela infância, trouxe à tona, indagações sobre os deslocamentos na cidade e a infância, sobre a diversidade e o caos, em suas possibilidades e exclusões, suas cores vivas e cinzentas, a multidão e os espaços compostos de memórias que carregam consigo, narrativas tão particulares da vida de cada sujeito, e que se fundem à história da cidade. E nisso, sobre o acesso das crianças e a possibilidade de imprimirem sobre a cidade pensamentos e visões de mundo. E sobre as possibilidades de eu escutar as diferentes vozes que compõem as diferentes infâncias e que habitam diferentes sítios sobre o mesmo território.

Com efeito, a vida cada vez mais urbana, em todo o mundo, traz à tona questões sobre o viver na cidade. Segundo o Relatório Mundial das Cidades 2022, publicado pela ONU-Habitat, a expectativa é de que as cidades, até 2050, concentrem 68% da população mundial, tornando urgente a necessidade de cada vez mais, olhar e discutir os direitos à cidade (Lefebvre, 1968), ou a ausência dele. Este foi outro dos pontos de partida para iniciar o caminho desta pesquisa, mas procurando ir ao encalço daqueles habitantes que pela sua posição social minoritária, tendem a vê-la reforçada por serem colocados à margem - as crianças.

Ainda, onde o passo apressado, junto ao medo e insegurança, retiram a possibilidade de mobilidade e trânsito pelas ruas ou de fazer desta e dos espaços públicos lugares para se estar. As cidades deixam de ser um lugar de encontro (Tonucci, 2009) e “oportunidade para trocas democráticas, onde as pessoas têm livre acesso para expressar sentimentos” (Gehl, 2013, p. 157), pensamentos e para construir narrativas, fruto das interações com o espaço urbano, e passam a ser cenário de perigos e insegurança, tais como o tráfego intenso, os assaltos, os raptos e mesmo as pessoas. O medo do bosque (Tonucci, 2018) dos contos tradicionais - Chapeuzinho Vermelho e João e Maria - dá lugar ao medo da cidade, assim como, nesse cenário urbano, os sítios assustadores passam a

ser “as casas antigas, os sótãos, garagens, “lugares abandonados e escuros” e até mesmo, pessoas que possam fazer mal (Lopes, 2022, p. 23). Neste sentido, a restrição da mobilidade e autonomia das crianças interfere diretamente na “utilização lúdica” do espaço público e, desse modo, na ausência da construção das narrativas e familiaridades com a vida urbana.

Pode então dizer-se que o espaço de uma cidade e a maneira como este é ocupado revelam muito sobre valores da sociedade atual. Assim, a invisibilidade das crianças no espaço público, manifesta uma concepção de infância e de cidade daquele lugar e levanta interrogações acerca das relações crianças-espaço urbano e o papel que a educação aí tem. Mayumi Souza Lima (1979) traz contribuições sobre como os espaços comunicam concepções e valores:

o espaço é um espelho no qual se faz a leitura de uma sociedade, seus valores, seu sistema social e político (...) reflete sempre a história e a cultura de um povo (Lima, citado por Buitoni, 2001, p. 132).

2. Objetivo central e perguntas de pesquisa

“Em seus cotidianos no Jardim de Infância e na família, quais experiências vivem as crianças nos espaços públicos da cidade?”

Responder a esta questão central requer ir em busca de respostas que envolvem conhecer e compreender as suas práticas do dia-a-dia, as suas concepções, sentimentos e perspectivas acerca dos espaços e dos espaços citadinos. Nesse sentido, importa interrogar:

- *Qual o lugar do espaço urbano nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?*
Ou seja, trata-se de conhecer o documento orientador do trabalho pedagógico no Jardim de Infância nele para identificar as recomendações acerca do contexto urbano e, portanto, quais as concepções de educação associadas;
- *A partir do Jardim de Infância e da família que espaços urbanos as crianças frequentam habitualmente?*
Ou seja, trata-se de conhecer como as crianças contam sobre seus deslocamentos cotidianos, identificando as práticas familiares, pedagógicas ou outras que os adultos

lhes proporcionam acerca do contexto urbano;

- *Que experiências e memórias as crianças constroem em suas relações com a cidade?*

Ou seja, quando elas percorrem e usam os itinerários proporcionados por/com adultos e outras crianças trata-se de perceber que regras, permissões e interditos enfrentam e como lidam com eles; o que lhes chama atenção (em termos perceptivos visuais, auditivos, olfativos, tácteis); quais gostam mais e menos; quais lhes são mais familiares ou ameaçadores, assim como os que mais desejam estar ou gostariam que houvesse na cidade, e que relações são estabelecidas com os transeuntes e comunidade.

A partir dos referenciais teórico conceituais da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002; Sarmento, 2003; Spyros, 2018), da Geografia e Sociologia Urbana (Jacobs, 1961; Lefebvre 1968; Lopes, 2020; Santos, 2006) e das Ciências da Educação (Gadotti, 2006; Charlot, 2000; Canário, 2008), reconhecem-se as crianças como atores sociais capazes de produzirem culturas e de expressarem seus pontos de vista sobre o meio circundante, como os espaços da cidade, transcendendo a funcionalidade prática desses locais, atentas às nuances que escapam aos olhos adultos. Ao mesmo tempo, ao entender-se a cidade como espaço plural, de contrastes escancarados e velados, de acessos e constrangimentos e território contínuo de aprendizagens e de subjetividades, sublinha-se a necessidade de se debater e repensar a ocupação do espaço público, fruição da cidade e a experiência de caminhar.

Ao habitarem a cidade, as crianças ocupam determinados lugares na sua geografia social e, ao mesmo tempo que têm maiores ou menos oportunidades para usufruírem daquilo que nela existe e lhes é acessível, têm possibilidades de construir e constroem visões de mundo, fruto dessas experiências que possibilitam manter ou alterar a imagem da infância e as condições de vida na urbe (Azevedo, 2019).

Neste contexto, a cidade como local de encontros (Tonucci, 2008) mediados pelas relações entre adultos e crianças constitui-se em contextos de educação informal e num recurso educativo pertinente para informar práticas de participação na cidade e de construção da cidadania. Com efeito, somos sujeitos históricos, sociais e culturais, dispostos e dispersos pelo mundo, atuando nele e dele recebendo e ressignificando ações e influências (Santos, 2020, p. 99). As crianças estão, assim, desde que nascem, relacionando-se com o meio humano e

não humano ao redor e, também, imprimindo-lhes suas visões de mundo e particularidades inerentes às infâncias. Por outras palavras, ao esparramar e ampliar o olhar sobre a infância em seus diversos aspectos, buscaremos abordar a infância com relação à cidade, as experiências no habitar da cidade em seus cotidianos, as travessias, assim como, a permanência nos espaços e a construção de narrativa e memória, revelando uma trama heterogênea de materialidades diversas, humanas e não humanas.

3. Organização do texto

“Pisar o chão da cidade: experiências da infância no espaço urbano”, o título desta pesquisa, organiza o texto em 5 capítulos:

Capítulo I — *Infância, cidade e educação: enquadramento teórico* — apresenta os contributos teóricos conceituais multireferenciados à Sociologia da Infância, à Geografia, Antropologia e Sociologia Urbana, às Ciências da Educação e Estudos da Educação de Infância, que fundamentam esta pesquisa, começando por explicitar os conceitos criança como ator social e suas agências bem como de culturas infantis; o desemparedamento da infância como um caminho de encontro a uma educação com sentido, e a cidade como um território multifacetado, de constrangimentos e acessos, mas também, lugar de encontro e de educação não formal e informal e de educação do andar.

Capítulo II — *“- Eu gosto de “brasileiro!”: metodologia* — explicita o posicionamento eticometodológico adotado pela investigadora, fundamentando-o, bem como as opções quanto às estratégias para recolha e análise dos dados. Segue-se a análise crítica do processo de pesquisa desenvolvido com as crianças e a educadora, aí se incluindo a reflexão crítica acerca dos papéis e relações assumidos pela investigadora e seu alcance e limitações.

Capítulo III — *O Jardim de Infância, a educadora e as crianças na cidade do Porto – apresentação dos cenários, atores e saídas* – debruça-se sobre a caracterização dos cenários onde decorreu a ação e avança para a caracterização

sóciográfica dos vários participantes. Por fim, o âmbito da caracterização das rotinas de funcionamento do JI, de modo a situar e mapear as saídas realizadas.

Capítulo IV- “- *Viagens pelo mundo do Porto!*” – *pisar o chão do espaço urbano* — traz os passeios de curta e longa distância realizados pelas crianças e educadora, as permanências e experiências no espaço público, assim como, as andanças, os encontros com os cidadãos e transeuntes e as conversas tecidas entre eles e entre nós ao longo dos caminhos.

Capítulo V - “- *Andámos, andámos, andámos* - narrativas gráficas e memórias construídas” - traz os desenhos como mais uma forma de perceber a perspectivas das crianças acerca dos passeios realizados pela cidade, acionando memórias e afetos, e os sonhos de cidade, imprimindo seus desejos, assim como concepções sobre o mundo.

“- *Sim, uma cidade sem pessoas não existe!*”- Considerações finais - percorre-se o caminho vivido nesta investigação, os atalhos e brechas, analisando o percurso vivido, os desejos de continuidade da pesquisa e os sonhos, utopias e quereres de cidades e pessoas, sublinhando ainda a continuidade e atenção aos debates para que se repense e amplie a ocupação e mobilidade das crianças no espaço público.

CAPÍTULO I

Infância, cidade e educação: enquadramento teórico

1. Contributos da sociologia da infância

A Sociologia da Infância (SI) tem vindo a discutir os conceitos de infância e de criança, na tentativa de se reconstruir o olhar universalista e essencialista que tradicionalmente impera, propondo serem enxergados como fenômenos muito mais complexos. Nesse movimento de cisão foi importante a abordagem da construção social da infância como categoria geracional nas sociedades modernas ocidentais que, ao mostrar como o lugar das crianças foi redesenhado nesse novo tempo e espaço sociocultural e histórico, também abriu caminho para a abordagem das crianças como atores sociais cuja “produção simbólica, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, define uma cultura infantil com identidade própria” (Sarmiento & Gouvea, 2008, p.11), assim sublinhando que esse tempo e experiências como crianças nas infâncias possuem uma identidade distinta dos universos adultos.

Não obstante os avanços destes conhecimentos para a crítica ao adultocentrismo sobre a infância nos dias de hoje são as visões antropocêntricas que novos desafios têm colocado aos modos de pensar a infância e as crianças. Assim, no âmbito da virada ontológica no campo das Ciências Sociais e dos Estudos Críticos da Infância, entende-se a existência humana e sua agência em relação à existência, presença e agência de todos os outros seres e coisas, num emaranhado que compõe e é composto por esses encontros. Tendo em conta esses avanços, esse alargar de existências e de concepções de mundos e a tentativa de superar as dicotomias já postas, natureza e cultura, humano e não humano, discurso e matéria busca-se, sob a perspectiva da ontologia relacional, a supressão das fronteiras excludentes e antropocêntricas. Isso significa que a busca por uma compreensão do mundo que existe a partir da relação entre todas

as coisas e seres, em agências múltiplas, do fazer e desfazer-se no movimento do mundo, é, segundo Ingold (2013), “não um campo de pontos interconectados, mas de linhas entrelaçadas, não uma rede, mas uma teia” (p.15). E é nessa teia relacional, de afetos e afetações que as entidades existem,

dentro desse emaranhado de trilhas entrelaçadas, continuamente enredando-se aqui e desenredando-se (...), um fio em um tecido de trilhas que formam a textura do mundo da vida (Idem).

1.1. Crianças como atores sociais e culturas infantis – perspectivas críticas

O entendimento das crianças como parte integrante da categoria geracional infância, e igualmente como atores sociais com competências para vivenciarem o seu dia a dia em interrelações com outros e o seu entorno, significa que embora as suas concepções, ações e sentimentos sejam afetados por todos eles, também elas, apesar da menor idade e experiência que os adultos, são capazes de os selecionarem e de os reinterpretarem, ou seja de lhes atribuírem conteúdos alternativos e sentidos próprios, em função dos seus interesses, desejos, necessidades e, com isso, os ressignificarem (Corsaro, 1984; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2003).

Esta premissa, crítica do conceito de criança como ser asocial e passivo, bem como do de socialização tradicional — reduzida à relação adulto-criança, vertical, unívoca e irreversível (Ferreira, 2004) - relaciona-se com o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (1984) que reforça a ideia de que o processo de socialização nunca é completamente total precisamente porque, neste caso, as crianças, são seres biosociais inteligentes e ativos que “sujeitas à socialização da cultura adulta a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de a reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos” (Ferreira, 2010, p. 157). Assim, ao participarem recorrentemente com outras crianças na vida social, e expressarem todo o tempo suas interpretações, ações e sentimentos, produzem rotinas de pares, princípios e valores que se tornam sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis, coletivos e partilhados no grupo. Pode então dizer-se que as culturas da infância são geradas nas interacções de

pares e no contacto com os adultos, mas afirmando-se diferentemente pela atribuição de novos significados ao mundo adulto.

Neste processo de produção de culturas infantis destacam-se as culturas lúdicas e nelas o brincar (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002; Sarmento, 2003). As culturas lúdicas pautam-se pelo valor da ludicidade — tendo em conta aqui, a ludicidade como jogo estabelecido entre real e imaginário, não dissociado do contexto sócio-geográfico, onde se é capaz de imaginar a transformação do mundo, ao dialogar com a realidade e o que se constrói em relação a partir dela. Nesse sentido, para Sarmento (2003), “o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (p. 63).

O brincar e, sobretudo, o brincar ao faz de conta, é um dos modos de expressão mais acessíveis das crianças contarem como interpretam, comunicam e agem com/sobre os seus pares e outros seres e todas as coisas do mundo. Deste ponto de vista, as singularidades da infância e as percepções da criança acerca do mundo são reveladas por meio do brincar, tal qual “um texto — em que as crianças contam as suas próprias histórias e versões da realidade, dizem de si e comentam as suas inúmeras relações” (Ferreira, 2021, p.78). Ora, porque essas relações das crianças decorrem das suas afinidades eletivas e sociabilidades, a sua produção cultural não é internamente homogênea — antes traduz configurações das relações existentes entre pares em que tendem a sobressair os marcadores da diferença que coexistem — classe social, idades, gênero, raça/etnia, etc. Nesse sentido, à cultura infantil partilhada subsistem culturas de classe, de idade, de gênero ou raça/etnia.

Com efeito, a infância como uma categoria geracional construída social e historicamente nas sociedades ocidentais modernas apresenta traços de homogeneidade em oposição à adultez, ao mesmo tempo que é internamente plural, diversa, heterogênea e desigual. Pode, portanto, ser referida como infâncias, uma categoria social que acolhe a diversidade biosocial e as desiguais condições de vida das crianças, ao considerar as multiplicidades de classes sociais, gênero, pertencimento étnico e cultural, revelando uma concepção ampla

e diversa, e não única e universal.

Estas perspectivas, sendo constituintes do campo da SI e dos conhecimentos por ela aportados acerca da infância e das crianças contra o adultocentrismo que prendia sobre elas, têm, no entanto, vindo a ser objeto de conceptualização dada a visão antropocêntrica que reproduzem e que acabam reiterando a dicotomia moderna natureza-cultura.

Neste contexto, os estudos críticos da Infância informados pelas perspectivas dos novos materialismos têm proposto que, na chamada virada ontológica relacional (Spyrou, 2018), se busque uma compreensão de mundo a partir do enredamento de todas as forças e da maneira como uns e outros são afetados entre si. Sujeitos e objetos não são categorias fixas, mas elementos que surgem dentro de uma relação, trazendo como pauta o entrelaçamento das forças materiais e discursivas, e, nesse novelo constituído e constituinte, a inclusão de materiais heterogêneos: “natureza, corpos, tecnologias, artefactos ou arquiteturas” (Ferreira, 2021, p.79). Trata-se de alargar o olhar para o fio que entrelaça, ressignifica e

reconhece a coexistência e amálgama humana com o resto do mundo e todos os tipos de coisas, espécies não humanas e matéria (manufaturada e orgânica, viva e inerte, entidades e forças), resgatando-os da invisibilidade, inação e passividade (idem).

Considerar que todas as forças desse encontro “entram num jogo de mútua afetação, agenciamento, produção e transformação” (idem), é ampliar e transpor as fronteiras entre os seres, as ideias e todas as coisas, habitando o “entre” (Prout, 2011), habitando o elo que tudo une. Deste modo, os fenômenos sociais deixam de ser entendidos como entidades puras, mas sim na fusão de cultura e natureza, considerados, portanto, híbridos, de tal maneira entremeados que se torna muito difícil separá-los.

A infância não deve ser vista como “natural” ou “cultural”, mas como uma multiplicidade de “culturas naturezas”, que é uma variedade de híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes ao longo do tempo. É cultural, biológico, social, individual, histórico, tecnológico, espacial, material, discursivo... e muito mais. A infância não é vista como um fenômeno unitário mas um conjunto múltiplo de construções emergentes de

conexão e desconexão, fusão e separação desses materiais heterogêneos. (Prout, 2018, pp.65-66).

A concepção de que a vida acontece no entrelaçamento entre os seres, coisas, ideias, natureza e cultura e, que, portanto, legitima a diversidade em todas as suas formas e potências é oposta ao que Krenak (2020) denuncia como abstração civilizatória, algo que suprime a diversidade e nega a “pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (p.12). Considerar as formas todas de vida e as relações existentes entre todas as coisas é trazer à luz a percepção de que a humanidade, tal qual nos lembram os povos originários, e expressa por Krenak (2020) que “somos parte do todo”, de tal forma que “tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo e nada escapa à trama da vida” (Munduruku, 2009, p.27). Isso significa que humanos e não humanos, culturas, naturezas, ruas e cidades, terra e atmosfera, estão entrelaçados, compostos pelo mesmo grande fio e, tecelões, na mesma medida, embebidos de flutuações e desvios, retroalimentados pelas trocas, realçando a coexistência, ao abarcar nesse cohabitar a heterogeneidade e a interdependência mútua. Consequentemente, os fenômenos sociais são agora entendidos como “entidades complexas nas quais uma mistura de cultura e natureza é dada como condição de possibilidade” (Motta, 2020, p.24) e essa concepção de mundos integrada é uma mudança profunda na maneira de pensar a organização social e seus valores que deixam de ser antropocêntricos e passam a ser ecocêntricos, a terra como ponto de partida e chegada:

É uma visão de mundo que reconhece o valor inerente da vida não-humana. Todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de interdependências. Quando essa percepção ecológica profunda torna-se parte da nossa consciência cotidiana, emerge um sistema de ética radicalmente novo. (Capra, 2006: 28)

A superação do excepcionalismo humano, a visão trazida pelos novos materialistas, de orientação pós-humanista, segundo Spyrou (2018), retira os seres humanos do centro do mundo e do lugar restrito e único da capacidade de agência, acrescentando realce para as conexões e redes da composição do mundo social, entidades humanas e não humanas. E isso tem implicações para os modos de repensar as crianças como atores sociais e as culturas infantis.

Assim, atentar a tudo o que o que constitui, enreda e entrelaça a vida cotidiana das crianças, requer considerar em seus encontros, quer pessoas e outros seres, quer o mundo material e imaterial, que afetam e orientam e também instigam as experiências das crianças, situando-as num dado contexto que é, simultaneamente, social, geográfico, histórico, ambiental e ecológico. A agência das crianças, situada num contexto sócio histórico, busca agora a compreensão de como elas se posicionam e se expressam, negociando e criando espaços com seus pares, educadores, e outros seres e coisas do mundo, reconhecendo igualmente a agência destes seres e da matéria nas relações que cocriam. Ou seja, os espaços frequentados pelas crianças revelam suas agências entre e dentro deles (Hackett et al., 2015).

As crianças, portanto, ao estarem em relação com seus pares e, no mundo, comunicam-se, interagem, vivenciam, elaboram e atuam sobre as coisas do mundo, ao mesmo tempo que recebem influências deles, atuando sobre elas, num modo singular de estarem, numa produção de mundos e cultura(s) própria(s) da infância. A cultura lúdica produzida no encontro e movimento entre pares no mundo, incorpora e transforma, ao mesmo tempo, regras, valores, temas quer do universo adulto quer do universo infantil, firmando um território que distingue a cultura da infância e a insere no mundo.

Segundo Ferreira (2022), ao brincar

se processa a (re)negociação da definição da situação e a afirmação de acordos, a resolução de problemas e conflitos, a (re)definição de papéis, a incorporação da diversidade na sua performance e aceitação de outros, a criação de regras mais concretas e abstratas que regulam as interações e a expressão de estilos mais personalizados de ação que brindam as brincadeiras com um maior refinamento, embelezamento e complexidade (p.309)

1.2. Desemparedamento da infância e autonomia de mobilidade

Afetadas pelo modo como o mundo adulto se organiza e constitui, assim como pelo olhar que ele produziu sobre elas no processo da sua construção social como grupo e categoria social específica das sociedades ocidentais modernas, as pluralidades multifacetadas da infância foram sendo

encapsuladas na família e na escola (Ariès, 1973). Consequentemente, foi-se dando a sua retirada do espaço público cotidiano, sobretudo das cidades, o que conduziu na contemporaneidade, a falar-se da sua ausência e invisibilidade urbanas.

Esta realidade, entendida como causa e efeito, diz respeito a um conjunto de fatores que têm contribuído para a amplificação de ideias tanto sobre a infância e sua vulnerabilidade, quanto à cidade com seus enredos de problemas de trânsito, insegurança e poluição. Com efeito, a vida, tal como se apresenta, com as amplas jornadas de trabalho, o aumento do custo de vida, o desemprego, a miséria e a violência levam a uma valorização do espaço privado e a uma vida mais circunscrita, com constrangimentos mais e mais exacerbados no que diz respeito às possibilidades de ocupação e vivência na cidade. Isso impacta diretamente nas mobilidades e fruição da vida nos espaços urbanos por parte das famílias e das crianças.

A invisibilidade das crianças no cenário urbano se deve também ao processo de institucionalização socioeducativa das crianças em creches, jardins de infância e escolas (Ferreira & Tomás, 2021; Ferreira; Tomás; Rocha; Nazário, 2024), a ainda instituições recreativas e ATL, escolas de música e dança, cujas cargas horárias bastante amplas organizam e, ao mesmo tempo, sustentam a engrenagem das famílias no mercado de trabalho de modo a poderem arcar com os custos todos da vida contemporânea. Todas essas instituições para a infância constituem uma espécie de ilhas urbanas, territórios cercados de muros por todos os lados que abrigam as crianças do caos e do mundo. Nesse sentido, a invisibilidade das crianças no espaço público está associada a um modo de vida insular (Zeiher, 2003), em que ‘saltitam’ de instituição para instituição, em trajetos feitos de ponto a outro em deslocamentos apressados, em destinos que buscam pequenos pedaços de terra protegidos, porque cercados, fechados e cerceados, sem que possam desfrutar da vida da cidade que transpassa entre os seus diferentes espaços-tempos e a imensa diversidade dos mundos humanos e não humanos.

Esta insularização da infância contemporânea urbana expressa igualmente o seu emparedamento; um conceito “relativo à condição de aprisionamento das

crianças em espaços entre paredes” (Tiriba, 2005, p. 90), que reforça o distanciamento entre o cosmos e os seres humanos, aprofundando a cratera que afasta a existência humana à existência de todas as outras. Essa supressão do ir e vir, do movimento dos corpos no espaço dentro e fora dos muros das salas de aula e das escolas “ é fatal, rouba a sua força, a sua alegria, expropria energias necessárias ao fluir com a vida (idem, p. 91). As crianças em suas existências são assim afetadas pelo meio envolvente tal como o afetam, nesse estado de interconexão com “raios solares, luzes, sons, ventos, lua, árvores, seres humanos, outros seres animais e vegetais” (idem, p.95) e os espaços, sejam eles da natureza ou frutos da construção humana, tais como as ruas e cidades. É nessa experiência de transitar, nos caminhos e permanências além dos muros da escola que o pensamento se constitui e esparrama, fortalecendo e ampliando saberes ao colocar o corpo em movimento no mundo. Tiriba (2023) traz o poder da experiência sob o olhar de Deleuze (2002)

A potência do corpo corresponde à potência da mente; a potência de pensar corresponde à potência de agir do corpo. Não há proeminência de um sobre o outro: tudo que a mente sabe, sabe através de um corpo que é afetado. (Tiriba, 2023, p.95)

Abrir espaços para que os corpos e ideias possam estar em movimento, o ir e vir das travessias nos territórios escolares e para além deles, repertoriando os caminhos, os fluxos e as permanências nos espaços ao estar no mundo é romper as fronteiras físicas e intelectuais dos muros, condicionadas e restritas a uma existência fragmentada da experiência. Trata-se de desemparedar a infância (Tiriba, 2005); conceção libertária e libertadora que possibilita o acesso a um repertório que é, ao mesmo tempo, vivido e construído e, por isso mesmo, narrado nesse caminhar disruptivo: O des-emparedamento é condição para o des-silenciamento das crianças, as paredes e muros fazem desvanecer a diversidade de ontologias que os horizontes oferecem aos olhares” (Tiriba & Profice, 2023, p. 94)

Para além das salas de aula, o vasto mundo fora dos muros da escola é imprevisível e estar nele é estar aberto ao inesperado e às surpresas; é perceber que a previsibilidade e as rotinas também dizem sobre o modo de se

viver de uma cidade, de um bairro, de uma rua ou praça e das pessoas que os habitam. As crianças, ao experienciar a vida das ruas, tem a oportunidade de conhecer o mundo, as peculiaridades e desafios de estar nele, e, a partir da relação estabelecida com os cenários urbanos, fortalecer o sentimento de pertencimento.

No entanto, outro dos fatores que impactam diretamente sobre a circulação de pedestres pelas ruas urbanas é que ela vem sendo constituída mais e mais para a presença e deslocação dos carros. Os passeios inexistentes ou estreitos, que não comportam pessoas a passarem por eles, ou as ruas e suas remodelações para que os carros passem melhor por ela, atestam a automovilização (Sarmiento, 2018) e os seus efeitos: as pessoas deixam de estar e circular nas cidades. Percorrem-se grandes distâncias dentro dos automóveis, umraio cada vez maior de deslocamento, mas não se conhece, de fato, a cidade.

As crianças e as pessoas idosas são as primeiras a serem retiradas da circulação a pé, quer pelos riscos (reais e projetados) que isso implica, quer pela inexistência de condições de conforto na circulação e atravessamento das ruas. (idem, p. 236).

Os efeitos da ausência das pessoas na vida das ruas das cidades, a restrição de mobilidade e permanência nos espaços públicos, são diversos e os impactos reverberam em muitas esferas: coletivas, singulares e intergeracionais. Essa ausência impacta no conhecimento do espaço urbano e o acesso às experiências que dele decorrem, na saúde mental daqueles que deixam de usufruir dos espaços públicos, aumento da obesidade e do peso infantil, amplificando os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana (Sarmiento, 2018).

Ora, as crianças ao viverem suas deslocações pela cidade não deixam de imprimir seus ritmos particulares, numa “sucessão de momentos presentes” (Tonucci, 2019: 100), estabelecendo batalhas com o relógio ao tentarem alargar o tempo, ao encherem os bolsos e as mãos de todas as pequenas e grandes maravilhas encontradas ou ao quererem prosa com as pessoas com quem cruzam o caminho.

A mobilidade na cidade é um indicativo da saúde do espaço urbano. A

presença das pessoas nas ruas, em seus deslocamentos a caminhar ou o lazer nas ruas, fazendo emergir a vida na cidade, por meio de sua ocupação e a trajetória dos rastros deixados (Ingold, 2012) é o que transforma a cidade e as pessoas que a habitam. Nessa dança entre o avanço sobre as ruas e os afetos e afetações que surgem ao estar nela, os sujeitos transformam-se, sentindo-se parte, integrando-se à história daqueles espaços e criando novas narrativas internas e externas. A intimidade com as ruas possibilita “desenvolver “imagens mentais” dos lugares e, se a criança está capaz de se situar a partir do “sítio em que reside”, está a ser capaz de “criar” identificações de lugares porque as suas vivências permitem “desenvolver sentimentos de pertença”(idem).

Tendo em conta a experiência de estar no mundo e o corpo a fazer travessias e atravessamentos afetando modos de pensar e agir, Malho (2003) argumenta:

o corpo é uma condição humana de inserção no mundo. É a partir das experiências motoras que se realiza o conhecimento corporal, que se compreende e interioriza o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência. (p.50).

Nesse sentido, a importância da mobilidade, os deslocamentos propiciados ao viver e perceber a cidade e, perceber-se nela, num jogo firmado no tecido urbano, entende-se aqui que as experiências e itinerários urbanos são desenvolvidos “ao longo do tempo numa representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano” (Neto, 1999, p. 52). É também nesse caminho não linear, de partidas e chegadas, de caminhos e desvios, que as crianças se constituem a partir das experiências da vida das ruas, integrando paisagens e construindo subjetividades.

2. Contributos da geografia, antropologia e sociologia urbana

2.1. Cidade e espaços urbanos

De acordo com Soja (2000) em conversa com Lefebvre, o espaço é

dividido em três dimensões: o *first place* (dimensão mapeável, formas espaciais concretas e padrões de urbanismo), o *second place* (dimensão imaginária, reflexiva e simbólica) e o *third place*, onde os dois primeiros se encontram, num jogo constante entre a percepção sobre a cidade, o que é vivido nela e a cidade concebida. O caráter relacional da construção dos espaços da cidade são, portanto, atribuídos pela experiência de estar nela, ao ultrapassar linhas fronteiriças e indo em direção às trocas e afetos e, assim, de tudo o que emerge da complexidade dos encontros.

Assim sendo, para Lefebvre (2013 [1974]), uma vez que o espaço não é uma entidade externa e estática, mas sim construído e reconstruído a partir de sua localização sócio histórica e sua corporificação, o espaço social nunca será um produto acabado, mas antes, transformado e transformador nas relações estabelecidas e nos sentidos atribuídos. A força do cotidiano e o sentido social dos processos urbanos têm a experiência como ponto de partida, ou seja, a vida vivida no espaço citadino, o ir e vir, a construção de histórias com a cidade na relação estabelecida com tudo àquilo que a constitui desde as pessoas, às coisas, ruas, edifícios, o tecido da vida ordinária de todos os dias.

A cidade tem uma história, ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. As condições, que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades não suficientes para explicar aquilo que nasce delas, nelas, através delas (Lefebvre, 2011 [1974], p.52)

Se a cidade acontece na convivência coletiva, no discurso que se reproduz e que se constrói sobre ela e, a partir dela, então “tudo que existe na cidade, em cada canto ou esquina, nos diz muito sobre a sociedade que ali vive” (Berth, 2023, p.21). De acordo com Corrêa (1985), a cidade é

fragmentada, articulada, reflexo e condicionante social... envolve o cotidiano e o futuro próximo, bem como crenças, valores e mitos criados no bojo da sociedade de classes e, em parte, projetados nas formas espaciais: monumentos, lugares sagrados, uma rua especial etc. (citado por Berth, 2023, p.21)

Não obstante a vida das cidades acontecer na ocupação das ruas, nos encontros entre pessoas, seres e matéria, a cidade carrega consigo, de acordo

com Lopes et al (2020), uma fragmentação do território físico e do tecido físico social e assim, a desigualdade das interdições e permissões a que cada grupo está submetido, segundo a sua posição e disposições socioeconômicas e sócio-culturais. Pluralidade e possibilidades contrastam com os constrangimentos e limitações, evidenciando, por isso, uma infinidade de territórios e realidades muito distintos e, tantas vezes, desconhecido a quem habita uma zona ou outra, traçando uma fronteira invisível entre mundos que coabitam um mesmo território. Sarmento (2018) também sustenta essa visão sobre como as cidades escancaram suas dicotomias: “as desigualdades também se exprimem na própria organização da cidade em uma estratificação espacial que é correspondente à estratificação social” (p. 233).

As desigualdades se apresentam pela cidade, contrastando riqueza e pobreza, evidenciando a presença ou ausência de acessos de quem ocupa tais espaços, segregando mundos e a livre travessia entre eles. Assim, se por um lado, a cidade carrega consigo a inovação, a possibilidade e os acessos, por outro, a ideia de habitá-la traz a violência e o medo, escancarando violações, abusos e desigualdades. A cidade deixa então de ser um lugar de troca e encontro (Tonucci, 2009) devido a questões ligadas ao trânsito e insegurança, tornando-se, cada vez mais, um espaço fragmentado e especializado, retirando de todos os habitantes direitos de liberdade e autonomia ao viver e experienciar os espaços urbanos. Ao mesmo tempo, expõe formas de segregação transversais a relações etárias, étnicas, sociais e culturais impedindo tanto o diálogo como o conflito inerente à socialização (Sarmento, 2018; Araújo e Monteiro, 2018 citado por Lopes, 2022).

As relações com o espaço público urbano, esse chão paradoxal que convida e repele, seduz e resiste, exige altas habilidades aos que se propõem nele agir ou, ainda, aos que nele agem sem querer. Se por um lado, a cidade convida a ação, oferece oportunidades de encontros e contato com uma rede extensa e diversa de expressões culturais e políticas, por outro, ela segrega, expulsa, controla e constrange a permanência e a mobilidade. Daí que o espaço urbano seja, ao mesmo tempo

uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um

convite à ação (...) o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (Santos, 2006, p. 217).

2.2. A cidade praticada e o valor de caminhar

A cidade, esse organismo vivo e pulsante, constituído e transformado por um emaranhado plural de vidas, coisas, sons, cheiros organizados numa desordem e caos orquestrado pelos cotidianos é também um espaço de *interações múltiplas*, onde a vida coletiva e individual acontece (Sarmiento, 2018).

A cidade, enquanto espaço de representação que, por meio da experiência transpõe o óbvio e subverte a lógica do uso, potenciando relações de afeto com o lugar, decorre das interações em que nela o corpo toma lugar, transformando “o espaço em experiência de lugar” (Lopes, Madeira & Neto, 2020, p. 35). Desse modo, a permanência, circulação e a apropriação significativa dos espaços urbanos é o que possibilita a construção de intimidade e de sentidos sobre a vida das ruas, e uma “experiência de conforto e bem estar” (Gehl, 2013). Esta está relacionada com a maneira como a estrutura urbana e seus espaços, de alguma maneira, integram e validam o “corpo humano, seus sentidos” (idem; p. 162).

Krenak (2020) traz essa ideia da experiência e troca ao afirmar

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. A capacidade de circular e estar no mundo e em relação, seja o mundo em sua maior expansão, cruzando fronteiras entre países e oceanos, seja ocupando a cidade, bairro ou a rua em que se mora. (p. 13)

Em diálogo com a ontologia relacional, viver a cidade e o encontro com ela é, então, perceber que as coisas vivas e não vivas se fundem, adquirindo novos contornos e paisagens, numa transformação e afetação de um e de outro. É na relação com o outro, crianças e adultos, e com os espaços urbanos que a cidade se transforma em uma experiência. ‘Affordance’ é um termo emprestado da psicologia para dizer da construção de significados pelo espaço. Assim, ao habitar as ruas da cidade cria-se uma “identidade social

corpórea que é fundamental para criar um sentido de lugar e identidade de lugar, fruto de uma construção sociocognitiva lenta e progressiva” (Neto et al. 2020, p. 36). A ‘affordance’ só é possível de ser gerado por meio da experiência de viver a vida da cidade, através de deslocamentos, do usufruto do espaço urbano e da construção de narrativas, atribuindo múltiplos sentidos e significados.

Neste sentido, de acordo com Ramos (2021), o espaço não é algo externo, alheio ao sujeito, mas é “vivido e praticado, se desenvolve no movimento da sociedade incorporando passado e presente, lutas e solidariedades, recuos e avanços” (p. 8). É o cotidiano pelos espaços da cidade, a mobilidade e ocupação que geram intimidade e é com ela que se constroem narrativas significativas. É a vida que ali se desenrola, que brota no encontro entre as coisas e seres, uma atribuição de sentido que se estabelece com o tempo. Seguindo na direção do pensamento fenomenológico, busca-se perceber que

viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente povoado de objetos, mas ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação das coisas vivas, humanas e não humanas (Carvalho, 2014, p.76)

Ganhar as ruas da cidade, num exercício literal dos corpos em movimento, requer reconfigurar pensamentos e práticas tão habituais aos dias de hoje. “Embora o contexto seja desfavorável, está inevitavelmente em nossas mãos, ou melhor, em nossos pés, os caminhos de volta ao mundo e o mundo de volta ao caminho” (Brigante & Wernek, 2021, p.16). O livre trânsito e fruição da vida das ruas demandam novos tempos, novos ritmos de deslocamentos, novos jeitos de estar. O ato de estar nas ruas convoca a outra cadência dos corpos, a voltar à atenção às pequenas coisas, a ousadia de atravessar e, assim, talvez, pouco a pouco, pertencer às paisagens que se formam e que nos entrelaçam ao caminhar.

A força e a sutileza da vida das ruas, o mundo vasto, é percebido no ato de caminhar, exigindo um estado corpóreo e mental que é transformado no movimento. Ao estar nas ruas, a conversa e encontros possíveis descortinam um mundo que não se vê de dentro dos automóveis, podendo revelar “passagens e rotas em lugares sem trilhas visíveis” (idem, p.10). O mosaico da vida das ruas,

a grande tessitura de seus retalhos diversos, pessoas, seres, coisas, histórias tão singulares que se alinhavam numa composição universal, evidenciando a costura dos encontros, dos antagonismos e semelhanças, do fio que une todas as coisas, é vivido e experimentado enquanto se caminha. “Ainda há, contudo, mais um aspecto crucial da educação do caminhar que gostaríamos de ressaltar: a contação de história” (idem: 9). Assim, no ritmo proporcionado pelo caminhar, há tempo para que histórias possam vir à tona, acionando memórias e, também, por meio desse caminhar, novas se criem.

Ao caminhar depara-se com um mundo de contrastes, ampliando o olhar para o que é externo, mas também o que é interno. Apurar o olhar para se perceber o fio, entender-se como todo e como parte de um todo, é “adiciona[r] sua narrativa à de outros, enquanto refinam os mais profundos níveis de sua percepção.” (idem). O caminhar pela cidade transcende a locomoção física e possibilita acessos internos, dentro de cada sujeito, num situar-se no mundo e com ele, num jogo de conhecer e conhecer-se.

Caminhar compreende tanto destrezas, posturas e entendimentos do caminhante em relação a si mesmo, quanto refinamentos atencionais e ressonâncias em relação ao terreno e aos que caminham ao redor” (idem).

Assim, a caminhada é também um diálogo constante com o ambiente envolvente, exigindo atenção às texturas, sons e ritmos da cidade, assim como com outros transeuntes, estabelecendo descobertas e tomadas de consciência. Nesse sentido, o ato de caminhar como experiência de imersão na vida da cidade possibilita trocas simbólicas entre o sujeito e o espaço urbano. Com efeito,

caminhar vai muito além de aprender movimentos supostamente mecânicos com os pés, pernas e quadris. Ele se dá emaranhado a uma tessitura de narrativas que se entrelaçam umas com as outras, guiando o caminho e estabelecendo relações entre lugares, histórias e seres, dos quais a própria andarilha faz parte (idem, p.10).

Nesta costura entre histórias que se tecem lado a lado, as experiências partilhadas e as narrativas coconstruídas refinam a atenção às nuances presentes nos deslocamentos. Andar pelas ruas redimensiona o olhar, imprimindo uma nova escala, não mais sob o protagonismo dos carros, mas das pessoas e

“as ruas são ressignificadas como locais em que a possibilidade de encontros e interações sociais são uma realidade” (Trevisan, 2021, p.39).

2.3. Da cidade perigosa à cidade participada

O direito à cidade, segundo Lefebvre (2000), está relacionado com as experiências e práticas sociais dos habitantes no espaço; ou seja, da sua apropriação do espaço, entendido como

um ato de participação política ou de reivindicação da cidade pelos seus habitantes, ou seja, do seu direito a usar, usufruir e transformar o espaço público e a decidir sobre o mesmo. (Seixas, 2023, p. 73).

Nesse cenário urbano, personagens coabitam esses espaços e compõe essa trama que alinhava a vida; bebês, crianças, jovens, homens, mulheres, idosos, todos a tecerem diferentes narrativas em suas respectivas relações, sempre situadas a um tempo/espaço social e geográfico. Assim, no exercício e no direito de habitar a cidade, “no usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular na cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo” (Azevedo, 2019), tecendo narrativas fruto dessa experiência, alterando a imagem da infância e as possibilidades de vida na urbe.

A casa e a escola como lugares que tudo têm, *auto suficientes* (Tonucci, 2005), supostamente dispensam a necessidade de estar a perambular os espaços urbanos. A hostilidade das ruas (Jacobs, 1968) é causa e consequência do abandono. Assim, num ciclo infundável, os perigos e ameaças das ruas tornam-se mais intensos à medida que se está cada vez menos a ocupar as ruas, assim, como a ausência da ocupação das ruas impactam diretamente na segurança e possibilidade de estar nelas. Segundo Lefebvre (1999)

As ruas são, pelo viés sociológico, espaços públicos de expressão da cidadania, de interação, de intercomunicação social. Nela joga-se. Nela aprende-se. A rua é a desordem? Certamente. (p. 30)

Estar nas ruas, na experiência de alteridade que ela proporciona, a partir do encontro que dela emerge, “renova os processos subjetivos, não sobrevive em espaços que não respeitam a velocidade do andar a pé. Garantir o coletivo, lugar

onde o imprevisível pode trazer a diferença, é condição fundamental nesse processo.” (Trevisan, 2021, p.84)

A consideração de Mayumi Sousa Lima (1979) que “o espaço físico é carregado de vida e de particularidades das pessoas que nela vivem” (citado por Buitoni, 2002, p.132), requer pensar que dentre tanta gente, dentre toda a gente, falar sobre criança é falar também sobre pluralidade. É falar de um território muito específico, composto por detalhes, delicadezas e forças, uma cultura própria produzida por cada criança e por um grupo formado por elas. Entender a criança como sujeito, como agente de aprendizagens, como alguém que desde que nasce imprime ao mundo seus pontos de vista, alguém que narra a própria história e que é produtor de mundos possíveis e impossíveis em seu brincar e que deve poder tecer sua história na cidade em que vive, de modo a poder transitar pelos espaços, se fazendo visível na vida urbana. Assim sendo, ao habitarem as ruas têm a possibilidade de construir história pelo espaço urbano e tal coisa só é possível através da experiência de cidade, ao ocuparem as ruas e os espaços públicos.

Essa capacidade de circularem e estarem no mundo e em relação, seja o mundo em sua maior expansão, cruzando fronteiras entre países e oceanos, seja ocupando a cidade, bairro ou a rua em que se mora chamam a atenção para a necessidade de se debruçar o olhar para as interações e ocupações dos cidadãos pelo espaço urbano, suas respectivas mobilidades e deslocamentos, assim como, as narrativas que constroem, e isso se torna particularmente importante quando se trata do caso das crianças dada a sua dupla invisibilidade social — como grupo infantil e como grupo minoritário — e dos seus direitos à cidade.

3. Contributos das Ciências da Educação

3.1. Educação da Infância: do desemparedamento à vida na comunidade

Pensar a educação, requer repensar a educação. Ou, aqui, o que se pretende é pensar em novos jeitos de olhar e estar no mundo e, portanto, de costurar ideias para desemparedar a infância, segundo uma concepção de

educação coerente ao que se tem vindo a defender. Nesse sentido, segundo Rufino (2021), a educação pode ser definida como

Radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências, traçado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa (...) [e se há de se prender uma palavra à educação] essa seria vida, compreendida em toda a sua diversidade” (p.5)

Desse modo, mundo(s) e educação são percebidos entrelaçados, ancorados “num repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e rocam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade”. (idem).

Conceber a educação por esse prisma, pressupõe baixar as paredes, ir além dos muros, transgredir fronteiras geográficas e intelectuais, legitimando outras formas de educação e aprendizagem que não só aquelas que acontecem no ambiente “controlado” das salas de aula e a abordagem curricularizada de conteúdos académicos. Assim, segundo Canário (2008), é preciso “mudar a nossa concepção de educação e integrar nela tudo o que diz respeito ao não formal” (p.112). Ampliando e amplificando, desse modo, as compreensões de tudo o que existe, onde tudo faz parte e estabelece uma “relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogêneo”(idem, p.115) numa trama multifacetada. Nela, ora assumindo mais centralidade, ora atuando de maneira mais periférica, num jogo que se alterna, de algum modo, com a circunstância e o local. “a variação do peso de cada um em função da dinâmica das interações locais num dado momento pode levar a que um ator geralmente periférico se afirme como central e vice-versa” (idem, p. 116). Contexto e escola são, na visão do autor, indissociáveis, afetando-se mutuamente ao estarem em relação e, como tal, a abertura para o encontro entre escola e comunidade, (Canário, 2008) está relacionada com a valorização da experiência de pessoa, no mais singular e único que possa ter, assim como sua ressonância no coletivo e universal.

Levar mais longe esta perspetiva, requer ampliar a ideia de comunidade à existência de outros seres vivos e forças vivas que participam de modo indissociável e holístico numa “aprendizagem das coisas do mundo [que] permite

um contínuo refazer de si - autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro" (Rufino, 2021, p.15). Como tal, pode-se considerar, segundo Gadotti (2006), que a cidade possui inúmeras possibilidades e se constitui num espaço "cultural de aprendizagem permanente por si só, de maneira espontânea, como um organismo vivo e pulsante, quase como se gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si (p. 134).

Dando então atenção e destaque especial à relação das crianças com a cidade, e à subjetividade construída a partir desta intersecção e dos aprendizados entrelaçados e potentes que ela possui, Lima (1989), sublinha que a apropriação do espaço e a atribuição de sentidos por parte das crianças acontece de modo distinto dos adultos.

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, guardá-lo. Para a criança, existe o espaço - alegria, o espaço - medo, o espaço proteção, o espaço - mistério, o espaço - descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão. (Lima, 1984: 14).

As crianças encontram maneiras muito singulares de se relacionarem e atribuírem sentidos às experiências e, desse modo, segundo Lopes (2018), possuem uma "linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere das vivências dos adultos, mas são contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e cultura". (Lopes citado por Santos, 2020, p.101).

As cidades, como um corpo vivo e pulsante, compreendidas como um espaço de educação não formal moldam e são moldadas na experiência, no perambular e permanecer nas ruas, a vida em seus cotidianos, num fio que conecta e separa, ao mesmo tempo, as pessoas, os seres e todos os elementos que fazem parte da composição do cenário urbano. Assim, inscritos na intimidade de seus dias, a percorrer a cidade e a elaborar narrativas e subjetividades, as crianças vivenciam os espaços, construindo sentidos e afetos particulares, mas também que dizem sobre a vida das infâncias na cidade, assim como, da cidade em relação às infâncias. Na tentativa de sustentar as diversas perspectivas aqui discutidas, Santos (1993) corrobora a visão já anteriormente trazida acerca da diversidade nessa teia constituinte e constituída de espaços e

seres. “por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contém a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas.” (Santos citado por Sposito, 2020, p. 40)

A experiência além dos muros da escola, as andanças, os encontros proporcionados pela vida da cidade são parte de uma experiência coletiva, mas também muito particular. A maneira como são tecidas as narrativas singulares revelam universos particulares, que constituem os indivíduos e situam-nos num tempo e espaço. Charlot (2000) reforça tal ideia,

Sou singular não porque escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (p.82)

Aprender, segundo Charlot (2021) é, “entrar num mundo partilhado com outros, numa situação sócio histórica particular onde se ocupa um determinado lugar e, pela sua história, construir-se nesse mundo como um exemplar singular de ser humano.” (p.16). As relações estabelecidas com o mundo, nele e a partir dele, os enredos e subjetividades construídas a partir dos encontros com todas as pessoas, elementos e espaços constroem, pouco a pouco, por meio da experiência de estar na cidade e no mundo as subjetividades, os fios únicos e singulares, mas que também, de algum modo, conecta um grupo, algumas pessoas, habitantes daquela cidade, daquele jardim de infância e daquelas histórias partilhadas. Assim, conceber a existência e a importância das aprendizagens além do espaço edificado da escola, indo ao encontro de um aprendizado permeado pelo mundo e pela presença de todas as pessoas e coisas requer pensar a importância da educação informal e de educação como vida, entendendo-a como: “a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem.” (Mosé, 2013, p. 82).

Nessa troca e diálogo constantes entre os habitantes todos da cidade e a cidade abrem-se então oportunidades para esse (des)fazer a todo o tempo dos cenários, pessoas e espaços, em que se constitui tudo e todos. “A cidade somos nós também, nossa cultura, que gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e refaz. Perfilamos a cidade e por ela somos perfilados.” (Freire citado

por Vicente, 2018, p.34). É, então, a partir desse olhar, a tecer o fio de interconexão entre todos e tudo - seres, coisas e espaços -, que seguimos para perceber as experiências e narrativas das/com crianças em suas andanças pelo mundo.

CAPÍTULO II.

“- Eu gosto de ”brasileiro”!” – metodologia

1. Posicionamento epistemológico, metodológico e ético numa pesquisa com crianças

Tendo em conta os objetivos da pesquisa e o seu referencial teórico-conceitual, o posicionamento assumido é de caráter qualitativo, inserindo-se no paradigma ético metodológico da fenomenologia interpretativa que assume não neutralidade da pesquisa; que os caminhos da investigação são construídos a partir da interação existente entre o contexto e a/o investigadora/or e que enfatiza, também, a busca constante por tudo aquilo que é construído na relação entre todos os sujeitos envolvidos, atentando aos pormenores, procurando compreender os sentidos intersubjetivos. Ao encontro de tal intenção, um posicionamento epistemológico informado pela visão fenomenológica interpretativa busca, segundo Amado (2013, p. 40):

a compreensão das intenções e significações — crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções etc. — que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura -se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados.

Nesse processo, é importante que o investigador se compreenda como sujeito que imprime marcas e que, ao agir no contexto investigativo, ele é, também, “responsável pelas realidades que ajuda a produzir” (Spyrou, 2018 citado por Motta, 2020, p. 39). Reconhece-se assim que, o processo de investigação é composto de um enredo construído entre todos os envolvidos, onde o investigador estuda o contexto pesquisado e atua sobre ele, numa transformação mútua.

Ao utilizar diversos recursos para captar e compreender o contexto e pontos de vista dos sujeitos observados, a pesquisa qualitativa compõem de uma

trama diversa de coleta de dados e de materiais empíricos, tais como: "experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais." (Denzin, 2006, p. 17), podendo assim, o/a investigador/a vivenciar o contexto e refletir sobre ele sob diferentes prismas. O olhar amplo e diverso busca captar a realidade em seus múltiplos aspectos, situado num determinado contexto sócio-histórico, geográfico, econômico e cultural, considerando tais pontos tanto no investigador, como nos respectivos sujeitos investigados, de modo a aproximar-se, sob diferentes lentes, à "realidade", seus cenários e atores.

A partir deste posicionamento, a opção metodológica adotada para conhecer as experiências das crianças na/com a cidade recaiu na etnografia.

1.1. Etnografia com crianças

O mergulho profundo e cuidadoso no contexto é pressuposto para uma investigação de caráter etnográfico. A descrição densa (Geertz, 2008) é aquela onde o investigador busca as nuances, as sutilezas, os detalhes do contexto, de maneira a identificar e, assim, interpretar o que é captado no tempo da experiência em contexto, o "material cotidiano" (Amado, 2013).

A experiência etnográfica — ao se caracterizar pela entrada no campo do pesquisador em interação direta com os sujeitos da pesquisa em busca da compreensão dos seus pontos de vista e de sua "cultura" — não se desenvolve sem contrastes, sem constrangimentos, próprios do encontro com o outro, particularmente quando esse outro são crianças, e crianças pequenas. "A alteridade é, portanto, parte do método etnográfico" (Lansky, 2012, p.58). Isso requer uma postura imersiva da investigadora e com um tempo longo para que, mediante a observação participante, possa vincular-se às pessoas, conhecer o contexto, o chão sobre o qual está a pisar, sem, no entanto, diluir-se nele, se tornando parte, sendo afetado e afetando o contexto (Amado, 2017, p. 153), sem invadi-lo.

Nesse sentido, a relação que o investigador constrói com as crianças nos processos de observação participante é essencial para ele perceber os sentidos

subjetivos daquilo que elas fazem, sentem e dizem em suas expressões corporais, orais e também em seus silêncios, naquilo que revelam pela linguagem dos corpos em movimento e pausas; ou seja, o que elas têm para contar a partir de diferentes linguagens acerca das suas leituras sobre o mundo e as maneiras como estabelecem relações com seus pares e adultos (Ferreira 2002). Esse estado de atenção e presença do/a investigador/a não deve confundir-se com a mera observação — em que se almeja descrever objetivamente os comportamentos observados -, mas antes com uma relação de implicação intercultural em que o significado de “participante” se constrói pelo mergulhar do/a investigador/a e sua cultura no cotidiano dos sujeitos a serem investigados, buscando compreender as camadas mais profundas das suas das ações e práticas culturais (Clifford, 1970).

Tal implicação não dispensa a escuta sensível (Barbier, 1993 citado por Ferreira 2010, p. 154), onde se atenta aos detalhes, ao que há de mais singular e específico do contexto em que se está inserido. Tal escuta se propõe a promover a consciência da relação que se estabelece entre investigador e sujeito investigado, atento à própria postura diante deste, assim como, para ouvi-lo. Tendo em conta que, o discurso é sempre situado num contexto sócio histórico e geográfico e, portanto, aquilo que se escuta e interpreta também é. A realidade é composta das histórias e percepções que se entrelaçam, seja do investigador seja do sujeito investigado. Nesse sentido, Ferreira (2010) traz: “mais do que olhar para examinar é preciso escutar para compreender o que as crianças dizem, a partir das suas vozes” (p. 154). Do mesmo modo, a construção dessa implicação e dessa proximidade e familiaridade com o mundo sociocultural infantil requer uma longa permanência do/a investigador/a no terreno das relações sociais com as crianças para que as visões de mundo e as nuances e sutilezas da realidade investigada sejam reveladas ao/à pesquisador/a ao longo do tempo (Spyrou, 2018 citado por Nazário & Rivero, 2021, p. 1524).

Com efeito, o desafio da investigação com crianças e não apenas sobre elas não pode ignorar as questões de poder, representação e autoridade etnográficas permeadas pelo investigador, orientando condutas e ações da

pesquisa (James, 2008). As relações sociais entre o adulto investigador e as crianças em contexto de investigação envolvem alteridades e similitudes que, integram mundos e perspectivas e não necessariamente os cindem (Ferreira e Lima, 2020 citado por Nazário, 2021). Daí que a ética na pesquisa com crianças seja objeto de uma atenção particular.

1.2. Questões éticas da pesquisa com crianças

Lidar com as questões relacionais e éticas na pesquisa com crianças implica ter consciência das diferenças e desigualdades de poder e de saber existentes entre adultos e crianças e, portanto, do obstáculo epistemológico do adultocentrismo — interpretar e entender os mundos culturais infantis a partir da perspectiva e da cultura adulta (Ferreira, 2002; 2010). Enfrentar este problema requer atentar aos possíveis desajustes entre a experiência prévia dos/as primeiros/as, frequentemente pessoas estranhas às crianças, e que agora se relacionam com elas no desempenho dos seus papéis como investigadores/as. Gerir estas relações de proximidade e distanciamento exige do/a investigador/a uma ‘dança’ entre o ir e o vir de entrar e estar em ação e o afastamento paradoxal para observar mais de perto e escutar com outra implicação, a partir dos pontos de vista das crianças. Amado (2017) traz a ideia desse jogo entre a entrega e o recuo como uma

alternância entre alguma aproximação e um certo distanciamento [que] faz-se em função de oportunidades e situações, dependendo muito do grau de “adoção” a que já se foi sujeito por parte dos observados (p.156).

Assim, há necessidade do/a investigador/a em deixar a ‘roupa’ da adultez, que já é tatuagem a compor a pele que habita, para permitir-se integrar e assumir outros papéis, experimentando, tal como Ferreira (2002, p.150), a estranheza de sabores que a etnografia possibilita ao trazer perplexidades que suscitam questionamentos sobre a relação estabelecida entre investigador/a, o contexto, os sujeitos participantes e respectivas negociações ao longo do percurso da pesquisa etnográfica.

Estas preocupações éticas em torno do adultocentrismo são

particularmente relevantes em estudos etnográficos em contextos escolares, dado que, por tradição, estes são marcados por uma cultura escolar que é hierárquica e disciplinar face às crianças, encaradas como alunos. Nesta posição de submissão, elas têm maiores dificuldades em fazer escolhas ou afirmar recusas e, frequentemente, tenderão a agir e responder mais em função do que os adultos esperam delas, do que o fariam em outras circunstâncias (Ferreira, 2010). Se um bom recurso para aproximar-se à cultura da escola é atentar, “aos comportamentos contextualizados dos atores e aos significados sociais que eles atribuem às suas práticas.” (Amado, 2013, p.151), aproximar-se às crianças em contexto escolar ou de tipo escolar, requer do/a investigador/a, portanto, um cuidado ético fundamental com a sua postura, com a sua apresentação e modos de estar com os sujeitos investigados para que aquelas se sintam confortáveis na sua presença, e nele/a confiem para que expressem à vontade e sem receios as suas vozes. Ora,

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” — ideias, opiniões, críticas, experiências, ... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (Ferreira, 2002, p. 8)

Isso requer uma postura ética e atenta, de “quem busca ver, escutar e interpretar” (Amado, 2013, p. 160) para poder compreender e entendê-las nos seus próprios termos (Ferreira, 2002) que envolve negociação de papéis em que o/a investigador/a é, concomitantemente, “um amigo, um[a] estudante, um professor, (...) ou um especialista da universidade” (p.154). Trata-se de uma busca pelo equilíbrio de vozes do/a próprio/a investigador/a e entre estas e as dos sujeitos investigados, de maneira a garantir e respeitar a aproximação e tradução das vozes e entendimentos de quem se está a observar, mas sem omitir a autoria inevitável da perspectiva daquele/a que está a fazer a investigação. Com efeito, a escuta e a interpretação da comunicação estabelecida, seja ela oral e/ou gestual, incluindo as palavras, frases ou episódios escolhidos pelo/a pesquisador/a para compor o texto etnográfico,

colocam-no/a como o principal instrumento da pesquisa, assim reafirmando que esta é sempre uma construção social situada pois carrega consigo o ponto de vista a partir do qual se fala e o olhar que se habita são situados no mundo e numa dada experiência nesse mundo. Assim sendo, o desafio ético e epistemológico de se perceber além do que é familiar, superficial e óbvio, não retira a não neutralidade da pesquisa porque influenciada pela biografia e pelas opções ético-metodológicas daquele/a que investiga. Daí, a importância da reflexividade metodológica nas pesquisas qualitativas e, em particular com crianças, uma vez que ela permite ao/à investigador/a aproximar-se do universo infantil, percebendo os pormenores situados, que revelam dimensões singulares àquele grupo, mas que dizem também de uma determinada realidade sócio espacial e econômica.

2. Pesquisa com crianças em andamento – análise crítica

Explicitados os pressupostos teóricos e ético-metodológicos do posicionamento enquanto investigadora com crianças pretende-se refletir agora sobre a experiência investigativa e o que se vive dentro dela buscando uma produção de conhecimento mais crítica e ética, capaz de refletir sobre os processos de sucessivas aproximações dos sujeitos investigados considerando as relações existentes entre todos os seres e coisas: crianças, educadora, investigadora, eu, no caso, e os espaços frequentados da cidade, na sua materialidade e presença de outros seres humanos, transeuntes, e não humanos. Conhecer o grupo de crianças, o todo e cada uma delas, um exercício a que sempre me propus como educadora da infância, e que, agora, arrisco-me a fazer como investigadora implica, antes de mais começar por me reconhecer como mulher, branca, brasileira, mãe, educadora da infância e, nesse momento, imigrante; alguém que pisa uma terra ainda bastante desconhecida e onde início caminhos de afeto e memória.

2.1. O terreno e os processos de negociação da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade

Social (IPSS), localizada no concelho do Porto, e incidiu num grupo de 17 crianças, 8 meninos e 9 meninas com 5 anos.

Num encontro ocasional ao visitar uma escola para meu filho, conheci a diretora de uma IPSS, que estava, assim como eu, a visitar como mãe, e numa conversa informal, além dos muros da escola visitada, ela contou do JI que dirigia. Conteí sobre o meu mestrado e meu desejo de falar sobre a infância na cidade. Ela então, contou que o JI se localizava muito próximo de um grande espaço verde e que as crianças frequentavam semanalmente aquele espaço. Disse ainda que, havia uma educadora que estava sempre a sair pela cidade com o seu grupo. Essa mãe-diretora, logo nessa primeira conversa, mostrou-se muito disponível para que lá fizesse minha investigação. (NT, outubro de 2023)

Identificado um possível contexto onde realizar a pesquisa, desencadeou-se o processo de negociação da pesquisa com a direção da IPSS, representada pela diretora, que, em seguida, colocou-me em contato com a educadora da sala dos 5 anos.

Na conversa com a educadora expliquei sobre o meu estudo e ela mostrou-se muito disposta a contribuir com a investigação e a mediar a relação com os pais para pedido dos seus consentimentos informados (CI). Nesse seguimento foram elaborados CI que, depois de aprovados pelo Comitê de ética da faculdade, foram apresentados à direção da IPSS, à educadora e aos pais das crianças para formalizar e poder iniciar a pesquisa. Na elaboração dos CI os sujeitos foram informados sobre a investigadora, os objetivos da investigação a ser desenvolvida e sua metodologia, questões relativas ao anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e sua divulgação assim como da escolha pela não participação na pesquisa a qualquer momento (cf. Apêndices I, II, III).

Após receber os CI dos pais das crianças combinei com a educadora a minha ida ao JI para informar e negociar com elas a pesquisa. Assim, a primeira vez que estive com as crianças, lembro da euforia dentro de mim, um turbilhão interno ao imaginar quem seriam as crianças, como seria a educadora e o que aconteceria entre nós nesse primeiro encontro e nos outros todos:

Chego um pouco antes do horário combinado. Com a porta entreaberta,

vejo Ana ¹, a educadora, a conversar com um adulto, talvez a mãe de alguma criança. Eu aguardo. (...) quando a porta se abre um pouco mais, antes que eu colocasse meus dois pés na sala, uma menina abre os braços: - Mariah! Dizerem meu nome, assim, com tamanha propriedade, revelava que estavam à minha espera e que, portanto, a educadora já havia lhes contado sobre a minha chegada. Confesso que ouvir meu nome, logo no início, foi um bom jeito de começar.

Ana me recebe com um sorriso e sua fala mansa e forte, me deseja boas-vindas. As crianças se aproximam rápido, querem me ver de perto. Sento-me na roda com elas. (...) Ana diz para elas se apresentarem. As crianças começam a dizer seus nomes e idade. Também me apresento e conto sobre a minha pesquisa buscando dizer-lhes de uma maneira que fizesse sentido que só fariam o que quisessem, quando quisessem e que, sempre, estaria tudo bem, mesmo a sua não participação. Digo que ficarei algum tempo junto deles. (NT, 1º de novembro de 2023)

Após esta entrada no terreno comecei a ir ao JI, geralmente, 2 ou 3 vezes por semana, desde o início do dia, o momento em roda até depois do almoço. Além disso, sempre que as crianças faziam deslocações para fora do JI também era avisada pela educadora. Sendo o tempo um parceiro fundamental para que os vínculos com as crianças fossem estabelecidos e, que, assim, pudesse “estar com” respeito, sem invadir, de modo a conhecer a topografia do terreno, percebendo o chão, esse território vasto que se expande à medida que se caminha *com*, em relação. A minha permanência no terreno alongou-se durante 8 meses, entre novembro e julho, permitindo-me assim, ir imergindo em mais uma camada da infância, essas águas que, um dia, escolhi colocar os pés.

2.2. Permanência no terreno e processos de recolha de dados

A minha permanência no terreno ocorreu entre os meses de novembro e junho, do outono até à primavera, indo regularmente, pelo menos uma vez por semana ao JI, tendo sido efetuados 32 registros, dos quais 13 foram saídas com as crianças.

No início, como desconhecia o funcionamento da educadora, acompanhei várias vezes as crianças às atividades que realizavam numa horta perto do JI, mas depois foquei-me em saídas mais ou menos distantes e longas, em que as crianças dispunham de maior liberdade para fazerem o que quisessem. Passei

¹ Respeitando os direitos de anonimato, todos os nomes, das crianças e educadora, são fictício

então a encontrar-me com as crianças e a sua educadora às quintas e sextas-feiras, em que as saídas para a “cozinha de lama” e ao “grande espaço verde” estavam previstas e, mais tarde, também às segundas-feiras, para registo das conversas sobre os passeios em família aos finais de semana, e/ou outros dias da semana em que houvesse outras saídas pela cidade.

2.2.1. Observação participante, *walk along* e registo

De início, tinha como preocupação observar a rotina, pisando devagarinho naquele chão, percebendo as relações, situando-me nesse novo tempo e espaço, adentrando os muros de uma escola em solo português, depois de muitos meses sem adentrar nenhuma, a não ser como mãe e começando a tecer um fio entre mim, as crianças e educadora. Atuando em um novo papel, vestindo-me de uma roupa ainda nova, que não é mais a de educadora, procurava entender onde colocar os braços, as pernas, meu corpo todo em movimento nessa nova vestimenta: a de investigadora. Nesse sentido, enquanto observadora participante estava num exercício constante de manter-me presente, o corpo poroso, para apreender o dia a dia do JI, as preparações que antecederiam as saídas, escutando as crianças nas suas vivências dentro e fora da sala. Durante as saídas, no bairro e na cidade, procurava-me manter atenta ao que revelavam seus corpos, a maneira como se locomoviam, e o que diziam sobre o que observavam, sentiam e faziam uns/umas aos/às outros/as e à educadora, as histórias que teciam e contavam à medida que circulavam e experimentavam os espaços da cidade. Escutando também o que contavam acerca das suas experiências em companhia da família.

Logo no primeiro dia no JI acompanhei o grupo numa ida ao *grande espaço verde* que fica perto:

É hora de ir ao *grande espaço verde*, lugar aonde as crianças vão todas as 4^{as} feiras cuidar da horta. Leva tempo, claro, para organizar a saída. É um entra e sai da sala, descem a cave, vão ao banheiro, precisam calçar os sapatos. Aqueles corpos agitados percorrem o espaço do JI para que se aprontem para a saída, têm autonomia para ir e vir. Observei ainda de longe, tentando chegar perto, sabendo que dali um tempo aquele ritual de saída me seria familiar. (...) Nesse dia, eles colhem favas da horta, uma

atividade mediada por uma educadora desse *grande espaço verde* (...).

No percurso da volta, ainda dentro do *grande espaço verde*, havia uma árvore tombada no caminho. Algumas crianças pegam pequenos galhos para levar para o JI. Vitto, ao ver a árvore caída, me conta que ele e seu pai já serraram árvores e fizeram bonecos com a madeira, que construíram e desconstruíram. Olha as imensas árvores do caminho e diz:

- Foram essas que cortei com o meu pai. Elas são bem grandes e já estão construídas outra vez.

Enquanto percorrem este trecho, as crianças, em determinado momento, passam a correr. A sensação que tenho é que há um combinado entre educadora e crianças e que, ali naquela altura do caminho, o corpo pode ir na urgência e tempo de cada um.

Há uma parte, em que há escadas e um canteiro com bambus ao lado. Grande parte das crianças escolhe subir por entre os bambus, ajeitando seus corpos, procurando brechas por onde passar naquele caminho estreito. Um pai, que está a acompanhar a saída neste dia, comenta da intimidade das crianças com o *grande espaço verde*. É bem isso que percebo, a destreza e habilidade daqueles corpos revela-me, logo à primeira vista, como conhecem aquele território. (...) Ao chegarmos no portão, já prestes a ir embora, é preciso fazer duplas para sair. Eles dão as mãos, há um ou outro que escapa. E só quando estão todos organizados e de mãos dadas é que o funcionário deste espaço verde nos abre o portão para seguirmos. Já na rua, Paulo 'ladra' para o cachorro que está numa varanda, num prédio, do outro lado da rua. (NT, 08 de novembro de 2023)

Foi o meu primeiro mergulho no cotidiano e, numa primeira saída, eu esforçava-me para captar ao máximo tudo aquilo que vivíamos naquelas primeiras horas juntos, sem começar a fazer todas as perguntas que tinha vontade, tentando reduzir os efeitos das relações de poder presentes entre investigador adulto e criança.

A partir de então, e durante os primeiros tempos da minha presença com o grupo, ora permaneci na sala, ora saíamos para o *grande espaço verde* e/ou uma *cozinha de lama* que ficava no caminho. Nesse estar e fazer juntos, Duedahl e Blichfeldt (2020) afirmam: “navegando terrenos desconhecidos nos mundos e nas experiências vividas dos participantes” (p.469), reconhece-se a subjetividade dos pesquisadores que permite explorar a intersubjetividade que surge entre estes e os participantes durante a viagem (Idem). Nestes momentos, deixava que as crianças viessem ao meu encontro e mantinha-me atenta ao sutil, quase invisível de seus gestos, uma fala ali outra acolá que, me propunha, depois, a alinhar em palavras com cuidado, na escrita das respectivas notas de terreno que elaborava um tanto enquanto estava ali com

eles, registrando palavras, frases ou situações que, depois, em casa, elaborava de maneira mais detalhada. E assim, tal qual uma esmerada tecelã se propõe a fazer seu ofício, descrevia os seus pequenos gestos, suas expressões verbais e os contextos.

Estas saídas de curta distância deviam-se, em grande medida, ao tempo ainda chuvoso e frio e, com isso, os dados recolhidos acerca das saídas estiveram mais circunscritos às proximidades do JI. Estas circunstâncias chamam a atenção para a importância dos condicionalismos ambientais em termos da diversidade e da qualidade dos dados quando a pesquisa pretende conhecer o que se passa fora de portas, em espaços abertos e públicos da cidade. Embora o clima como possível desafio ou limitação possa parecer banal, ele tem um “efeito substancial sobre os *go alongs* e os métodos são altamente vulneráveis a mudanças climáticas” (Duedahl & Blichfeldt, 2020, p.453). Por isso, nos dias em que o mau tempo ou uma demanda interna nas atividades a serem feitas em sala não permitiam a ida ao *grande espaço verde* ou à *cozinha de lama*, eu ficava a observar o que emergia das brincadeiras das crianças, ou seja, o que da vida e experiência de cidade era revelado por meio das suas brincadeiras.

À medida que o tempo avançou percebi que, por entenderem o sentido de minha presença ali, aproximavam-se para contar-me algo de seus cotidianos, deslocamentos e acessos pela cidade e pelo mundo. “- *Mariah, faltam seis dias para eu ir em Espanha!*” ou “- *Sabias que hoje eu vou à natação?*” A compreensão do que eu estou a fazer ali na sala ou pela cidade com eles, foi algo construído com a minha presença, meu corpo e telemóvel em mãos e oir e vir que a observação participante exige; essa dança para estar junto e distante. O ato de registrar *in loco* e o viver, o momento em que precisei registrar com os meus olhos e corpo e realizar as minhas notas ao sair da escola. Seria interessante a observação desses momentos sem nele estar a executar as tarefas, mas como educadora de infância que sou, sei que mais braços são sempre bem-vindos, e não era possível estar ali sem que eu estivesse a ajudar e, claro, perguntando antes, qual é o melhor jeito para isso.

As deslocações curtas e/ou as permanências na sala vieram a ser

ultrapassadas quando se começaram a realizar saídas de mais longa distância e duração. A organização das saídas, ainda na sala, exigia uma maestria entre educadora e auxiliar para deixar tudo pronto. “- *Queres ajuda?*”, perguntava eu e elas me diziam o que fazer. Com o tempo, percebi que a minha oferta para ajudar era sempre aceite, então, passo a perguntar: “- *O que posso fazer para ajudar?*” Colocar lenços no bolso dos casacos, verificar se há água nas mochilas (e se estão bem fechadas), aguardar junto das crianças o momento da saída. Ou seja, enquanto observadora participante desempenhei, sobretudo, o papel de ajudante junto das adultas da sala. Com este posicionamento, cuidava para não adentrar a fronteira ocupada pela educadora do JI, nem me sobrepor ao seu papel pedagógico.

2.2.2. Conversas em roda com as crianças e registo

No sentido de alargar a compreensão das experiências das crianças na cidade, comecei então, a partir de fevereiro, a frequentar o JI às segundas feiras para que pudesse perceber se e onde tinham saído de casa aos finais de semana com as respectivas famílias - o objetivo foi o de procurar ampliar o traçado dos caminhos percorridos por aquele grupo de crianças, fosse de maneira coletiva, em companhia da educadora, fosse na companhia de suas famílias. Esta opção da minha presença no JI às segundas-feiras, dia em que as crianças voltavam do final de semana com a memória ainda recente dos eventos experienciados, contando com maiores detalhes sobre as suas experiências nas saídas e programas realizados em família, foi essencial para compreender de que modos elas, na construção de suas narrativas, davam conta das suas oportunidades de acesso, mas também dos constrangimentos na sua relação com a cidade.

A primeira vez que fui para o JI com o objetivo de escutar o que as crianças contavam sobre seus finais de semana, não quis modificar o habitual da rotina do grupo e, por não estarem habituados a partilhar com o grupo seus finais de semana, aproximava-me delas enquanto brincavam em pequenos grupos e perguntava o que é que tinham feito, onde tinham ido e com quem. Nesta altura já tínhamos iniciado a nossa relação e, por me sentir bem-vinda e acolhida por elas, sem querer invadir ou atrapalhar o que faziam me desdobrava para percorrer a

sala e conversar com elas. Uns/umas diziam, outros/as me mostravam seus livros ou o desenho que faziam, nem sempre respondendo ao que eu tinha perguntado.

Nesses momentos, também me demorei ali, lendo um livro ou outro, permanecendo um tempo ao lado da(s) criança(s), compreendendo que ali acontecia o invisível, o laço mais estreito entre mim, crianças e educadora. Assim, ajustando tempos internos e externos, vontades e anseios de fazê-los passar depressa e de obter respostas, fui aprendendo a negociar o ritmo e a perceber as sutilezas dos encontros, auxiliando-me a significar minha presença naquele espaço e com aquelas pessoas e a perceber que, conforme apontam Rosa e Ferreira (2019),

ganhar acesso prevê observar o terreno de perto, numa postura atenciosa das formas como estes dizem, sentem e vivem a sua comunidade (...) Assim, sendo, ganhar acesso e ser capaz de o garantir ao longo da pesquisa, é moroso, exige um trabalho cuidado, insistente, paciente e permanente na busca por “brechas” (p.256).

Posteriormente, em conversa com a educadora relatei o malabarismo que precisava ter entre as crianças para descobrir onde tinham ido ao final de semana e perguntei se poderíamos fazer um momento de partilha no ‘momento da roda’². A educadora, sempre muito disposta e disponível, achou boa a ideia e fizemos um acordo entre nós que ficaria sempre a critério de cada uma das crianças, a decisão de partilhar ou não as suas histórias dos finais de semanas.

Com todos em roda, as crianças marcam as respectivas presenças no quadro, riscam o calendário, isso sempre feito pelo responsável do dia, e só a partir disso, é que a educadora os lembra que estou ali para escutar o que estiveram a fazer durante o final de semana e que faremos isso em roda.

Digo que é só quem estiver com vontade de contar e que está tudo bem se não quiserem:

- Há alguém que gostaria de partilhar?

As crianças erguem os dedos no ar e vão, aos poucos, contando sobre suas saídas. - Onde foram?, Com quem?, Como foram? (meio de transporte: a pé, autocarro, metro, avião, carro etc.), Onde foram?... e se não sabiam com

² A roda do início da manhã é o momento em que a educadora anuncia quem é a criança “responsável” do dia por marcar o dia no calendário, alimentar os caracóis e sentar na ponta da mesa na hora do almoço) onde se faz um cumprimento coletivo, escolhido pela criança responsável e onde conversas sobre as propostas a serem vividas ao longo do dia são faladas, assim como alguma questão vivenciada no dia anterior e que a educadora entende que deva ser conversada pelo grupo: tempo de conversas, troca de perspectivas e ajustes.

exatidão, o que ocorre com frequência, pergunto-lhes se “era longe ou se era perto”; algo muito relativo, mas relevante para legitimar suas respectivas percepções acerca das coisas do mundo e, por conseguinte, das distâncias percorridas (NT, 08 de janeiro de 2024).

Acompanhando o cotidiano do JI e com a nova dinâmica, adentro outras camadas daquele contexto, daquelas pessoas e sinto-me, pouco a pouco, mais à vontade, menos estranha. Nestes momentos, com meu telemóvel em mãos, registro as falas, num exercício de me mostrar atenta ao que me dizem, ao mesmo tempo em que tomo notas, dividindo o meu olhar entre a tela do telemóvel e a criança que relata o seu final de semana. Vez ou outra, preciso do auxílio da educadora e da auxiliar para perceber o sítio onde foram ou... “- *Olha, Ana², me ajuda!*” ou “- *Nicole, não percebi!*”, é a pronúncia que não entendo, a diferença entre português de Portugal e o Português do Brasil; outras vezes é por não conhecer a extensão dessa terra que agora piso. E elas com seus ouvidos afiados e donas de pés que já andaram um bocadinho por esse território, sabem sempre decifrar o nome daquele sítio que me escapa.

Esta questão da interpretação entre o português de Portugal e o do Brasil, expõe a minha condição de imigrante e levanta o problema da tradução de significados e códigos culturais que, embora parecendo semelhantes, nem sempre o são. Ao mesmo tempo mostra como, apesar do estatuto de adulta, sou ignorante da geografia portuguesa, estando, tal como as crianças, ainda a aprender.

Geralmente, enquanto escrevia no bloco de notas do telemóvel, as crianças que estavam à minha beira, olhavam atentas. Embora não soubessem ainda ler, sabiam que ali estava algo sobre elas, a história que contaram, a narrativa do que viveram seus colegas e eles próprios. Muitas vezes, sussurravam: “- *O que estás a escrever, Mariah?*”. Quando isso acontecia, colocava minha mão sobre quem me perguntava, mostrando que a tinha ouvido, mas que ainda não podia responder. Quando havia uma brecha, uma pausa entre a finalização de uma fala e o início de outra, dizia: “- *Estou a registrar o que me dizem. A história que me contam!*” Em alguns momentos lia o que a outra criança acabou de contar, em outros lia a pergunta que acabaram de me fazer e que registrei. Elas escutavam atentas e sorriam. Isso pode significar o seu agrado por

estarem a ser alvo de uma particular atenção, mas também pode ser sinal de que concordam com o registo efetuado. A ser assim, ler às crianças excertos do registado é um modo de triangular a sua escuta e as interpretações da situação.

2.2.3. Recolha de desenhos das crianças e registo

Além da recolha de dados realizada por mim mediante a elaboração de notas de terreno decorrentes das observações participantes, também a realização de desenhos pelas crianças, em momentos dentro da sala, acerca dos sítios frequentados, dos mapas itinerários percorridos assim como, dos locais que gostam de brincar nos espaços da cidade constituíram um outro modo de recolha de dados, complementando os meus registos.

Numa pesquisa que se propõe a ser feita com, e sobre crianças, o desenho, utilizado como recurso metodológico, é mais uma estratégia para aproximar-se do ponto de vista delas, a maneira, portanto, como veem, pensam e interpretam o mundo. Segundo Gobbi (2022), o desenho é “um meio de captar e registrar o que parece efêmero e contar, cada um a seu modo, as histórias dos ambientes em que nos encontramos, ou ainda, que criamos ou recriamos em linhas e traços.” (p.151). Nesse sentido, os desenhos feitos pelas crianças no decorrer da pesquisa são, por si só, reveladores da maneira como captam o mundo, mas também, é importante dizer que as produções gráficas das crianças são ainda mais carregadas de sentido por estar a investigadora presente no momento em que faziam os desenhos.

Esta investigação traz consigo uma concepção acerca da infância e criança, suas potências e vozes e, desse modo, ao trazer o desenho como mais um recurso situa o contexto e os atores como sujeitos envolvidos na interpretação e construção de mundos. Os desenhos são percebidos (Gobbi, 2014), “como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância.” (p.151)

Os desenhos foram feitos, ora em um grupo grande, ora em pequenos, dentro da sala de aula ou em outra do Jardim de Infância. A realização de um

grande mapa e o itinerário até um parque, percurso feito a caminhar, foi realizado numa imensa folha, a partir de uma conversa sobre o trajeto e tudo o que as crianças se lembraram do caminho ou foram lembrando à medida que fomos conversando. Com a ajuda da educadora e auxiliar, as crianças escolheram os locais que iriam desenhar e, em roda, permanecemos até que todos tivessem feito os respectivos desenhos no mapa. Ao dizerem que estava pronto, pedia que me contassem sobre o registro realizado: as explicações dadas pelas crianças faziam-me olhar aos pormenores e perceber significados não evidentes. Pequenas notas de terreno eram feitas em meu caderno ou no bloco de notas do telemóvel, durante o processo, num ir e vir constante, em diferentes formas de estar: *being there e being here* (Geertz, 2018), concomitantes. Esses pequenos registros pontuais eram feitos para amparar a memória, com detalhes para que, assim, ao chegar em casa, pudesse escrever o dia vivido. Ainda, alguns registros fotográficos foram realizados, tanto do envolvimento e fazer das crianças, revelado em seus corpos, quanto de seus desenhos.

Em outro momento, quando disse à educadora que gostaria de propor uma atividade com desenho a um grupo menor de crianças, perguntamos quem é que gostaria de me acompanhar. Algumas crianças colocaram seus dedos no ar e lá fomos nós em direção a cave, um lugar mais resguardado, sem interferências, onde desenharam seus lugares preferidos para brincar na cidade. Enquanto desenhavam, conversas eram tecidas, os desenhos de um e outro eram observados entre si e elogiavam, muitas vezes, os traços dos colegas. À medida que desenhavam, diziam sobre o que era feito e sobre o que ainda iriam desenhar, incorporando novos elementos a partir do que era conversado. Quando as crianças diziam que haviam terminado, eu pedia que elas me contassem sobre o desenho feito e então, ora tomava nota, ora gravava o que elas diziam e, assim, fazia meus registros ao chegar em casa.

2.2.4. Renegociações da pesquisa em contexto

Ainda a respeito das interpretações da situação, apesar de no primeiro dia eu já ter dito às crianças o que ali fazia, ao longo da pesquisa, algumas vezes, foi

necessário justificar e esclarecer a minha presença:

Quem é que lembra o que eu estou a fazer quando venho estar com vocês?” – pergunto.

Com os dedos ágeis no ar, a primeira resposta é sempre: “- Está a aprender a ser educadora!”. A educadora faz que não com a cabeça (NT, 10 de junho de 2024)

- Mariah, já percebestes que vens só quase quando vamos sair?”, diz Liz.

- É, também, mas venho sempre às 2^{as} feiras! E quem é que sabe dizer o que eu faço nesses dias? - respondo.

- Estás a registrar onde vamos com as nossas famílias! - essa é uma resposta mais fácil e está mais à ponta da língua, mas a conversa não se encerra sem que eu diga que estou a escrever a história delas e que elas me contam. (NT, 10 de junho de 2024)

Ao relembrá-las que observava as saídas pela cidade, aquilo que diziam, a maneira como andavam, o que olhavam nos trajetos, as brincadeiras, as conversas que tinham ao caminharem e as relações que estabeleciam dentro dos transportes procurava reafirmar o meu papel e presença no JI e pela cidade com elas, demarcando-me, enquanto mais uma adulta na sala, distinguindo-me dos papeis da educadora e da auxiliar.

Com esse distanciamento dos papeis identificados pelas crianças como as autoridades da sala, tornou-se possível construir com elas uma relação de proximidade, de vínculos estabelecidos, onde tanto eu como as crianças, vamos, pouco a pouco, percebendo como é este território que passamos a coabitar e como é este papel desse novo adulto em contexto, a investigadora.

Na hora do almoço, Jasmin e Bel brigam pelo lugar na mesa. Bel chora e me chama. ”- Eu sentei primeiro, Mariah!”.

Jasmin me olha esperando que eu, tal como adulta, diga algo. Eu penso em dizer algo, é meu impulso, mas freio a minha alma educadora e, enquanto olho para chamar a Nicole, Ana chega para resolver a situação (NT, 02 de fevereiro de 2024).

Muitos momentos como esse acima foram vividos por nós (crianças, educadora e eu) e foram constituintes dos nossos entendimentos acerca de minha presença junto deles. Nessa história que fomos construindo juntos, era comum, ao subirmos ao refeitório, o pedido, vindo de diferentes crianças: “- *Sentas à minha beira, Mariah?*” E era ao redor da mesa, na comunhão daquele

momento, na barulheira típica de um refeitório escolar, que conversávamos sobre muitas coisas, desde o cardápio, a necessidade de comer mais depressa, os planos do final de semana e alguma pergunta que elas me faziam sobre o Brasil. Era gostoso estar ali, uma mãozinha que, de repente, era colocada sobre a minha, uma cabeça que tocava o meu braço como uma expressão de afeto ou mesmo uma fala, recorrente: “- *Quando fores ao Brasil, eu posso ir junto?*”

2.2.5. Entrevista à educadora

Para melhor situar e aprofundar a recolha de dados acerca das relações das crianças do JI com a cidade, realizei uma entrevista com a educadora.

A entrevista é, segundo Amado (2013), um dos recursos mais poderosos para se alcançar o entendimento humano, aprofundando camadas de significações através da conversa, sendo possível perceber as singularidades, os pormenores, “os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy e Campenhoudt, 1998 citado por Amado, 2013, p. 207). A opção pela entrevista semiestruturada desenrola-se em torno do(s) tema(s) essencial(ais) que se pretende conhecer, ao mesmo tempo que permite uma grande liberdade para as respostas do/a entrevistado/a, deixando-o/a à vontade para que discorra sobre o mesmo, expressando o que considerar mais importante e as suas opiniões. A elaboração de um guião com questões abertas tem como função orientar a condução da entrevista para que não se perca o fio, obedecendo, portanto, a uma ordem lógica (Amado, 2013): importará iniciar a entrevista por experiências atuais ou próximas, de modo a deixar o/a entrevistado/a confortável, avançando depois com questões mais factuais do que opinativas e, por fim, deixando as questões mais específicas, de opinião, interpretação para meio e final (idem). Desse modo, “as questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem que avance de uma forma sistemática (idem, p. 214).

Neste caso, o guião da entrevista à educadora desenvolveu-se em torno dos seguintes tópicos: i) recolher dados de caracterização sociográfica pessoal e

profissional; ii) conhecer as suas experiências e memórias de infância acerca das relações com a cidade; iii) conhecer as suas concepções acerca das crianças/infância, sobre as funções da educação de infância e seus papéis como profissional; iv) conhecer e avaliar as suas experiências com as crianças na cidade (cf Apêndice IV). Ao conhecer sua biografia e os modos como pensa acerca da infância, da educação e da cidade torna-se possível compreender até que ponto suas narrativas sobre as experiências pessoais com a cidade exercem, ou não, influências sobre suas práticas pedagógicas com as crianças, No fundo, enxergar através de seu discurso o fio que sustenta as ações e intervenções da educadora com as crianças dentro do JI e pelo mundo.

2.3. Os processos de análise de dados

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é um “leque de apetrechos” ou um conjunto de técnicas a serem utilizados na interpretação dos dados obtidos ao longo do processo investigativo — neste caso, as notas de terreno, a transcrição da entrevista e as OCEPE (2016).

Os registros das notas de terreno foram organizados cronologicamente, para então, debruçar-me sobre o material, realizando uma “leitura flutuante”, atenta aos espaços onde decorreu a pesquisa — dentro da sala e fora da sala do JI -; às distâncias e durações ocorridas fora da sala — saídas curtas e saídas longas — e aos principais temas que emergem nesse primeiro momento. Tratou-se de uma primeira análise por referência a unidades de contexto. Num segundo regresso aos textos das notas de terreno a análise de conteúdo sistemática explorou unidades de registo definidas por critérios semânticos e sujeitou-as a um trabalho indutivo e produção de inferências buscando desocultar os sentidos subjacentes, a “fazer falar o texto”:

Julgamos que é este aspeto que permite aplicar criativamente a análise de conteúdo a um leque variado de documentos (comunicações), muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo a que o investigador possa ‘assumir’ o papel do ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico (Spyrou, 2018, p. 305).

Esta análise mais refinada permitiu codificar o conteúdo do material iluminando aspectos importantes e ainda não tão visíveis até então, e identificar subcategorias, num trabalho sucessivo de interpretação e atenção aos pormenores e sutilezas, sem perder de vista as interrelações entre crianças, cidade e educadora. Segundo Amado (2013): o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (pp.304-305)

Uma análise de conteúdo idêntica estendeu-se à transcrição das conversas com as crianças e da entrevista à educadora.

Definindo previamente uma categoria – cidade -, e depois, comunidade, procurou-se identificar qual o seu lugar nas OCEPE (2016) e analisar os seus sentidos.

As produções gráficas das crianças foram analisadas junto com das respetivas notas de terreno e em relação e em contraste com os relatos que elas fizeram acerca dos desenhos.

3. Alcance e limitações da pesquisa

[no regresso da saída ao centro da cidade, no *City Tour*, sento ao lado de Raul que, diferentemente da maioria das crianças, segue acordado. Enquanto o autocarro desce a avenida da Boavista, pergunta-me se “o Brasil é muito distante”. Respondo que sim, que “é preciso dormir no avião para chegar ao Brasil”. Inicia-se então, uma boa conversa entre nós.

- Eu já andei no avião com o meu pai!
- E você, foi pra onde? – eu lhe pergunto.
- Fui para Espanha. – diz o Raul
- E você gostou de andar de avião? - pergunto.
- Gostei! Eu achei que fosse ter medo, porque é muito alto, mas não tive. – diz ele.
- Eu gosto de andar de avião também. – digo eu.

No meio dessa conversa, há alguma palavra que ele diz e eu não percebo. Depois dele repetir algumas vezes, entendo. E dou risada. - Ai, ainda tem palavras que eu não consigo perceber. - digo a Raul. E ele então me acolhe:
- Eu gosto de "brasileiro"!
- Você gosta do Português do Brasil. É português também, mas temos palavras e jeitos de falar diferentes. – eu digo.
- Eu vou ao Brasil contigo! – Raul diz.
Sorrio e digo: - Combinado! Quando eu for, te levo comigo. Tem um monte de meninos na minha casa e você ia gostar de estar com eles. (NT, 16 de dezembro)

A conversa escancara as diferenças entre as pronúncias, e o esforço de nos fazermos compreender, tanto de minha parte, quanto da de Raul, evidenciando nosso desejo de nos conectarmos e fortalecer o vínculo entre nós. Captar os detalhes, as sutilezas das falas e dos gestos das crianças, os silêncios, fez-se fundamental para sustentar o fio dessa investigação, e escutá-las assim, foi um imenso desafio vivido.

Conciliar as exigências da vida pessoal com a pesquisa foi uma das principais dificuldades encontradas. Como imigrante, sem uma rede de apoio familiar e enfrentando as demandas da vida, foi necessário equilibrar múltiplos papéis e responsabilidades: mulher, estudante, mãe e imigrante. Enfrentar esse contexto implicou a necessidade de um planejamento flexível e de um constante ajuste das etapas metodológicas previstas em função do próprio desenvolvimento da pesquisa, dos ritmos de trabalho, das demandas dos encontros e dias de frequência ao JI e das circunstâncias não previstas, mas sem, no entanto, perder a direção. No entanto, o JI que deu abrigo a essa investigação, chão primeiro que nos levou a muitos outros em nossas andanças: crianças, educadora e eu, acolheu as intempéries de tempos propiciando um ambiente seguro para que a pesquisa avançasse.

O rigor com o cuidado que me propus para integrar-me ao ambiente, a não ocupar um papel de educadora, talvez, tenham me levado, inconscientemente, a esperar para intervir ou, pedindo a elaboração de desenhos com uma frequência menor do que deveria ter sido e sinto agora, como seria valioso ter mais produções em mãos.

CAPÍTULO III

O Jardim de Infância, a educadora e as crianças na cidade do Porto – apresentação dos cenários, atores e saídas

Neste capítulo se apresentam os espaços que foram o chão, caminhos e cenário(s) da pesquisa — o JI e a cidade do Porto -; os seus atores - a comunidade educativa que começa por envolver a educadora que, insistente e amorosamente, ultrapassava os muros do JI e, esses miúdos e miúdas que contaram acerca de suas andanças pela cidade e pelo mundo; e, por fim, as saídas ocorridas no JI, apresentando um primeiro mapeamento.

Planeta terra. Hemisfério Norte. Europa. Portugal. Porto. Jardim de Infância. Como se tivesse em mãos uma lente, situo-me na cidade para daí, adentrar camadas e aproximar-me dos cenários que contextualizaram os encontros com a educadora e com as crianças; partindo de mapas cujas sucessivas escalas de detalhe me diziam tão pouco inicialmente, mas com os quais teci relações, afetos e memórias significativas ancorados na cidade.

1. A cidade do Porto

A cidade do Porto, sede de concelho e distrito, ao norte de Portugal, é a segunda maior do país. Fazendo fronteira com o rio Douro, que ali vem desaguar no Atlântico, a cidade foi construída à sua margem, tendo tido um contributo importante no que diz respeito ao comércio marítimo do norte da Europa.

O seu clima, considerado ameno e oceânico, tem temperaturas que variam entre os 6°C no Inverno e os 25°C³, no Verão. A chuva é intensa durante o inverno, daquelas que molham por todos os lados e toda a gente, mesmo os mais prevenidos, com seus guarda-chuvas, capas e galochas. No entanto, a característica mais marcante da cidade ao longo do inverno não é a baixa

³ In <https://pt.weatherspark.com>

temperatura, mas a humidade que acompanha os dias. Há quem queira fugir da chuva, mas ao passar por uma temporada no Porto, ela pode deixar de ser empecilho às saídas. Ou se enfrenta a chuva, equipando-se com roupas impermeáveis, bons guarda-chuvas e galochas, ou será entre paredes, dentro de muros e sob tetos e telhados que serão passados muitos dos dias de inverno.

É nesta cidade que, segundo dados da Câmara do Porto em 2022, vivem cerca de 248 mil habitantes: 62% de pessoas com idade entre 15 e 64 anos, 26% com 65 anos ou mais e crianças de 0 a 12 anos, correspondendo a 12% da população. De entre a população mais jovem conta-se um número crescente de imigrantes, oriundos de países como Brasil, Itália, França, Espanha, Moçambique, Índia, Ucrânia, Rússia, Cabo Verde e China.

A cidade possui uma rede de transportes públicos com uma rede de metro e de autocarros, onde o primeiro abrange uma área de 67km de extensão em sua rede e o segundo, possui 72 linhas em sua frota, e seus veículos “têm piso rebaixado permit[indo] que um carrinho de bebé possa viajar aberto.” (STCP)⁴, uma condição reveladora da intenção de possibilitar a circulação pela cidade dentro dos transportes a uma grande diversidade de pessoas.

A cidade conta com um espaço urbanizado com prédios em altura, moradias, ruas, avenidas e bairros sociais que são parte significativa da estrutura urbana, refletindo desafios, dinâmicas sociais e urbanísticas, espalhados ou vizinhos de moradias de luxo e centros comerciais. Feitos ao longo das décadas com o objetivo de fornecer habitação acessível às populações mais vulneráveis, os bairros saltam à vista para conhecedores de realidades brasileiras, onde as comunidades habitacionais populares estão para muito além das bordas da cidade e dos limites das condições básicas necessárias para a vida se fazer. Há desafios a serem debatidos e repensados, como a integração desses bairros no tecido urbano com fatores socioeconômicos, culturais e, muitas vezes, de estigmatização, formando uma fronteira que separa aquele território e as pessoas que ali habitam, de todo o mundo, numa segregação muito mais sentida na vivência social do que no espaço físico. Outras questões como a gentrificação, especulação imobiliária e fluxo mais intenso do turismo, levam Porto

⁴ Cf. STCP - Serviços (stcpservicos.pt)

a vivenciar situações habitacionais importantes, reverberando na vida dos moradores dessa cidade.

É nesta cidade que se localiza o JI e habitam sujeitos desta pesquisa, que frequentaram alguns destes locais em companhia da educadora e/ou das suas famílias.

2. O Jardim de Infância

O JI localiza-se numa das 3 uniões das freguesias em que se organiza a cidade do Porto, numa zona urbana que conta com hospitais, escolas, faculdades, bibliotecas, museus e teatros, estendendo-se até às margens do Douro. Aqui, a par de vários equipamentos culturais existem espaços verdes a que se pode ter rápido acesso em transportes públicos como o autocarro, metro ou apenas caminhando.

Integrado em uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos que atua nas áreas de educação, saúde e habitação, e tem como objetivo dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico⁵, o JI foi criado em 1984 e acolhe diariamente crianças dos 0 aos 6 anos, das 7h30 às 19h30.

O JI é composto por 9 salas, distribuídas em 3 andares de uma moradia. Os grupos são divididos de acordo com as idades, havendo uma educadora e uma auxiliar educativa por sala. Há ainda um refeitório, uma sala da direção, uma sala para aulas de inglês e música, uma sala vazia que os grupos utilizam para uma atividade ou outra. No recreio externo as crianças jogam bola, andam com triciclos, constroem com grandes blocos de plástico e onde a partilha entre os grupos todos acontece, já que estão ali a vivenciar os mesmos espaços, até as mesmas brincadeiras e os brinquedos.

Muito perto do JI, há um grande espaço verde e, no caminho até lá, um terreno logo ao lado da escola que podem utilizar, designado por “cozinha de lama”, o que possibilita a ida das crianças a estes lugares com bastante

⁵ In Instituições particulares de solidariedade social - seg-social.pt.

frequência, onde se vai a caminhar.

3. Os atores: Ana e as crianças

3.1. Ana, a educadora

Ana, a educadora de infância, conta com 40 anos de experiência, nasceu e cresceu na cidade do Porto na década de 60, numa família com pai, mãe e irmão. O pai padeiro, a mãe a orquestrar a casa e ambos a proporcionar aos filhos os passeios na natureza, as férias em com a família da mãe, e a divisão das tarefas domésticas entre Ana e seu irmão:

As férias eram passadas com os primos mais novos da mãe e, aos finais de semana, os pais iam nos encontrar(...). Em agosto, fazíamos praia, e como tínhamos setembro, íamos a XX (...) Eu sempre adorei, de fato, a terra, as ervas. Depois, eu era assim de ver os outros fazer. Elas faziam aquelas sementeiras, eu pedia um bocadinho de semente e fazia assim, como elas, ao lado (...) quando faziam essas vindimas, as desfolhadas, as pessoas apanhavam o milho, cortavam e depois tinham que tirar as espigas para guardarem o milho. Isso era feito à noite, depois do trabalho. Depois, eles lanchavam, tinha música e, é claro, que nós fazíamos essas coisas todas (ENT, Ana, 2024)

Ali, em meio à aldeia, Ana tomava contato com hábitos que distinguiam-se da vida na cidade, desde o plantar das sementes, às vindimas, o desfolhar, o tirar das espigas, numa experiência de observação das ações dos adultos e do fazer junto, criança e adulto, lado a lado. Aprendizagem e inserção na cultura local aconteciam além das paredes e sem aulas programadas, na experiência da vida daquele mundo, do universo da vida mais próxima à natureza, com adultos a partilhar a sabedoria dos tempos da terra, dos tempos após o trabalho, dos tempos de música.

Ouvir Ana contar da própria infância e deleitar-se com as pequenas e grandiosas coisas da natureza, é enxergar a Ana adulta, e em tudo o que olha e proporciona às crianças.

Nos dias de calor e chuva, que eu adorava andar descalça... aquela lama, meter os pés, que eu adorava... a lama é “maciinha”, meter os pés nas poças com lama, para mim, era a minha delícia. (ENT, Ana, 2024)

[Nos finais de semana] saíamos de casa [com o pai], era só andar e, em qualquer mata, podíamos fazer *picnic* e construir cabanas, mesmo que a mata não fosse nossa, as pessoas podiam entrar (ENT, Ana, 2024).

Talvez, por isso, Ana esteja sempre descalça dentro da sala⁶, seja sem nada em seus pés, seja com uma pantufa de lã para lhe proteger do frio. Do mesmo modo que vai além dos muros da escola com seu grupo de crianças, e avança as fronteiras da cidade, se esparrama e possibilita o seu trânsito e permanência nas ruas, a construir suas próprias histórias.

Eu também fui habituada a ter uma liberdade muito grande (ENT, Ana, 2024)

Assim, a liberdade, um valor vivido pelas crianças do grupo, está na possibilidade destes expressarem seus pontos de vista, ao andarem pelas ruas da cidade; algo que ampara as experiências proporcionadas pela educadora.

Como educadora, Ana conta que o fio inspirador que fundamenta e orienta sua prática tem um espectro amplo e diversificado:

Nunca segui assim uma única [metodologia]... eu ia buscar ao MEM o que eu gostava, a Reggio Emilia a parte das artes e a pedagogia de projeto. Eu fazia assim um bocado, nunca disse: Ah, eu sou isso, só trabalho MEM ou...não. Entretanto, há três anos tivemos aqui, a nível de instituição, a pedagogia em participação. Saíram uns livros que eu também gostava muito do Highscope, que também valoriza muito a criança. (ENT, Ana, 2024)

É sobre esse terreno tão diverso e sem amarras, fundado em sua infância, que a educadora caminha em companhia das crianças nas idas ao “*Grande Espaço Verde*”, submersos no tempo e espaço que o contato com a natureza proporciona. Ana acredita na importância desse brincar, na brincadeira com outras texturas, em outros contextos, no que brota da interação entre eles nesse espaço:

A liberdade que eles tem lá fora e o contacto que eles tem e os bichinhos (...), mas lá eles andam com os bichinhos de conta, andam com as aranhas e aquilo tudo faz parte da brincadeira. Quando acabou, ficam lá os bichinhos. Acho

⁶ Na primeira vez que fui ao JI, a diretora me apresentou à instituição e, ao chegarmos na sala de Ana, havia uma cabana feita com um grande tecido, abrigando a brincadeira das crianças. A diretora apresentou-me a Ana, e disse: “- Ana está sempre descalça!”. Fui percebendo, com o tempo, que essa era uma marca, tanto dela como das crianças, podiam andar descalços, não havendo nada que os separasse do mundo. Assim, entre tantas crianças do JI, só de olhar para os pés, já era possível identificar as de Ana.

que essa liberdade que eles tem, aprendemos muita, muita coisa (...) isso tem um poder fantástico, essa relação com a natureza. Se estiver a chover, (...) nós vamos às galochas, levamos os impermeáveis e também vamos com chuva. (ENT, Ana, 2024)

Nicole, a auxiliar educativa, 27 anos, portuguesa, nascida no Porto, faz uma parceria afinada com Ana. A auxiliar é andarilha de mundo: em seus finais de semanas e férias está sempre a desbravar lugares, concelhos e países e tal proposta de vida dialoga bastante com a prática vivida pelas crianças deste grupo e o fato de estarem, muitas vezes, além dos muros da escola.

Ana acompanha este grupo de crianças desde que começaram a frequentar o JI, algumas delas com 3 anos, tendo passado pela pandemia juntos, em sistema híbrido de educação, quando ainda tinham 2 anos. A relação construída entre as crianças, a educadora e as famílias é, pode-se dizer, alicerçada no tempo e na confiança que ali foi nascendo, havendo agora, ao fim de 3 anos de convivência, um vínculo construído com histórias importantes de escuta e troca. E, embora se trate sempre de uma relação de poder entre adultos e crianças, Ana olha atentamente para elas para atender às suas expressões, aos direitos e deveres que entende fazerem parte do desenvolvimento delas como pessoas e cidadãs.

3.2. As crianças

O grupo é composto por 17 crianças, sendo 9 meninos e 8 meninas com 5 anos de idade, todas brancas e já se conhecem e convivem desde quando tinham 1 ano, pois frequentaram a instituição desde a creche

As crianças são levadas para o JI pelos próprios pais e mães, que se alternam nesta rotina e que podem, se quiserem, estabelecer algum tempo de conversa com a educadora, ao “pé da porta”. Predominam as famílias nucleares em que os pais são casados, vivem juntos e são portugueses, embora haja pais espanhóis, franceses e mãe brasileira. Das 17 crianças, 15 têm irmãos, variando entre 1 a 3, havendo apenas duas que são filhas únicas.

As crianças moram, em sua maioria, próximas à escola. Algumas fazem o percurso a caminhar ou de bicicleta, seja na cadeirinha da bicicleta do pai, seja a

pedalarem ao lado do adulto; outras vêm de autocarro, mas a maioria faz o trajeto da casa até ao JI no carro da família. A sua origem social é, maioritariamente, em famílias da classe média e classe média alta –os pais têm níveis de escolaridade elevados e desempenham profissões como médicos, engenheiros, empresários, músico, professor, educadora de infância, psicólogos, segurança e doméstica -, cujo padrão de lazeres inclui passeios feitos nos finais de semanas ou férias, dentro e fora da cidade, e, ainda, muitas viagens para fora do país (2 crianças).

Dado o grande conhecimento que há entre as crianças deste grupo e suas famílias, era comum ouvir relatos que haviam se encontrado no final de semana. As meninas contavam sobre programas realizados juntas e sobre eventuais festas do pijama. Os meninos contavam mais sobre dias passados em conjunto nos finais de semana, mas nunca ouvi relatos que tivessem dormido um na casa do outro.

4. Abrir as portas do Jardim de Infância à cidade

4.1. OCEPE: que educação fora de portas?

As OCEPE (2016), um documento diretriz para a educação de crianças em idade pré-escolar, destina-se “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a” (p. 5), explicitando o seu enquadramento geral (fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa e gestão do currículo, organização do ambiente educativo); Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão Comunicação e Conhecimento do Mundo) e continuidade educativa e transições – não têm uma função prescritiva.

No âmbito dos fundamentos e princípios da pedagogia da infância e do reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo é possível encontrar uma breve alusão a “meio social alargado”

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações

que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. (OCEPE, 2016, p.9).

A organização do ambiente educativo, embora referindo que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (idem, 27) devendo merecer a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior, tem um horizonte circunscrito ao recreio e limitado aos muros da instituição.

As “relações com a comunidade”, valorizando os contributos que daí possam advir para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças enquanto um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, destacam

um clima de **comunicação**, de **troca e procura de saberes entre crianças e adultos**. Para além da **contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças**, o estabelecimento educativo beneficia da **colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada** (autarquias, serviços de saúde, segurança social, polícia de segurança pública, centros culturais e desportivos, instituições de ensino superior, etc.) para realizar as suas finalidades educativas. (idem, p.30)

Ou seja, nenhum dos exemplos referidos faz alusão nem a espaços verdes nem à cidade, mas antes a instituições sociais ali existentes, restringindo, neste sentido, a própria visão de comunidade.

A relação com a comunidade volta a ser mencionada na secção das “áreas de conteúdo” - entendidas enquanto âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem como atitudes, disposições e saberes-fazer e não apenas conhecimentos; que subentendem que as crianças realizam, deste modo, aprendizagens com sentido a mobilizarem noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. É na área de conteúdo “Expressão Comunicação” que alguns locais da comunidade voltam a ser mencionados:

contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) **em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros) permitindo à**

criança a inserção na cultura do mundo a que pertence. A utilização dos recursos da comunidade e a rentabilização de outras possibilidades de deslocação serão complementadas através da utilização de catálogos, de livros, da internet, de fotografias, de gravações, etc. (idem, p.50)

De novo, são as instituições culturais da cidade que são fornecidas como exemplo e não a observação, imersão e conhecimento da própria cidade em si, essa criação cultural e histórica, cuja arquitetura e urbanismo revelam aspectos importantes dos valores sociais e que são fontes de aprendizagem. A cidade é em si mesma um património cultural e estético e, portanto, um fenómeno de vivência e expressão humana.

Já na abordagem da Geometria, domínio da Matemática, são inúmeras as referências à importância dos espaços:

A construção de noções matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, **fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças.** É a partir da **consciência da sua posição e deslocação no espaço**, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está **“longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo”**. (...). A abordagem à geometria integra o apoio ao desenvolvimento do pensamento espacial, **(orientação espacial e visualização espacial)** e a análise e operações com formas. **A orientação espacial diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples.** Esta orientação implica, assim, **especificar localizações e descrever relações espaciais.** As crianças começam por fixar localizações de objetos e por se lembrar das **distâncias aproximadas (perto, longe) e da direção** que têm de tomar relativamente a marcos importantes, aprendendo posteriormente a compreender as diferenças de perspetivas na observação dos objetos e a reconhecer o ponto de vista de outros nessa observação (idem, p. 80).

O espaço, aqui, aparece como cenário para que as aprendizagens ocorram, no entanto, embora o documento reconheça a importância da vivência no espaço e o desenvolvimento de noções espaciais não se explicita a cidade ou o espaço urbano como lugar para essas experiências educativas. Esse distanciamento entre a teoria e a realidade vivida pelas crianças impede que se reconheça plenamente o espaço público como potente para as aprendizagens e

correlações, em que o movimento pela cidade, com sua diversidade de estímulos e relações sociais, propicia uma forma de aprendizado mais integrada e imersiva. A Área do Conhecimento do Mundo, que objetiva sensibilizar as crianças às diversas ciências naturais e sociais para que elas desenvolvam uma compreensão do mundo e atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e na criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, retoma as relações com a comunidade, importando sublinhar:

quando **brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais** as crianças vão percebendo **a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente** (...) assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo (...) e como as suas ações podem provocar mudanças neste (...) vão desenvolver atitudes que promovem a **responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade**. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao **ambiente** que conduzem ao **exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico**. (idem, p. 86)

A ligação das espacialidades às paisagens e ao ambiente e àquilo que os constituem, apresentando um pequeno avanço na concetualização de uma noção de comunidade mais alargada que valoriza a exploração direta de “espaços, objetos e materiais” permanece enviesada pela omissão que faz i) à existência e importância de outros seres vivos e mundos não vivos - mantém uma visão antropocêntrica; ii) à perspetiva holística do conhecimento e aprendizagem - mantém a ênfase na sensibilização às ciências naturais e sociais numa lógica instrumental à propedêutica da curricularização escolar, e ao desemparedamento da infância, saindo para o mundo fora da sala de atividades do JI – mantém o privilégio do tempo/atividades dentro da sala e, muitas delas à distância “as crianças contactam (...) e têm acesso através dos media e das tecnologias digitais a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo” (idem, p. 86). Com efeito, a promoção da Área do Conhecimento do mundo social, a explicitação de sugestões tende a focar-se no “conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural dos contextos sociais imediatos (família e JI) e no ambiente da sua comunidade” considerando que

podem ainda ser incluídas as **características físicas, culturais e sociais, da comunidade, tanto em termos mais restritos (rua, bairro, localidade),**

como em termos **mais alargados (outras zonas do país, outros países) (...)**. Conhecer elementos centrais da sua comunidade, **realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades**.

Identifica algumas **manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades (...)**

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Leva as crianças a compreenderem as **semelhanças e diferenças entre meios diversos e ao longo do tempo (semelhanças e diferenças de habitação nas cidades e aldeias atuais, na maneira de vestir agora e no passado, etc.)**, podendo ainda imaginar como poderá ser no futuro.
- Estabelece **relações com a comunidade envolvente, facilitando o conhecimento das crianças sobre o meio próximo (bairro, localidade)**.
- Conversa com as crianças sobre **os elementos do património cultural (local ou mundial) com que contactam, debatendo formas de o preservar e como o podem fazer** (idem, p. 89)

Mais adiante, acerca do conhecimento do mundo físico e natural é referido o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza bem como sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, para melhorar a ligação afetiva e pessoal e alicerçar a identidade local e o sentido de pertença a um lugar.

a leitura da paisagem pode ocorrer **de forma direta através da observação do local onde vivem ou de um que visitaram**, ou de forma indireta recorrendo a imagens, fotografias, vídeos, mapas, etc. (...) Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança (**práticas de segurança rodoviária (...)**, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para **a prevenção de acidentes**. Os conhecimentos de **meteorologia (vento, chuva, etc.)** são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado, para além da sua observação e registo (idem, p. 91).

As preocupações educativas identificadas na Área do Conhecimento do Mundo, embora mencionando a importância das experiências infantis diretamente no entorno em que vivem surgem muito 'cautelosas' no que às vivências com a cidade dizem respeito e, quando sugeridas são associadas à transmissão de conteúdos programáticos e segundo lógicas utilitárias de educação para o património - subentende-se o oficial -, a segurança rodoviária e os aprendizados mais formais e formatados, estendendo-se, também, ao trabalho e aspectos meteorológicos, e não tanto na descoberta, vivência multissensorial plena e

integral de usufruto e de participação na cidade como cenário potente para viver tais experiências.

Não havendo a apologia da cidade, mas também não a sua ostracização, as OCEPE (2016) abrem-se às interpretações que delas possam fazer as educadoras já que lhes cabe intencionalizar as suas práticas pedagógicas “através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, (...) de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.” (idem, p. 8 e 9). Ora, a cidade oferece às crianças a oportunidade de um aprendizado situado, no qual elas constroem sua percepção espacial em diálogo com o mundo real, conectando-se às dinâmicas e aos significados do espaço urbano em que estão inseridas.

4.2. “- *Acho que o meu papel é assim, de abrir as portas e proporcionar*” – a intencionalidade pedagógica de Ana

Na autonomia em trabalhar as questões que considera significativas e na liberdade para executá-las, a educadora Ana explicita as suas concepções de infância, criança e educação, fundamentais e estruturantes para organizar e fazer funcionar o cotidiano do JI:

Eu estou aqui para poder facilitar certas experiências, poder mostrar certos ambientes, certas situações, poder, por exemplo, levá-los pra fora das nossas portas, dar-lhes um bocadinho de liberdade na escolha. Quando eu digo liberdade é assim, também não posso deixar que eles ponham em perigo a vida deles. Portanto, já são muitos anos e também temos que nos educar a nós próprios, eu posso facilitar, deixar a criança experimentar. (ENT, Ana, 2024)

A experiência aparece no discurso da Ana como algo fundamental, que transcende a palavra, imprimindo aos corpos significados e ressignificados singulares e coletivos, de maneira a potencializar às crianças processos de construção de conhecimento sentidos e com sentido, através da vivência concreta dos muitos caminhos que narram e podem narrar em suas vidas. “Levá-los pra fora das nossas portas, dar-lhes um bocadinho de liberdade na escolha”, implicando a saída para além dos muros da instituição, pensada

conscientemente como possibilidade de apreenderem o mundo ao captarem aquilo que acontece em contato com a diversidade dos mundos vivos e não vivos presentes na vida das ruas.

A fala de Ana reforça o que foi vivido e experienciado nos passeios além dos muros da escola. A experiências dos corpos no mundo, o trânsito, os encontros, os interesses das crianças que evidenciam o devir, o tornar-se, à medida que se apropriam de uma cidade e tecem suas histórias desse lá estar/ter estado, num encontro poroso entre cidade e criança, impactando paisagens, outros seres e pessoas. Imprimindo outras cores, outros sons e outros discursos a cenários tão cotidianos e tão utilizados por adultos, a intencionalidade educativa de Ana reconhece a força das crianças estarem nas ruas a inscreverem seus jeitos de conversar, de estarem nesses espaços, de construírem seus pontos de vista, pertencendo mais e mais a cada saída.

Eu acho fantástico a relação que eles têm com as pessoas que andam nos autocarros. O fato deles entrarem, passarem o passe na máquina, sentarem-se para conversar com pessoas que não conhecem de lado nenhum. (ENT, Ana, 2024)

Em diversas vezes, Ana reafirma sua posição sobre o papel que desempenha junto das crianças e, com isso uma concepção de educação que pretende desemparedar (Tiriba, 2005), aberta à comunidade: “- *Acho que o meu papel é assim, de abrir as portas e proporcionar.*” (ENT, Ana, 2024). A riqueza de todos, adultos e crianças, vivenciarem essas possibilidades de “estar” no mundo tem como chão que alicerça essa possibilidade a consciencialização de um direito ao usufruto da cidade que, por via dos princípios educativos preconizados por Ana também oportuniza o direito à liberdade: “- *O que eu acho, é que eles podem ser eles próprios!*” (ENT, Ana, 2024)

4.3. As saídas no quotidiano do Jardim de Infância

No dia a dia do grupo de crianças que acompanhei - entre o outono, inverno e primavera, entre os meses de novembro a junho -, houve dias de permanência na sala (15 dias) e outros marcados por saídas — em 32 idas registadas ao JI, 13 foram saídas (cf. Capítulo II).

Os dias que ficámos no JI (15 dias) deveram-se, em grande parte, a haver crianças que tinham ficado doentes e estavam recém recuperadas, que a Ana preferiu resguardar, decidindo por mantê-las no quentinho e seco da sala de atividades. Outras vezes, foi a rotina atribulada do quotidiano do JI que fez a Ana ter que escolher entre as demandas todas e as saídas.

A maior parte das vezes, no entanto, lá estava Ana, à frente dos ‘miúdos’, incentivando a que circulassem pelo mundo, fosse ele no terreno ao lado do JI, fosse a alguns passos de distância, no “grande espaço verde”, fosse o mundo da cidade do Porto e para além dela, aventurando-se em percursos feitos a pé, caminhando, e viagens de autocarro.

Com efeito, de entre as 13 saídas realizadas contam-se saídas frequentes a lugares mais próximos, a curtas distâncias, e caminhando a pé - idas à horta, à “cozinha de lama” e ao “grande espaço verde” - e saídas mais pontuais e mais longas, com maiores distâncias em que a deslocação implicava recorrer a transportes como autocarros e metro (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Saídas das crianças por tipo de percurso, distância/tempo, mobilidade, espaços e atividades – síntese

SAÍDAS	Distância /Tempo	Mobilidade	Espaços	Atividades	Totais	
Ficaram no JI	-	-	Sala Recreio	orientado por Ana + escolhas das crianças	13	
na cidade	Próximo curta duração	andar	Cozinha de lama	livre escolha das crianças para brincar, explorar espaços e materiais e outros seres vivos	5	13
			Grande espaço verde		6	
	Distante longa duração	transporte público	Vizinhanças	orientado por Ana + escolhas das crianças	2	4
			centro da cidade		2	
			Casa da Música		1	
			V. Nova de Gaia		1	
	fora da cidade	Muito distantes longa duração	transporte alugado (*)	Coimbra	abertura para as crianças brincarem, explorar espaços, materiais e outros seres vivos	2
Ponte de Lima						
Total					32	

As saídas para perto do JI, com percursos curtos e de curta duração, percorridos a caminhar (13), tiveram como destino o “grande espaço verde” (6),

seguido da “cozinha de lama” (5) e ir cantar as janelas pela vizinhança e ir a um parque (1 vez cada).

Algumas destas saídas ocorreram sem a presença do sol (7), fosse chuva ligeira ou céu nublado, e, outro tanto, quando havia sol e céu azul (7). O mau tempo, fosse ele a chuva ‘molha tolos’, o frio ou o céu carregado de nuvens, e a iminência de chuva, eram enfrentados com as devidas vestimentas, como as galochas, os impermeáveis e a disposição para tal, algo tão necessário quanto o fato adequado, era vestir-se com ânimo para encarar as intempéries do tempo. Assim, nas saídas com mau tempo, os destinos foram os mais próximos à escola, de modo a poder retornar rapidamente ao JI, caso o “céu desabasse” e não expondo por um longo período as crianças às chuvas e ventos, tão típicos na cidade do Porto.

As saídas mais longas pela cidade, que implicaram caminhar, mas, sobretudo, exigiram usar transportes públicos, consistiram na realização de 4 percursos diferentes, todos em dias de sol. Já as 2 saídas para destinos mais distantes, também não dispensando usar transporte contratado previamente para o efeito, ocorreram em dias nublados (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Saídas das crianças por tipo de percurso e condições meteorológicas –síntese

SAÍDAS DO JI	Condições meteorológicas					Totais
	céu nublado	chuva molha tolos	bué de chuva ⁷	sol e céu azul	sem registo	
Ficaram no JI	1	1	1	3	7	13
Percursos na cidade de curta distância e duração	5		1	5	-	11
Percursos na cidade de longa distância e duração	-	-	-	4		4
Percursos fora da cidade de longa distância e duração	2					2
Total	8	1	2	12	7	32

Pode então dizer-se que, apesar de haver 7 dias em que a meteorologia foi registada, a Ana parece não ter medo de água fria ou do mau tempo: a maioria das saídas de longa distância e duração ocorreram em dias de sol e céu azul (9). As saídas de curta duração ocorreram mesmo sob o céu nublado (5), de chuva intensa e rápida (1) e de chuva “molha tolos” (1).

⁷ Expressão usada pelas crianças para referirem à intensidade da chuva

4.3.1. Preparação e regras das saídas

Ultrapassar as fronteiras do JI, passando dos muros e portão para a rua, requer alguma organização relativa aos preparativos para as saídas, especialmente quando se trata daquelas que são mais frequentes, as saídas de curta distância e duração (cf. Tabela 1). A observação desses preparos que, na hora, antecede as saídas permite apreender as rotinas e regras associadas às saídas.

- Que dia é hoje? É dia de irmos ao *Grande Espaço Verde*! Então precisamos pegar as galochas lá embaixo [na cave]. Eu trago o saco com as roupas e nós vamos colocá-las! - diz Ana.

As crianças vão, aos poucos, para a cave, numa ordem e sequência que ainda não percebo bem. Não há muitos direcionamentos, mas quando vejo estão todos com as galochas na sala. Não que isso tenha acontecido de modo ligeiro, mas o fato é que, as crianças, talvez, por fazerem essa tarefa tantas e tantas vezes ao longo de sua primeira infância a executam sem muitas ordens. A imensa sacola azul da Ikea chega à sala pelas mãos da Ana (...) onde há todos os fatos impermeáveis: calças, jardineiras e capas de chuva. (...) Cada um que se veste, senta no banco no corredor em frente à sala. É lá que devem ficar enquanto aguardam as outras crianças se aprontarem. (NT, 9 de novembro de 2023)

Ao anunciar às crianças “- *Que dia é hoje? É dia de irmos ao Grande Espaço Verde!*”, Ana reitera aquela que é uma das rotinas semanais instauradas no grupo: todas as 6^{as} feiras é dia de sair para ir à “cozinha de lama” ou ao “Grande Espaço Verde”, faça sol ou faça chuva.

Neste caso, a saída é preparada naquele momento, “na hora”, e isso implica, desde logo, ir buscar à cave as vestimentas apropriadas — no outono e inverno, fatos impermeáveis que incluem calças, jardineiras, capas de chuva e galochas; na primavera, as crianças vestem as batas e galochas e isso é suficiente -, trazê-las para a sala, vesti-las, sentar no banco no corredor em frente à sala e esperar pelo restante grupo. Neste momento, pode ainda haver lenços a serem guardados no bolso para um nariz que, eventualmente, possa escorrer, e idas à casa de banho (cf. Tabela 3). A autonomia com que as crianças percorrem os espaços, o ir e vir à cave para deixar alguns pertences e pegar os agora necessários, o subir e descer as escadas mostra que elas estão familiarizadas

e já conhecem há muito tempo a sequência de ações necessárias a “estar preparado para sair”, de tal modo que, tanto Ana como a auxiliar, pouco precisam interferir. A sensação é de estar numa história de Sempé-Goscinnny, nas aventuras de o pequeno Nicolau, entre o caos previsível, mas já habitual e rotinizado de uma sala de JI e diante de uma tranquila melodia, orquestrada pela educadora. Diante da “barafunda” (outra expressão aprendida com Ana) que antecede a organização das saídas, o que salta aos olhos, é a autonomia das crianças - elas sabem bem o que precisa ser feito. Há um ou outro que se “perde” entre as escadas, esquece as galochas e precisa voltar para buscá-las, mas se não fosse assim, não seriam crianças de 5 anos (cf. Tabela 3).

Tabela 3: Saídas das crianças do JI por tipo de percurso e regras associadas – síntese

SAÍDAS	Distância/ Tempo	Mobilidade	Espaços	Regras	Totais	
na cidade	Próximo curta duração	andar	Cozinha de lama	Vestir roupa impermeável Calçar galochas Esperar o grupo	5	13
			Grande espaço verde	Andar aos pares na rua Levar água Levar a sacola	6	
			Vizinhanças	Ir à casa de banho Vestir a roupa impermeável e os casacos de frio calçar as galochas Aprontar as lancheiras Andar aos pares na rua	2	
	Distante longa duração	transporte público	centro da cidade	Ir à casa de banho Levar os andantes Levar os casacos	3	4
			V. Nova de Gaia	Levar os lenços dobrados e colocados nos bolsos Anotar quem pagou os 15 euros da saída Verificar quem está presente	1	
	fora da cidade	Muito distantes longa duração	transporte alugado (*)	Coimbra	Ir à casa de banho Vestir os casacos e capas de chuva	2
Ponte de Lima				Organizar as lancheiras Levar os casacos Verificar quem está presente		
Total					19	

Ir previamente à casa de banho, levar água e lanche são outras regras que as crianças já parecem ter interiorizado aquando das saídas para as proximidades ou para locais mais longínquos (cf. Tabela 3). Quando, enfim, todos estão arranjados, há mais um detalhe importante para que as saídas ocorram, eles precisam ir aos pares pelas ruas (cf. tabela 3):

- E então, meninos e meninas, posso confiar em vocês e deixar escolher o par? – pergunta Ana.
 - Escolher! - as crianças dizem em coro.
- Eles escolhem suas parcerias e, daí, para sairmos é rápido. (NT, 9 de novembro de 2023)

Já logo de início, é possível perceber a qualidade da relação estabelecida entre crianças e Ana, pelo espaço para a troca entre as duas partes. Ana, ao perguntar se pode confiar nas crianças para escolherem seus pares, demonstra que valoriza a autonomia delas e confia em suas capacidades de tomarem decisões. Ao mesmo tempo, a resposta entusiasmada das crianças:" - *Escolher!*", seguida pela rápida formação dos pares, sugere que elas se sentem respeitadas e valorizadas, o que fortalece o vínculo de colaboração entre ambas as partes. Já as preparações e regras em saídas mais longas implicam outras preocupações, e negociações e combinações prévias com as crianças:

O dia promete. Iremos andar no *City Tour*⁸, aquele ônibus vermelho, descapotável como dizem as crianças. É preciso organizar tudo antes de sair: os andantes, os casacos, os lenços (dobrados um a um) e colocados nos bolsos, anotar os nomes de quem pagou os 15 euros da saída, verificar quem está presente. Estão todos! Em roda, Ana diz:

- Quero que vocês portem-se bem, que eu possa contar aos pais de vocês que correu tudo bem. É pra estar sempre à beira de uma de nós, Nicole, Vanessa, Ana e eu. É pra escutar tudo que dissermos!

Ana pergunta quem quer ir à casa de banho. São poucos os que querem ir. Quando tudo está arranjado, é hora de partir, mas antes disso, em roda, Ana pergunta: - Onde é que vamos? Para onde é a saída?

As crianças estão visível e escancaradamente felizes e a maioria respondeu: - Ao McDonalds!

- Não é para isso! Não é só para isso que vamos sair! Vamos ao McDonalds, sim, mas faremos muitas outras coisas. Vamos passear pela cidade, vamos andar no autocarro "descapotável", comer na Cordoaria, com o pai da Clara. Passamos o dia pela cidade. (NT, 16 de dezembro 2023)

A preparação é semelhante em todas as saídas mais longas pela cidade, mas o que muda nesse dia, em especial, é a euforia que toma conta de todos.

⁸ A educadora Ana havia contactado o pai de uma criança que já tinha frequentado o JI, que trabalhava na empresa responsável pelo *City Tour*.

CAPÍTULO IV

“ - *Viagens pelo mundo do Porto!*” – pisar o chão do espaço urbano

Colocar os corpos em movimento e sair do JI para a cidade próxima ou mais distante, ou para fora dela é o que se abordará neste capítulo, procurando dar conta dos modos como as crianças fazem esses deslocamentos, o que dizem sobre as paisagens, as pessoas e, ainda, as conversas e relações que estabelecem em suas mobilidades e permanências nos espaços da cidade. Assim, perceber as narrativas construídas pelas crianças na interação com os espaços da cidade e, portanto, tudo o que o envolve: pessoas, seres e coisas.

1. Saídas de curta distância e duração

Grande parte das saídas do JI tiveram como destino locais nas suas cercanias, palmilhando as curtas distâncias que os separavam, como foi o caso do “Grande espaço verde” e da “cozinha de lama” (cf. Capítulo III, tabelas 1 e 2).

1.1. Do JI ao *grande espaço verde*

Quando chegamos à rua, esse território que avançamos, o passeio estreito ocupado por andaimes de uma casa em remodelação, próximo ao JI, nos obriga a invadir as ruas. Mas há, também, carros estacionados que não permitem a livre circulação pela rua e isso ocorre por toda a cidade, não há passeios contínuos onde se possa passar nem crianças, nem adultos nem ninguém. No ritmo acelerado do passo e, cuidado pelos adultos, logo estamos a caminhar sobre o passeio, outra vez.

No caminho, há a oficina de um estofador, o senhor Joaquim, e quando o grupo de crianças passa pela porta, ele se aproxima e elas o cumprimentam: - Olá, senhor Joaquim!.

As crianças continuam a andar e ele brinca com uma delas: - Tira a mão da boca! A criança sorri e segue o percurso. O senhor ainda diz a brincar com ela: - Eu estou de olho! (...)

Mais um pouco e estamos em frente ao portão do Grande Espaço Verde. É preciso tocar a campainha e aguardar que alguém apareça para abrir. O

senhor Francisco, o segurança, aproxima-se do portão. Enquanto pega o porta chave em seu bolso, cumprimenta as crianças e brinca com elas: Vão aproveitar esse solzinho. Hoje está uma maravilha! Deve ser sol de pouca dura. O que é que vais fazer com esse pau? — dirige-se ao Miguel que tem um graveto nas mãos, objeto que escolheu para contar uma história. - Cuidado, hã! — avisa ele.

- Eles escolheram objetos e vão ver que história surge. — explica Ana, a educadora.

- De certo que vai surgir algo muito bom. Este lugar é inspirador! - diz o senhor Francisco.

- Eu, por mim, estava aqui a semana toda. — responde a Ana.

- Por mim, não havia problema! — diz o senhor Francisco. (...)

Ana pergunta por onde eles querem ir. As crianças escolhem virar à direita. A educadora chama o grupo para que prestem atenção na diferença do solo: - Estávamos nos paralelos e, agora, estamos sobre um chão de terra molhada. O dia está nublado e a chuva ameaça cair sobre nós. (NT, 18 de janeiro de 2024)

Ao andar pelas ruas há sempre uma ruptura, uma obstrução sobre o passeio, um lugar em que não se passa devido a um carro estacionado incorretamente, um passeio que é, repentinamente, finalizado após uma curva, e não há como continuar, sendo necessário andar sobre a rua, dividindo-a com os carros. Desse modo, atentar às crianças para os desafios e perigos a serem enfrentados quando se está em movimento pela cidade faz-se necessário, orientando-as sobre o andar, às vezes, em filas ou aos pares, como maneira de se circular em segurança.

A relação com a vizinhança é tecida a todo o tempo, enquanto estão além dos muros. Os laços vão sendo dados nos cumprimentos mútuos, no fazer-se presente e visível na vida daquelas ruas, na relação de afeto, cuidado e controle que se estabelece pouco a pouco com quem faz parte daquelas ruas. No roteiro cotidiano da vizinhança já há algo esperado ou, que se sabe sobre o ir-vir das pessoas, quem chega e sai. A movimentação das crianças e Ana a caminharem pelas ruas traz som e cores àquelas ruas, num diálogo, construindo com tudo que os rodeia.

O diálogo amistoso prossegue com o senhor que faz a segurança do jardim, que, começando por sublinhar as vantagens do bom tempo e deste poder ser usufruído ao ar livre e em espaços verdes, se mostra curioso com o graveto e, ao mesmo tempo, cuidadoso.

Quando ultrapassam os portões, num imenso espaço de relva e árvores, as crianças soltam as mãos e escolhem, como se já soubessem, onde querem estar e o que querem fazer. Algumas se autorregulam e vão à frente de Ana, sem correr; outras correm sobre o chão de paralelos. É um caminho percorrido tantas e tantas vezes por aqueles corpos que caminham com intimidade de quem está numa espécie de quintal do JI. O ritmo, antes similar, contido e coordenado dos corpos em movimento aos pares e de mão dadas pelas ruas, adquire então diferentes cadências: cada um vai no seu tempo das coisas e urgências particulares - há muitos mundos a serem construídos e diferentes brincadeiras e narrativas a serem tecidas ao mesmo tempo pelas crianças nesse espaço.

É ali, no brincar livre na natureza, quando as crianças experimentam seus corpos em movimentos de expansão e de expressão de papéis sociais e imaginários em brincadeiras de faz de conta que a natureza se lhes oferece como cenário:

As crianças se agrupam, se dispersam, organizam-se pelo espaço e entre eles. Bel e Jade, a dupla que se escolheu para vir junto pelo caminho do JI até ao Grande Espaço Verde, vão até uma árvore e, entre os galhos, encontram um espaço para fazer a morada da brincadeira. O corpo se ajusta, abaixa, encolhe-se, pisa alto e lá estão elas, num buraco entre os galhos, na “cabana” meio escondida. Elas juntam plantas soltas no chão de terra bastante húmido. A vestimenta impermeável lhes permite sentar, esparramar o corpo sem preocupações com o molhado ou o frio.

- É teu aniversário, Jade! – diz Bel. E cantam parabéns. (NT, 9 de novembro de 2023)

No interior de “cabanas” construídas com galhos de árvore, ou mesmo, entre galhos, as crianças constroem suas histórias do mundo social observado e vivido, em reelaborações, neste caso, do “festejar o aniversário”, um evento que para elas expressam um momento significativo, construído culturalmente tal importância, sendo símbolo de afeto e encontro, onde há a celebração da vida e, assim, do pertencer ao mundo que a envolve.

Lugares secretos construídos ou encontrados na floresta, buracos, um barranco de rio, o rasgo de uma rocha, ou um parque da cidade, são lugares interiores em que, segundo Piorski (2016) mais cabe a imaginação - “Habita em devaneio de fortaleza os troncos e as copas das árvores.” (idem, p.83). É nestes

abrigos de um mundo que pode existir sem a interferência do adulto que as crianças, ao brincarem juntas, recriam também mundos de fantasia em que aprendem a lidar com seus sentimentos, temores e destemores, reconstruindo estratégias para pegar “o lobo”, que “habita” aquela “floresta” do *Grande espaço verde*:

As crianças estão a brincar de fazer armadilhas para o “lobo mau”.
- A nossa armadilha é um cocó gigante com picos! - dizem algumas delas, orgulhosas, quando me aproximo.
- Vamos fazer a nossa casa! Vai ser a de tijolos! – diz o Filipe, numa clara alusão ao conto dos “3 porquinhos”
- E a sua, Bel? Qual vai ser? - pergunto.
- De madeira, como um cocó gigante à porta! - ela responde. (NT, 21 de março de 2024)

Ao brincarem com a iminência da chegada do lobo, ao se preparem com armadilhas para recebê-lo, as crianças entram em contato com seus medos e com os recursos para enfrentá-los. O faz de conta coletivo e as estratégias construídas em conjunto pelas crianças revelam a escuta, a capacidade de enfrentamento coletivo diante do medo, o desejo por enfrentá-lo, experimentando com seus corpos, através do brincar, as histórias ouvidas e, escrevendo as próprias narrativas e subjetividades por meio desse brincar. As crianças se narram no espaço da natureza, reconstruindo histórias do imaginário das infâncias que, neste caso, por via dos contos de fadas tradicionais, religam passado e presente e as constituem como seres pertencentes ao mundo.

No contato das crianças com espaços na natureza, o elo entre todos os seres e todos os elementos humanos, vegetais — árvores, galhos, plantas — e matéria - terra (chão), humidade (água) - se fortalece, escancarando a trama de encontro, e não dissociação. A fronteira é transposta quando a chance de circular pelo mundo, andando a pé para vencer a urbe, fazendo suas andanças pelos passeios e pelas ruas alcatroadas ou empedradas, alcança o contato direto com os espaços de natureza presentes nas cidades, compreendendo as crianças, mediante estas experiências, que os ambientes são constituídos por seres vivos, humanos e não humanos, e por matéria, legitimando o seu direito a ter acesso, transitar e permanecer nos diversos cenários compostos no mundo (Silva e Tiriba, 2014).

Outros interesses das crianças no *Grande espaço verde* era olharem para aquele terreno fértil, aparecendo com imensos galhos ou atentarem às miudezas da natureza e escolherem pequenos “tesouros” como galhos, sementes, gravetos, bugalhos, pedras, que guardavam numa sacola para trazerem para o JI e, depois, na sala, fazerem atividades de artes ou integrarem o “canto da natureza”⁹ (cf. Capítulo III).

Filipa está sempre a buscar lugares de abrigo. Já tinha visto que ela estava por ali, abaixada, juntando suas sementes e bugalhos. Fazendo a recolha ali perto, sempre a organizar o espaço que irá ocupar. Já percebi que o olhar dela se volta às coisas pequenas, aos formatos inusitados das folhas, às formas das pedras, dos galhos e bugalhos. (NT, 18 de janeiro de 2023)

Como a Ana diz sempre às crianças que só podem levar para o JI o que forem capazes de carregar sozinhos, alguns dos materiais encontrados como os galhos transformam-se em diferentes objetos, e assim, novas possibilidades do brincar surgem:

Um outro grupo arremessa pequenos galhos por entre os galhos mais altos de uma árvore. Eles se organizam sem que precisem dizer, arremessam os galhos um a um, esperando a vez e, quase sempre, sem que estejam sob o galho alto, ou na direção do galho que será arremessado.

Um outro grupo brinca de “Patrulha Canina”¹⁰. Elas distribuem seus papéis: cada uma é um personagem e tem seu veículo de locomoção. “- A Sky usa helicóptero!” e lá vão as três a correr pelo espaço.

Outra criança pega um galho nas mãos, que parece um pequeno “machado”, e com ele começa a tentar “partir” uma pedra. Outra criança se aproxima e eles permanecem juntos nessa brincadeira.

Outros galhos transformam-se em “arco e flechas” e dois meninos brincam com os “arcos” nas mãos. São duas equipas a brincar, uma com “espadas” e outra com “arcos”. (NT, 9 de novembro de 2023)

O brincar atravessa as ações das crianças no mundo e é, ao mesmo tempo, o mote e a maneira de relacionarem-se com o mundo.

Quando brincam(...) de construir casinhas, assumir papéis e destituir-se deles, quando fazem jornadas e longas viagens com seus bonecos heróis, batalhas

⁹ Canto da Natureza - espaço da sala com diferentes materialidades da natureza, recolhidos pelas crianças em idas ao *grande espaço verde* e outros sítios da cidade, disponíveis para as brincadeiras na sala e/ou utilização em atividades plásticas.

¹⁰ Patrulha Canina - série de animação canadense, estreada em 2013, onde um menino e uma patrulha, formada por cães filhotes, realizam missões de resgate pela cidade.

de vida e morte nas lutas de espada ou de polícia e ladrão, as crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons de suas vozes, no pensar e no imaginar, a estrutura simbólica, a semântica épica, a dimensão mágica das antigas lendas e mitologias. (Piorski, 2016: 44).

Assumindo informações ancestrais acerca de seu lugar no mundo, das experimentações sobre a existência, questões que perpassam o tempo e o espaço, revelam-se universais e singulares no desenvolvimento da humanidade e de cada sujeito.

Num contraponto à correria e num contratempo das coisas, o tempo largo para estar na natureza, a liberdade das escolhas de caminhos, a autoria das brincadeiras pelo espaço, a escolha das parcerias nas brincadeiras gera oportunidades para as crianças elaborarem seus mundos sociais e pontos de vistas sobre eles e sobre si e os outros. Tonucci (2005) defende a importância das crianças brincarem sem a presença dos adultos, num tempo sem interferência, onde elas podem perceber-se sozinhas diante da complexidade do mundo. Mas há, também, quem procure pelos bichos, pequenos insetos, moradores daquele terreno abundante:

- Quem quer bichos de conta? Tem aqui bué! - diz Clara ao se aproximar de uma árvore e a mexer em seu tronco, retirando uma casca.
As crianças se aproximam. - Bué! Bué! - elas dizem.
Mexem no tronco com outros gravetos. Encontram uma minhoca. Bruno coloca a minhoca sobre o graveto e diz - Vou mostrar a Ana. (...) Logo ele volta e conta: - A minhoca caiu!
- Nós estamos a procurar bichos. Estamos a tirar musgos, também! - diz Clara ao Vinícius.
Há 5 crianças a mexer no tronco.
- Podem sair todos? - pergunta Clara, querendo espaço para mexer.
As crianças não saem e ela não insiste.
- Quem quer um bebê? - diz Bruno ao levantar uma parte do tronco. - Há aqui imensos! [bicho de contas] (NT, 18 de janeiro de 2024)

Ao relacionarem-se com a vida miúda, a vida por baixo das cascas das árvores, os pequenos habitantes dos lugares escondidos, as crianças redimensionam o olhar, as escalas do viver humano, os tamanhos e suas proporções e, junto disso, o corpo pequeno do bicho-de-conta, as remete ao bebê, fazendo emergir o cuidado, a brincadeira como forma de viver e experimentar o mundo, os papéis atribuídos e suas relações.

Enquanto experienciam a vida ao pé da natureza, as crianças se deparam com o elo que as entrelaça a tudo e todos, podendo perceber a natureza e perceber-se natureza, ao mesmo tempo. Segundo Tiriba (2019, p.7), “Somos a própria natureza, participamos dos encontros e agenciamentos que se criam e se desfazem entre os seres”. Assim, ao estarem na natureza, as crianças têm a possibilidade de esparramar o olhar sobre o mundo e sobre elas mesmas. A crença dos povos originários do Brasil, trazida pela voz de Krenak (2017), de suspender o céu, significa ampliar o horizonte existencial, criando repertórios constituintes das subjetividades humanas. A observação da natureza, segundo Krenak (2020) é o que possibilita perceber a não segregação entre os seres humanos e os outros seres, a articulação existente (Tiriba, 2019) a teia constituinte da vida. Desse modo, a experiência do encontro e o afeto (idem) fortalece o vínculo com o mundo natural, assim como nutre o conhecimento local acerca dos ambientes, dos seres e dos processos naturais.

Na diversidade de cenários presentes no *Grande Espaço Verde*, as crianças experimentam o deslizar da lama sob seus pés, a temperatura da lama nas mãos num dia frio:

Eles mexem nas poças com os paus, pulam as poças.
- Olha essa delícia! - diz Bruno ao passar a sola da galocha sobre a lama. Algumas crianças se abaixam e deslizam as mãos sobre o barro no chão. Depois sapateiam e espirram lama por todos os lados. (NT, 18 de janeiro de 2024)

A curiosidade, esse corpo poroso e sensorial, onde os sentidos todos estão à disposição para apreender o que é vivido naquele momento, guia as ações das crianças pelo Grande Espaço Verde. A busca por sensações corporais aparece como jeito de apreenderem e conhecerem os contextos. Sentir o barro com as mãos, a temperatura, a delicadeza do deslizar sobre a lama, o deleite expresso por Bruno e o bailar sobre esse chão, podendo experimentar, com tempo e liberdade, a força de seus corpos ao erguerem-se no ar e caírem sobre as poças.

As crianças se experimentam na interação com o espaço, entram em contato com diferentes texturas, redimensionam escalas ao estarem com bichos de contos tão pequeninos, ao descobrirem um mundo sob as cascas das

árvores, ao construírem cabanas com galhos e folhas, ao tecerem histórias onde ousam ser outros, vestindo roupas imaginárias e habitando novas casas. Este livre brincar traz a possibilidade das crianças construírem seus repertórios, naquilo que incorporam do visível e invisível do espaço, constituindo mundos antes inexistentes, efêmeros, que existem no tempo do brincar.

A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança, com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal. (Piorski, 2016:31)

Nesse *grande espaço verde*, no meio da natureza exuberante, ao andarem sobre os passadiços de madeira, as crianças trazem referências acerca da cidade e do sítio onde moram

Embora não seja habitual passar pelos passadiços, as crianças, por estarem sempre ali, reconhecem o espaço, se localizam.

- Aqui é o caminho da horta. - diz o Raul.

- Eu vivo no distrito do Porto. Eu não vivo no Porto, vivo no distrito do Porto”- diz a Bel enquanto conversa com Vinícius. Do alto do passadiço, eles procuram referências de suas casas.

- Eu vivo no Porto! - diz Vinícius.

- O distrito do Porto é importante! Eu vivo em Gaia, Vinícius. - diz a Bel.

- Aqui está a minha casa, Bel. E a tua? - Vinícius aponta uma direção.

- Eu não consigo ver porque minha casa é em Gaia, mas é no distrito do Porto! — diz ela.

- Dá pra ver a minha casa! - diz a Filipa.

-É, mesmo! Dá para ver! — confirma a Ana.

Me aproximo de Filipa e pergunto: - Onde é a sua casa?

- Aquele laranja, de tijolos! - diz Filipa, referindo-se a um prédio. (NT, 18 de janeiro de 2024)

Explorar o grande espaço verde permite ainda explorar outras perspectivas, agora em altura, avistando a cidade de lá de cima e buscando descobrir e identificar a localização de suas casas. As referências da casa trazidas nas falas das crianças, agem como o ponto localizador, “nosso centro no mundo” (Bachelard, 1974), o lugar de onde saem e para onde podem voltar. A casa atua, portanto, como referencial simbólico, representando a força, afeto e segurança, auxiliando as crianças a localizarem-se no tempo e espaço.

A organização das brincadeiras e ocupação do espaço acontece com

grande autonomia por parte das crianças. Ana, a educadora, também anda com os olhos atentos aos tesouros da/na natureza. Com a cabeça a olhar alto os galhos das árvores, ou a olhar o chão as sementes, folhas com cores inesperadas, galhos de diferentes texturas, bugalhos, ouriços, lá está ela a perceber a natureza, muitas vezes, em silêncio, o que é logo, quebrado, com uma ou outra criança que se aproxima e junta-se nas descobertas e numa boa prosa. Ana pouco interfere ou precisa interferir nas ações das crianças e que desenvolvem entre si. O importante é:

- Pronto, podem correr, gastar energia!
As crianças correm pela relva.
- Liberdade, liberdade! - diz uma criança.
Outra criança, ao ouvir, diz, numa tentativa de repetir a fala da outra criança:
- De verdade! De verdade!.
A educadora Ana ri e diz: - É liberdade, liberdade! Ela não disse: de verdade, de verdade!! (NT, 9 de novembro de 2023)

As crianças experimentam e sentem a liberdade em seus corpos. O *Grande Espaço Verde* as convida para correr, andar do jeito que quiserem, ensaiando tempos e velocidades particulares, e, ainda, a experiência nesse território traz consigo, a liberdade de seus pensamentos, da construção de sonhos e subjetividades. Há ali, em meio a tudo o que a floresta simboliza e proporciona, o contato com o íntimo de cada sujeito, o que emerge ao estarem num outro contexto.

- **A carteira dos tesouros e a importância dos vizinhos**

Na mesma rua que se percorre para ir ao *Grande Espaço Verde* ou à “cozinha de lama” há a loja de um estofador amável, o senhor Joaquim, que se tornou paragem obrigatória.

[Num dia pela manhã, quando chego]
- Querem contar onde fomos ontem? – sugere a Ana às crianças.
- Ao senhor Joaquim para buscar os tecidos. – diz a Bel
- Para fazer o quê? Queres contar, Paulo? - instiga Ana.
- Para fazer a carteira e levar as coisas para o Grande Espaço Verde – diz ele.
- E que mais? – continua a Ana.
- Para trazer os tesouros que encontramos no *Grande Espaço Verde* e trazermos. – diz a Bel.
Ana me mostra o modelo das carteiras. São incríveis!

- E se quisermos alguma coisa muito pesada? – pergunta o Filipe.
- Precisam de conseguir carregar! Se conseguirem, tudo bem. — responde a Ana. Depois, referindo-se ao senhor Joaquim - Ele foi mesmo muito amável e faremos um bolo ou biscoito para retribuir. (NT, 31 de janeiro de 2024)

A carteira, que cada criança carrega quando sai do JI, além da água para que possam saciar a sede que o movimento dos corpos traz, abriga tesouros e segredos, carregando de volta as histórias tecidas nas idas ao *Grande Espaço Verde*; elementos da natureza que revelam uma pequena parte do que foi vivido. Nesse vai-vem dos corpos a encher as carteiras com galhos e bugalhos, pequeninos elementos da natureza, Piorski (2016) as compara a ninhos, e a imagem de crianças a compor seus ninhos de histórias e memórias fortalece a importância desse tempo passado no *Grande Espaço Verde*

São quase ninhos, ninhos-cofre, que bem encerram a cumplicidade, o sonho imaginário em busca do imenso ínfimo, do infinito íntimo. Sonho da intimidade que ama o segredo e faz do homem um depositário do brincar, um guardador de impressões.”(Piorski, 2016, p.82)

As carteiras expressam ainda o fio que une as crianças do JI à comunidade, já que o tecido foi uma prenda dada pelo estofador, um vizinho. Muitos dos pequenos “tesouros” descobertos no *Grande espaço verde* começaram por ser trazidos para o JI numa sacola comum a todos mas, depois, passou a ser em sacolas individuais. Assim, nas saídas regulares às proximidades do JI, o percurso percorrido é igualmente objeto de atenção ao que nele existe, seja o edificado, as ruas, as portas fechadas e as portas abertas como acontece com a loja do senhor Joaquim, tornada um ponto de passagem obrigatória que convida à interação e ao encontro social. Dos “bons dias” recíprocos, às breves conversas, e ao cuidado de “estar de olho” — i.e., com atenção às crianças - crianças e educadora ao pararem e circularem pela rua e pela(s) vizinhança(s) estão a fazer e a construir-se mutuamente como parte de um dia-a-dia em que as crianças e educadoras estão além dos muros, vivenciando as pessoas e o(s) mundo(s) que o coabitam junto delas. A comunidade envolvente deixa assim de ser margem e borda, passa a ser caminho e a integrar as experiências e as narrativas das crianças deste JI. Mostra-se

aqui a relevância da vizinhança, como constituinte da cartografia das andanças, em que os encontros e afetos decorrentes dão forma às novas paisagens da cidade. “Aparentemente despreziosos, despropositados e aleatórios, os contatos nas ruas constituem a pequena mudança a partir da qual pode florescer a vida pública exuberante da cidade.” (Jacob, 1968: 57).

1.2. Do JI à “cozinha de lama”

Um terreno pertencente à escola que faz fronteira com o JI, mesmo ao seu lado, é mais um lugar onde as crianças¹¹¹ se dirigem regularmente para desfrutar de um espaço de terra, compondo as narrativas de sua infância. É um terreno pouco cuidado, há sempre lixos a serem retirados, pedaços de vidro e de madeira que, tanto Ana e Nicole, como as crianças, cuidam enquanto lá estão. Este é também um espaço feito de espaços significativos para as crianças que dele se apropriaram diferentemente nas suas brincadeiras e explorações, sendo possível perceber 3 grandes preferências: a mureta, o buraco para fazer lama e o alto do monte.

A “mureta” é um espaço usado para brincar ao faz de conta com terra molhada:

Há uma mureta onde os “cozinheiros” e “vendedores” costumam ficar, “vendendo” seus “bolos” e “bebidas” feitas por mãos muito habilidosas que buscam a terra mais que perfeita no alto dos montes para “as receitas”. As crianças vão e vem no morro, equilibram seus corpos ao escalar os morros levando seus potes e vasilhas vazios e a retornar com eles cheios de terra para depois fazerem preparos sobre a mureta. (...)

- Vem ver o meu “bolo”, Mariah! – convida a Filipa. Seguimos até o local onde está o “bolo”.

- Onde você pegou essa terra? - pergunto ao ver o “bolo” de terra “desenformado” e com aspecto bastante húmido.

Filipa me explica: - Ali na montanha. A terra é um bocadinho seca e um bocadinho molhada e é boa. Misturei com um pouco de água e fiz o “bolo”. (NT, 1º de março de 2024)

O mundo todo é cenário para o brincar da criança. A brincadeira com a terra é, também, uma maneira de se estabelecer conexões com o mundo. Ao

¹¹ Este espaço é utilizado apenas pelas crianças do JI, e foi consentido, por parte da escola básica, o uso desse terreno para brincar

fazer o bolo, Filipa, através do faz de conta, capta, interpreta e ressignifica suas percepções de mundo. “Em contato com matérias primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma” (Piorski, 2016, p. 63).

[mais tarde] Filipa vem ao meu encontro, mais uma vez: - Vens ver o meu bolo como está?
Quando nos aproximamos ela diz: - Agora tem essas plantinhas!
Demoro-me a olhar e percebo minúsculos verdinhos colocados sobre “o bolo” feito de terra. São pequenos retalhos de musgos colocados delicadamente sobre o bolo.
- Eu apanhei esses ali. – diz ela.
A delicadeza de Filipa encanta, passou imenso tempo nessa atividade. Enquanto estivemos ali, ela esteve a fazer e enfeitar “o bolo”, atenta ao miudinho e quase invisível daquele terreno. (NT, 1º de março de 2024)

No terreno com terra, relva e pequenas plantas, mas um tanto árido e hostil, já que há sempre algum tipo de lixo, restos de tijolos de uma estética peculiar, Filipa é capaz de enxergar o belo no miudinho, quase escondido, à primeira vista, de maneira a compor o bolo de terra e água feito por ela, com detalhes e sutilezas dos retalhos mínimos de musgos. Segundo Piorski (2016), ao brincar com a flora, aguça-se o olhar para o delicado e íntimo das formas e das cores, entrando em contato com a profundidade da natureza.

Há também um espaço maior e mais plano de terra que, geralmente, um grupo - quase sempre as mesmas crianças, Clara, Vitto, Paulo, Bruno, Vinícius e outros que vem e vão - ocupam para “fazer lama”:

[Vitto, Clara e Paulo estão a cavar um imenso buraco para depois encherem de água]
- Mariah, estamos a fazer uma lama gigante. Por isso é que precisamos de um “rio”. Depois de acabarmos de pôr água, vamos pôr terra – diz o Vitto.
- Não, não podemos pôr terra! – diz a Clara.
Eles colocam os pés, como jeito de medir a profundidade do buraco.
- Óh, está muito fundo. Vamos “tomar banho”! – diz o Paulo
Eles trocam as pás, dão aos que estavam sem e continuam a fazer o imenso buraco. (NT, 1º de março de 2024)

As brincadeiras nesse espaço, constituído por terra e mato, proporcionam momentos preciosos de criação, elaboração de pequenos projetos e a execução deles, tal como a construção da “piscina”. A negociação de ações para que esse

plano se dê, e, ainda, algo bastante peculiar na interação com a terra e a água, que é a temperatura, a textura, a densidade, a maciez, atributos que distinguem a matéria em seu estado bruto, daquele que é produzido pelo ser humano. A partir do tempo neste espaço, e da intimidade que o cotidiano com ele traz, as crianças pensam a respeito da quantidade de água necessária para se fazer a piscina, acionam diferentes forças em seus corpos na exigência que a interação com a terra, ao entrarem em contato com o atrito, a dureza e a suavidade, num despertar sensorial poderoso, uma coletânea de experiências a repertoriar a existência, que os situa no mundo.

As crianças se visitam nas brincadeiras, seja para um “olá” rápido, seja para negociar algum utensílio, seja cuidar da brincadeira quando um deles, por algum motivo, saiu. Assim, pode-se dizer que nesse terreno fértil, as crianças escolhem seus espaços, a brincadeira, negociam papéis e objetos, experimentam os elementos da natureza em suas mãos, se ajustam em esperas, em querer e desejos, num tempo largo, onde podem se demorar, onde sabem que voltarão na semana seguinte e que, assim, poderão dar continuidade às brincadeiras.

De volta a área do buraco.

- Não é pra pôr mais água na piscina, já está muito funda. – diz o Vitto.
 - Por isso é que precisamos de muita água! A água está quase a chegar aqui!- diz o Bruno ao colocar os pés na água e mostrar a altura da água na galocha.
 - Quem não tem balde nem pás, tira as pedras. - diz Vitto a Vinícius, que se aproxima.
 - Tira as pedras, Vinícius!” – diz o Bruno.
 - Com as mãos? - Vinícius pergunta.
 - Sim! Tens que cavar mais aqui e não é aí! – diz o Bruno.
- Bruno coloca os pés na água e mostra: “Está muito baixinho. É preciso cavar mais!” - completa.
- Vai! Continua! Precisa cavar mais! - diz o Vitto. (NT, 1º de março de 2024)

Eles conversam sobre o que e como fazer, medem com os pés a altura do buraco que estão a cavar, negociam diferentes opiniões e pontos de vista, o momento de parar. Entre os meninos, a liderança é revezada, eles se apoiam, numa relação bastante horizontal, onde há espaço para que as ações individuais ou coletivas componham a brincadeira e o buraco apareça, na medida em que eles desejam, mesmo sem um combinado prévio a respeito do tamanho. No

meio de tudo isso, há ainda o “faz de conta” com um pedaço de terra e água:

[no buraco]. Eles colocam as mãos na lama. Está frio, num dia que o céu abre e fecha. Eles estão sempre a sentir a lama nas mãos. Fazem pequenas bolas redondas que cabem nas mãos.

- Queres “comer”? – diz o Vitto ao Bruno.

Eles riem e brincam de “comer” aqueles pequenos “bolinhos”. (NT, 1º de março de 2024)

A textura da terra molhada formando uma esfera compacta a ser sentida com as mãos e um “bolinho” feito de lama a ser partilhado mostram como matéria prima existente na natureza — terra e água — são fontes e recursos inesgotáveis para a criação de brincadeiras que constituem o repertório de experiências no mundo, e com tais elementos se une, modela, compacta e expande, tais como criadores e criaturas e confabular um mundo novo, que pode ser criado e recriado no fazer das mãos.

Num terceiro espaço, no alto do morro, há um grupo que leva seus potes e ali fica a fazer pequenas e grandes misturas de terra e água, subindo-o e a equilibrar-se levando água em pequenos utensílios. O brincar consiste em misturar esses dois elementos em diversas vasilhas e pequenos potes e, transitar de um lado a outro do terreno em busca da “terra perfeita”. Em outros momentos, as crianças ocupam todos os lugares, sobem e descem o morro. Encontram-se em alguns momentos, mesmo que não estejam, exatamente, a vivenciar a mesma brincadeira. A sensação que dá é como se estivessem a partilhar só uma brincadeira, em lugares de encontro e desencontro.

Eles sobem o morro, e hoje percebo que não ficam a brincar ali, recolhem terra em seus potes e descem ao outro canteiro. Aproximo-me de Miguel e pergunto: - Por que é que você está a pegar essa terra?

- É sobre a terra ou sobre o que estamos a fazer? – pergunta o Miguel

- É sobre a terra. Por que é que vocês pegam a terra daqui e não a de lá de baixo? – pergunto

- É porque a terra lá embaixo é muito molhada e ninguém molha. – responde ele.

- E o que estão a fazer? – pergunto.

- Estamos a fazer “chocolates”. – diz o Miguel

Eles enchem o copo e descem. Iara vem e começa a encher os seus potes.

- Esta terra é melhor para fazer “mousse de chocolate”. A outra terra é mais

branca. – diz ela.

Caminho até o alto do morro. Há um grupo de crianças que está sempre a brincar ali. Na verdade, percebo que elas circulam por todo o espaço, mas habitam sempre os mesmo sítios, com o mesmo grupinho e a refazer, de um jeito ou outro, o mesmo tipo de brincadeiras.

Vocês ficam sempre aqui! O que é que tem aqui que gostam de vir brincar? – pergunto.

- Podemos ver tudo daqui. – diz a Eva.

Jasmin, que estava a brincar lá embaixo, chega com um pote cheio de terra:

- “Comprei pizzas”!!!

- Oba! - elas comemoram. (NT, 11 de abril de 2024)

Eles visitam as brincadeiras uns dos outros, levam potes, permanecem um pouco, mas voltam aos lugares antes ocupados. É um entrelaçar de enredos e um partilhar de brincadeiras, onde se pode fazer parte, mesmo que, por breves instantes, que permite às crianças viverem muitas vidas e muitos mundos num só dia.

Mais uma vez, a educadora pouco precisa intervir - apenas quando alguém não partilha a pá que já estava a usar há muito tempo e vem solicitar a sua presença. A sensação que tenho é que as crianças já habitam este espaço juntas há tanto tempo que há um entendimento construído e reforçado ao longo dos dias através do brincar e pela experiência de estarem no mundo juntas.

Enquanto as crianças brincam na cozinha de lama, eu pergunto o que é que mais gostam de brincar naquele espaço.

- Eu gosto de escavar buracos na terra! – diz a Clara.

- Eu gosto de fazer piscinas de lama! – diz o Paulo.

- Procurar tijolos! – diz o Juca. - Eu vou enterrá-los e depois, quando eu voltar a brincar, outro dia, vou procurá-los de novo.

- Hum... é uma brincadeira que nunca acaba! – comento eu.

- É, sim! - concorda Juca.

- E você, Vini, o que é que mais gosta de fazer na cozinha de lama? – pergunto.

- Procurar tijolos! – diz Vini.

- Eu, a Clara e o Vitto vamos fazer piscinas! - diz Paulo a cantar.

Como se fosse um convite, como se fosse despertar o desejo no outro, Vini e Bruno continuam a “procurar tijolos”.

- E você, Vasco, o que é que mais gosta de fazer na cozinha de lama? – pergunto.

- Fazer piscinas e cavar buracos gigantes! – diz Vitor. Juca está com duas caixas cheias de tijolos quebrados.

- Gosto de fazer comidas! – diz a Bel.

- Eu gosto de brincar de “cozinheiro”! Coloco latinhas e água. Isso é uma

“limonada” e uma “almôndega!” – diz Vitto. (NT, 11 de abril de 2024)

Nesse terreno que é a “cozinha de lama”, que ao primeiro olhar poderia parecer hostil, “terra de ninguém” e “perigoso”, onde encontram tijolos quebrados de antigas construções, as crianças o ocuparam significativamente, atribuindo-lhes significados e sentidos que expressam desejos, relações e afetos, fortalecendo sentimentos de pertença ao grupo e a uma prática pedagógica sui generis que pouco a pouco, situa-os no mundo. Até mesmo os tijolos passam a fazer parte da brincadeira, num procurar, encontrar e esconder, outra vez, de modo a fazer a brincadeira continuar na próxima vez que lá estiverem.

2. Do JI às saídas de longa distância e duração na cidade

As saídas para a cidade de mais longa distância e duração, num total de 4 tiveram como destinos o centro da cidade do Porto, cinema 4D em Vila Nova de Gaia, Coimbra e Ponte de Lima, cada um dos quais implicando diferentes percursos e uso de transportes (cf. Capítulo III, tabela 3) e diferentes ambientes a observar e vivenciar.

2.1. Andar nas ruas até à paragem dos transportes

É pela mesma rua que as crianças, educadora e auxiliar educativa usam para ir ao grande espaço verde e “cozinha de lama”, que também costumam caminhar quando o destino é ir a algum sítio mais distante.

A cidade está em obras e, por onde quer que se vá, encontram-se cantoneiros e trabalhadores a construírem e reconstruírem ruas e passeios que obstruem passagens e alteram paragens de autocarros. No caminho a percorrer até às paragens de autocarros, as crianças vivenciam a vida da cidade e suas ruas, e como são ocupadas:

Sáímos para a rua, e quase todas as crianças, ao passarem no estofador, dão “bom dia” ao Senhor Joaquim. Depois, cruzamos com uma pessoa na rua que sorri ao ver as crianças. (NT, 19 de janeiro de 2024)

As crianças notam a presença das pessoas habituais, com quem já estão familiarizadas, mas também muitas outras, desconhecidas que, assim como elas, estão a observar o que se passa nas ruas ou a andar pelas ruas da cidade:

Enquanto caminhamos pelas ruas, as pessoas que estão sentadas nas mesas de bares e restaurantes sorriem, falam alguma coisa, acenam para elas. Difícil passar “íleso” por um grupo de crianças, sejam as pessoas que trabalham nas lojas ou outras que estão a passear e cruzam o caminho com eles. Sinto que elas mexem no cenário, impactam naquele instante em que se fazem presentes na vida da rua, que dão vida à rua. (NT, 19 de janeiro de 2024)

As crianças se fazem notar, a presença delas no mundo, em bando, é sempre motivo para um acenar de alguém com quem cruzam o passeio, ou mesmo um olhar quieto, de longe, acompanhado de um sorriso tímido entre os lábios. Essa troca dá conta do impacto positivo que a presença das crianças têm sobre a atmosfera urbana, como se, ao estarem ali, elas rompessem com a vida apressada e monótona nas cidades, e, ao exercerem seus direitos de mobilidade e permanência nesses espaços, resgatassem afetos, sociabilidades e outras possibilidades de encontros.

Em alguns casos, a curiosidade suscitada pela presença das crianças na rua leva à conversa:

Chegados à paragem de autocarro, uma mulher sentada está à espera. Algumas crianças tentam se acomodar no pequeno banco da paragem, fazendo com a mulher se desloque para uma ponta para compartilhar com elas o banco e a espera. O rosto amigável e até o gesto de logo ajustar o corpo para fazer caber as crianças, faz Bel querer conversar:

- De onde tu és?

- Eu sou de Gaia, conheces? - responde a mulher da paisagem.

- Ah, Gaia, conheço. - responde Bel sem dizer que também é de Gaia.)

- Quais são os nomes das suas tias? – pergunta a mulher na paragem.

- Não são tias, são educadoras! – responde a Bel.

- Ah, é porque estão no jardim, são tias! – continua a mulher na paragem Ana se coloca, explicando seu papel: - Não, hoje, somos educadoras, mas eles nos chamam pelo nome.

Bel nos apresenta: - Essa é Ana, a Nicole e Mariah. A conversa se estende um pouco mais, mas é interrompida quando o autocarro chega. (NT, 2 de fevereiro de 2024)

As crianças em seus deslocamentos pela cidade, mostram-se atentas ao

entorno, a vida que acontece nas ruas, os cenários e personagens que fazem parte da cena da cidade, colocando-se dispostas e desejosas por uma prosa com aqueles com quem cruzam o caminho. Os itinerários pela cidade feitos pelas crianças, ultrapassam muros e fronteiras e se disponibilizam ao encontro.

Tonucci (2019) fortalece a importância de estar nas ruas, ao dizer que conhecer o entorno, o ambiente é de uma importância que não se restringe ao desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também social e cívico. Mas nem sempre o andar pelas ruas realizado pelas crianças foi em passo de passeio e com tempo:

O autocarro *City Tour* que vai levar as crianças com destino ao centro da cidade sai da avenida Marechal Gomes da Costa às 10h15. Já passa das 10h e ainda estamos a sair do JI. Ana vai na frente, puxando a fila de mãos dadas. Eles vão, aos pares, escolhidos por eles. Ao andar pela rua, o passo apressado da Ana, para chegar a tempo na paragem, faz com que as crianças precisem dar dois a cada passo dela. Elas chegam a correr para acompanhar. Eles gargalham e nós, adultos, rimos também. (NT, 16 de dezembro de 2024)

Neste caso, com as obras em curso a distância entre o JI e a paragem aumentou por via dos desvios e cuidados redobrados a ter, e a rapidez dos passos não foi suficiente para chegar à paragem a tempo de apanhar o autocarro *City Tour*. Foi, então, necessário aguardar um bocado mais, ajustando as inquietações comuns às crianças em momentos de saída e de espera, demandando ainda mais atenção aos corpos em seus pequenos movimentos sobre o passeio. No período que se segue até a chegada do próximo autocarro, os cartões de transporte são distribuídos para as crianças e cada uma delas pendura-os no pescoço, executando o procedimento habitual das saídas de quando utilizam o transporte público.

2.2. Andar de transportes públicos

Entrando no autocarro, este é tomado pelas vozes e corpos das crianças em movimentos. É uma outra toada, altera todo o cenário e a possível monotonia dos passageiros, geralmente adultos ou idosos. É uma algazarra passar todos os cartões e todas as crianças. Os três adultos que acompanham as crianças se

dividem, ficando um a auxiliá-las a sentar, outro no meio do corredor, ajudando a chegar aos lugares e Ana a garantir que todas tenham entrado no autocarro e feito a validação dos bilhetes. Como sempre, há sorrisos e risinhos dos passageiros ao vê-los adentrar.

Ao entrarmos no autocarro, havia poucas pessoas. Vejo uma pessoa a sorrir para as crianças, não a alguma em especial, mas ao grupo, a sorrir para a presença delas. Mas há outra que coloca a sacola ao lado no banco, como se dissesse com aquela atitude: - Não quero nenhuma criança aqui. O gesto dessa senhora é respeitado pelas crianças, sem que Ana ou Nicole precisem dizer algo. As crianças sentam nos bancos altos e degraus e ninguém senta junto delas, das regras e combinados sociais que são lidos sem que ninguém ensine. (...)

Quando estamos todos acomodados, as crianças percebem que a senhora que estava na paragem a conversar com eles, também está ali dentro, sentada junto deles, outra vez. E como se fosse algo muito improvável, dizem, quase espantados, e felizes, ao mesmo tempo: - Óh, olha quem está aqui! Eles a abraçam e continuam a conversar. Eu fico sentada mais distante deste grupo de crianças, próximo a outras, e não consigo perceber do que falam (NT, 2 de fevereiro de 2024)

As crianças vivem as suas deslocações como uma sucessão de momentos presentes, cada um com sua importância própria, cada um digno de paragem, de um espanto, de um contacto (Tonucci, 2019) como parece ter acontecido com a senhora desconhecida. O encontro ao acaso, a conversa iniciada e continuada dentro do transporte público parece ter contribuído para a sensação de conforto e segurança, aproximando as crianças daquela senhora, estreitando laços, como se fossem conhecidos de longa data. Essa sensação é construída e, concomitantemente, reforçada por momentos como o descrito acima, onde a disponibilidade para encontros breves e inesperados, com outros habitantes da cidade, revelam uma cidade acolhedora e possível para a vida das crianças. No entanto, a experiência das crianças em movimento em transportes públicos, enfrenta momentos em que não são bem acolhidas, havendo quem se incomode com a sua presença. Esta constatação, evidencia o modelo de vida associado a cidade, com tempos diminutos, sem grandes possibilidades de encontros e de território segregados, corroborando com a ideia de ruptura que a presença das crianças pode trazer ao cenário urbano.

De dentro do autocarro, à janela, o caminho até ao destino final é uma experiência de corporeidade intensa: olhos, ouvidos, narizes, mãos que buscam captar e atribuir sentido a tudo, todos os seres e coisas. Atentas e grudadas na janela elas espreitam a cidade, os transeuntes, os carros, os trotinetes, a vida em movimento e suas conversas versam sobre lugares frequentados, cotidiana ou mais esporadicamente:

Na ida à Casa da Música, ao olhar a Rotunda da Boavista e a estátua do leão, Bel diz: - Eu aprendi a andar de bicicleta aqui, acho eu.
- Ali naquela torre é onde vive a minha avó! – diz o Vitto.
- A minha é à beira da casa do Mário. A minha casa é aqui e a dele é praqui... - diz o Paulo mostrando-me com as mãos. (NT, 2 de fevereiro de 2024)

Em autocarro descapotável de 2 andares, que faz o *City Tour* e onde se fez parte do percurso para o centro da cidade, de lá de cima, conversas são tecidas entre eles, buscando lugares de referências, pontos onde localizam suas experiências na vida da cidade, sítios que carregam memórias, cartografias de afeto elaboradas pelo viver na cidade. As crianças, à medida que percorrem os caminhos, constroem seus mapas “no percorrer do caminho, no qual os encontros que acontecem deixam nelas suas marcas” (Tiriba, 2019, p.7). A casa é sempre ponto a ser encontrado, lugar a ser procurado por entre as ruas que o autocarro percorre.

Bel sabe que está próximo a casa dela, inclina o corpo para ajustar o olhar pela janela. Aponta ao longe: - É ali, a minha casa! É aqui, é mesmo. Aqui. No último piso. Ao meu lado, mesmo, na porta ao lado, vizinho, moram os meus avós.
- É aqui perto, a minha natação”, diz Liz (NT, 19 de janeiro de 2024)

- É aqui a casa da minha avó, desce ali e à direita. E a tua, Bel, a tua casa é perto daqui?” — diz Jasmim. - Vamos passar pela minha casa! (NT, 2 de fevereiro de 2024)

Já a ida ao centro da cidade, requerendo apanhar 2 autocarros, um público e o *City Tour*, quando o primeiro chega à paragem, as crianças adentram o veículo, procuram lugares para sentar, naquela euforia, naquele falatório que toma conta do ambiente. Como em outras ocasiões, há pessoas que sorriem e

mexem com as crianças, auxiliam-nas a sentar. O trajeto, no entanto, é curto:

- Sabem onde é que estamos? – pergunta a Ana
- Sim! No Castelo do Queijo! - dizem algumas crianças. Muitos deles se localizam e sabem onde estão.
- Sabem por que tem esse nome “Castelo do Queijo”? - Ana pergunta Vitto responde: - Porque parece um queijo!
- Era um forte, na luta com a Espanha! - diz Miguel.
- (...) Aqui, iremos pegar o autocarro turístico, *City Tour*, vermelho, descapotável, com dois andares. O motorista está avisado de que 17 crianças adentrarão e desce para nos receber. Separa os fones e os entrega a cada criança, que ficam maravilhadas com aqueles fones vermelhos. Subimos as escadas. Ana pede para que fiquem próximos uns aos outros, mas cada um pode escolher onde e com quem quer se sentar. Nós, adultas, passamos de banco em banco para afivelar os cintos. Depois disso, as crianças nos chamam para ajustar o fone. (NT, 16 de dezembro 2023)

O fato das crianças se localizarem na cidade revela que elas estão a circular, ocupando as ruas em companhia de suas famílias, sendo informados acerca da história do lugar onde vivem, algo que, possibilita a elas construir, pouco a pouco, o sentimento de pertencimento ao chão que pisam.

As crianças vão atentas, maravilhadas com o caminho visto de cima e com os *fones* que vão trazendo informações sobre os pontos percorridos pelo autocarro. E o caminho que antes beirava o mar, logo beira o rio e, ao avistá-lo, inicia-se uma conversa:

- É o rio Douro! - diz Clara.
- Ana escuta e diz: - O rio Douro é um rio muito comprido! Nasce em Espanha!
- Bel olha para a paisagem e diz: - Minha casa é ali! O seu olhar atravessa o rio. É Gaia que ela olha. Ela já havia dito que morava em Gaia.
- Ana lhe pergunta:
- Da casa, a Bel consegue ver o rio?
- Bel diz que “sim” com a cabeça e completa: - Eu vi a minha casa!
- Ana pergunta se eles sabem o nome da ponte.
- Arrábida! - muitos dizem!
- Eu atravesso essa ponte para ir para a minha casa. - diz a Bel. (NT, 16 de dezembro de 2023)

Mais uma vez as crianças se situam em relação à cidade, identificando o rio, e fazendo associações sobre a localização da sua casa, seja na fala de Bel, ao avistar sua casa ao percorrer as margens do Douro, seja na fala de Clara ao ser iniciado o caminho.

Ao descer na praça da Batalha, as crianças se colocam dois a dois, com a mesma dupla feita ao sair do Jardim de Infância. Enquanto elas se organizam, e nos organizamos, os adultos que passam por nós, sorriem ao ver as crianças. Uma diz: - Estão a passear! (NT; 16 de dezembro de 2023)

A presença das crianças altera a paisagem da cidade, convocando as pessoas que ali estão, transformando os passeios, ao criar novos contornos para as ruas.

Outra é a realidade ao final da tarde, quando se dá o regresso ao JI.

[Na volta da saída ao centro da cidade] O autocarro, enfim, chega e podemos iniciar o nosso regresso ao JI. Iremos até o Castelo do Queijo e de lá pegaremos um autocarro que suba a avenida marechal Gomes da Costa. Já são mais de 16h30 e a quase ausência do sol deixa o ar ainda mais gelado. Estamos na parte superior do autocarro, com os cintos colocados e dessa vez não há quase quem queira usar os *fores*. Estão com bastante sono e acho que só não adormecem, tomados de exaustão, por conta do vento. Se estivéssemos num lugar bem quente, não haveria ninguém pra contar história, como dizem no Brasil." (...) já são mais de 17h e já devíamos estar no JI. O autocarro logo fica bastante cheio, com muitas pessoas em pé. Há quem olhe para as crianças um pouco incomodado. Imagino o cansaço de tais pessoas ao final de um dia de trabalho, mas imagino o cansaço daquelas crianças que não pararam o dia todo. A avenida Marechal está congestionada. Os pais começam a ligar para Ana. Diante de tamanho trânsito, Nicole sugere que o caminho seja feito a caminhar. Ana acha uma boa sugestão e as crianças e educadoras descem do autocarro. Seguimos andando, outra vez, no passo apressado. (...) É preciso que aquelas pernas miúdas trabalhem muito rápido para acompanharem o ritmo. Essas crianças porque são mesmo animadas e porque estão exaustas, gargalham tamanha a correria. Os cartões de utilização do transporte que estavam nos pescoços das crianças foram caindo pelo caminho. Já estava escuro e foi mais difícil de achar. (NT, 16 de dezembro, 2023)

O passo apressado foi vivido pelas crianças, numa necessidade adulta de ajustar os tempos e chegadas ao JI. Os corpos exaustos, visivelmente, eram memória viva do dia vivido. O improvável aconteceu quando, mesmo com cansaço, as crianças estiveram a rir da correria, apertando o passo e a manter o bom humor durante a caminhada.

2.3. Passear pela cidade

Ao estarem na cidade, as crianças, rapidamente, criam condições para os encontros, revelando-se muito dispostas e disponíveis a um bocadinho de

conversa.

Ao descermos do autocarro, foi necessário sentarmos todos, para que nos olhássemos, fazendo, novamente, a contagem das crianças. Ao sentar em bancos de pedra em frente ao Museu da Fotografia, onde cabiam todos, Raul e Filipe iniciam uma conversa com um senhor que estava sentado num outro banco próximo deles.

- Sabes onde está a Torre dos Clérigos? - Vejo o senhor, que está de costas, a apontar a direção. Eles seguem a conversa e eu consigo escutar mais o que eles dizem do que as respostas do senhor. - Como é que te chamas?, - Que idade tens? (NT, 23 de maio de 2023)

Assim, nesse exemplo de encontro corriqueiro entre duas crianças do grupo e um senhor, evidencia-se o papel da rua como lugar de encontro, fundamental para que se afirme a qualidade da vida das cidades. Ao ocupar e usufruir das ruas, ao colocar-se sobre as calçadas, em deslocamentos e permanências, as pessoas, sejam elas espectadoras ou usuárias (Jacobs, 1961) impactam sobre a segurança e também, acerca da sensação de estar seguro, interferindo na hostilidade causada pelo medo de estar nela e pelo medo gerado em decorrência do abandono das ruas. “uma rua movimentada consegue garantir a segurança; uma rua deserta, não. (...) nenhuma pessoa normal pode passar a vida numa redoma, e aí se incluem as crianças. Todos precisam estar nas ruas.” (idem, p. 18)

No caminho até a paragem ou mesmo, ao caminharem até o *Grande Espaço Verde* que frequentam, as crianças estreitam seus laços com o estofador vizinho, cumprimentando-o sempre que a porta está aberta, oferecendo um mimo em agradecimento ao tecido oferecido para a confecção das carteiras que depois as acompanharam em suas saídas. Os aprendizados ao estarem nas ruas são imensos e acontecem de maneiras muito distintas, sejam escancaradas ou sutis, na leitura de gestos, ao se perceberem no mundo e estarem em contato com diferentes pessoas em seus afetos distintos no que diz respeito à presença das crianças nas ruas, espaços e transportes públicos.

Enquanto caminhávamos em direção a Torre dos Clérigos, alguns mais situados que outros, já tendo avistado o monumento ao longe. Percebo Filipe a olhar para diversos lados, como se ainda quisesse entender onde estava o nosso destino. Vejo-o, então, a tentar falar com todos os adultos que passam por nós. - Sabes onde é a Torre dos Clérigos?. (NT, 23 de maio de 2024)

Mais que do que encontrar a Torre dos Clérigos, Filipe ao tentar falar com as pessoas que habitam, mesmo que, momentaneamente, a cidade, por estarmos

numa área bastante turística, deseja, no fundo, pertencer, sentir-se parte daquele todo que é a vida das ruas, daquele imenso que é o mundo. Assim, ao estarem nas ruas, num exercício constante de pertencerem, de apropriarem-se através da ocupação dos espaços e das histórias que emergem da relação entre eles e a cidade, as crianças tem a possibilidade de, pouco a pouco, com o repertório que essa experiência traz, realizarem leituras de mundo muito sutis, dos gestos das pessoas que habitam as cidades junto deles, de leituras dos espaços.

Assim, de tudo o que transborda e extrapola dentro do universo de cada criança ao estarem pela cidade aguçando os sentidos e pensamentos, Miguel olha para a capa de um livro na sala e, mesmo ainda não sabendo codificar as letras, mas já num processo de olhar para elas, pergunta a educadora: “*Aqui está escrito mundo, não é?*” O livro com a capa com diferentes crianças trazia algumas especificidades de diferentes países. E Miguel, um menino que está no mundo, a andarilhar pelas ruas e espaços do Porto, elabora suas concepções de mundo à medida que o experimenta, como se abocanhasse um bocadinho de sua fome de mundo e curiosidade ao esparramar-se por ele.

Pela cidade, as crianças interagem de um modo muito particular atribuindo sentidos ao brincarem com o que está ao redor deles. Da janela do autocarro, a caminho da Torre dos Clérigos, monumento do centro da cidade, as crianças espreitam os acontecimentos e cenas cotidianas:

Eles estão atentos às pessoas da cidade no jogo da vida real por trás dos vidros do autocarro.

Estamos a carregar as pessoas que vemos pela janela. - Bel Tocam nos vidros como se jogassem um jogo no telemóvel.

Quando as pessoas dizem “olá”, nós recebemos milhões de vidas.- diz Raul.

Elas brincam com aquilo que veem:

- Ganhei! – diz Bel e Raul responde: - Ganhaste nada!

Mais uma pessoa. - comenta Filipa. Eles estão animados.

- Os trotinetes são 50 mil pontos! – Bruno, a a contar trotinetes que via. - Só faltaram três trotinetes! - sinaliza Bel.

- Aqui o Mc! Há aqui os metros! – diz o Bruno

- Não, não há.. – contradiz a Filipa.

- Não, há?! Claro que há. – diz Juca.

- Só nos faltam mais três trotinetes! - continua Bel.

- Estão ali!, olha a Filipa ao longe, e continua: As três que faltavam!

Agora, estão à procura de trotinetes e observam e comentam toda a vida que passa pelos vidros.

- Não é polícia. - diz Juca.

- É, sim. – diz Bel.

- É um senhor! – atualiza Raul.

- É um senhor com um barco na cabeça! – Filipa diz sobre o chapéu do policial e ri!

- Nós passamos pela bomba! - diz Vitto sobre a bomba de gasolina.

- Estamos a procura de trotinetes! - diz Filipa.

- Mais três, Filipa! - diz Bel!

- Óh, o Palácio de Cristal! – Bruno

- Uma senhora com o walkie-talkie. – diz Bel.

- Olha, uma senhora com uma carteira com a bandeira de uma cidade.

Vermelho, branco e verde. Qual é, Mariah? - pergunta Filipa.

- Itália! - digo eu, mas com o barulho de dentro do autocarro, Filipa não ouve o que eu digo.

- Gaia! Isso, é Gaia! - ela diz.

- Itália, Filipa! - mostro uma bandeira no meu telemóvel. Ela identifica: - Isso, Itália! (NT, 23 de maio de 2024)

A vida insularizada é rompida sob o olhar da criança que, de dentro do autocarro, vivencia a cidade. Assim, os constrangimentos são transpostos permitindo acessos no percurso de seus deslocamentos e em suas permanências nos espaços, relacionando-se de maneira muito distinta à dos adultos, num processo permeado pelo brincar de construção de narrativas, ocorrendo a todo o tempo em que as crianças estão no mundo. No diálogo acima descrito as crianças captam o *balé das calçadas* (Jacobs, 1961), a dança invisível que acontece nas ruas entre as pessoas, os carros, as trotinetes, encontrando assim uma maneira de participarem da realidade ao brincarem com o que os olhos estão a ver, ao buscarem elementos para interagir e participar das cenas da cidade. Esse brincar constitui-se como um “processo de codificação e recodificação das suas imagens e práticas, resultando na reterritorialização dos cenários urbanos decorrentes das novas relações “(Stevens, 2007, citado por Lopes et al, 2020, p. 43). A construção de símbolos e atribuição de significados dos contextos são experienciados na subversão, na possibilidade de existirem na cidade, (re)existindo aos meios e narrativas adultas e, portanto, dominantes. (Brown, 2017, citado por Lopes, Madeira e Neto, 2020, p. 43)

A transposição das fronteiras e a transgressão do que se apresenta diante dos olhos das crianças ocorre no uso e contra uso dos espaços, nas interações

inesperadas e nos afetos e afetações que dali emergem. É o corpo e o pensamento em movimento, alcançando lugares inimagináveis, revelando jeitos de sentir e viver os espaços. Reafirmando a visão posta neste estudo, o entrelaçar entre todos os seres e todas as coisas nessa composição de cenários, paisagens e narrativas, o brincar com os contextos é a forma que as crianças encontram de se relacionarem com o meio, afetando e sendo afetado por ele. Segundo Lester (2013), o tempo, o espaço, os corpos, os materiais e os significados se reorganizam em cada interação, gerando continuamente um estado coletivo mais harmonioso, reconfigurado iterativamente a partir de cada nova intra-ação.

Estar na cidade, ocupá-la, ocupar-se dela, fazer trajetos turísticos, num olhar inaugural para as coisas do mundo e num corpo atento em seus deslocamentos pelas ruas da cidade leva as crianças, o tempo todo, a estabelecerem e/ou procurarem ecos de familiaridade e relações, e a fazerem comentários. No passeio ao centro da cidade, uma vez aí chegados:

Passamos pelo cinema da Batalha e, ao andar mais um pouco, a rua de Santa Catarina se inicia. No cruzamento com a rua de Passos Manuel, Ana mostra às crianças os sinos no edifício que abriga a Fnac, diz que os sinos tocam, vez ou outra, não sabendo dizer quando isso acontece. As crianças olham atentamente, com esses olhos que parecem não deixar escapar as cenas da cidade e as conversas surgem enquanto caminham pelas ruas.

- É aqui o caminho da casa do meu pai! – diz Raul sorrindo

- Pois, é por isso que, muitas vezes, Raul chega mais tarde ao infantário, porque é longe.

- E seu pai toca aqui, não é? - pergunta Nicole.

E Raul responde: - Mas hoje ele não está!" (NT 16 de dezembro, 2023)

À medida que caminham por entre ruas do centro, por entre edifícios e monumentos, as crianças revelam em seus discursos, os sítios que frequentam e conhecem, a fruição na relação com a vida da cidade, de algum modo, e os cenários das narrativas de suas vivências. Ana faz o papel de anfitriã da cidade, algo que faz muitas vezes, ao apresentar às crianças tantas coisas sobre a história vivida na cidade, assim como com as coisas do mundo. Mas nem sempre os interesses adultos na cidade colidem com os interesses primeiros das crianças.

Com efeito, na viagem ao centro da cidade, se o interesse em ver a loja com brinquedos é um momento para trocas entre as experiências de infância da Ana e a das crianças, dando conta de um interesse comum na infância contemporânea ocidental e na descoberta das crianças como um consumidor poderoso (Cook, 2009), que também se prolonga para as comidas doces e guloseimas como o chocolate, o desejo de ir ao McDonalds suplanta-os. Ir ao McDonalds aparece como referência, e destino final e único na fala das crianças, sendo um desejo que elas expressam fortemente ainda antes da partida e logo quando chegadas ao centro da cidade:

Enquanto caminham, as crianças logo perguntam se é hora do tão aguardado almoço no McDonalds. O relógio marca 11:25, Ana e Nicole conversam entre elas e decidem atender aos pedidos e então, caminhar em direção ao restaurante. Ao descer as ruas em direção a Avenida dos Aliados, avenida importante da cidade do Porto, as crianças observam as montras, brinquedos em uma loja que já teve bastante fama, uma cascata de chocolate. As crianças seguem de mãos dadas, com os pares escolhidos ao sair da escola e vão todos numa toada muito tranquila, como se contemplassem a vida da cidade. Os que passam por esse belo cardume de crianças, dizem algo, sorriem, acenam. Um senhor que passa ao lado no passeio, diz: “- Oh, que “borla”, hã? Sem escola hoje!”. Ana sorri.

Conta sobre a antiga loja de brinquedos e vai atenta ao caminho e às crianças. Ao chegar ao Teatro Rivoli e a grande praça em frente, Ana conta que até os anos 2000, havia um chafariz onde as pessoas se banhavam. “Era mesmo bom!”

Seguimos andando pelas ruas. Ana e Nicole utilizam um colete fluorescente, para sinalizar o trânsito e uma placa pequena vermelha que usam para travessia nas ruas. Ana na ponta, Vanessa e eu ao meio, e Nicole ao final. Nosso destino é o McDonalds da avenida Aliados, um dos Mc Donalds mais bonitos do mundo, construído por volta de 1930. O restaurante está cheio, há diversos grupos de crianças com seus uniformes da escola e respectivos professores, mas foi possível sentar todos juntos. Enquanto aguardam os lanches, as crianças conversam entre elas. Há quem as olhe de longe, há quem venha para perto, como duas jovens, com uniformes de uma escola de Guimarães, que se aproximam para oferecer as prendas dos lanches. (NT, 16 de dezembro 2023)

Ir e estar no McDonalds revela características de uma infância inserida num sistema neoliberal que, ao mesmo tempo em que sofre suas influências, também reforça padrões de comportamento moldados pelo capitalismo contemporâneo. No entanto, mesmo em um espaço tão marcado pela cultura do consumo, as crianças ressignificam as experiências de maneiras muito singulares,

num tempo sem pressa, como se o cenário para aquele banquete não fosse uma das maiores redes de *fast food* do mundo, a refeição é feita, as conversas são tecidas, as prendas são montadas por eles, auxiliando-os uns aos outros, quando necessário e o gelado, a *cereja do bolo* daquela refeição, é regalo, sendo desfrutado por todos. Também neste espaço de restauração as pessoas demoram um pouquinho a olhar as crianças, talvez pela graça, barulhos e cores que só elas trazem, não sendo por acaso que lhes são oferecidos os brindes das refeições — de novo os brinquedos para crianças, na versão chamariz, publicidade e estratégia de *marketing* para quem sabe que brincar é das atividades que as crianças mais gostam de realizar.

Acabado o almoço estava na hora de regressar por outra parte da cidade para, depois, apanhar o autocarro:

Ao sairmos, ainda em frente ao Mc Donalds que havia sido nosso pouso durante 2 horas, Ana diz às crianças: - Olha, como vocês se portaram muito bem, não precisam ir de mãos dadas, podem ir sozinhos, sempre perto de nós e nos escutando, mas sem precisar dar as mãos. Eu confio em vocês porque estou a ver que estão muito crescidos. (NT, 16 de dezembro 2023)

A decisão tomada pela educadora, reveladora da confiança dela no grupo de crianças e no seu caminhar pela cidade, relação construída ao longo dos anos em que estão juntas, crianças e educadora, e que revela também, a maneira como Ana percebe a cidade, acreditando na potência das crianças de circularem por ela, assim, como, na possibilidade delas andarem com autonomia pelas ruas que se seguiram. Os corpos caminham livres, as crianças parecem estar muito felizes com tal permissão. Não há ninguém que apresse o passo, não há ninguém que se mantenha para trás. Eles caminham juntos, percebem, com seus 5 anos, a grandiosidade desse gesto, da liberdade de andarem sem precisarem dar as mãos. A liberdade de caminhar pelas ruas da cidade desta forma, não as impede de captarem aquilo que lhes parece interessante:

Enquanto caminham em direção ao Jardim da Cordoaria, Ana pega uma folha encontrada no chão: - Quem lembra dessas folhas?
- São as folhas dos dinossauros! – diz Bruno
- Isso mesmo! As folhas de Ginko Biloba que nós vimos no Grande Espaço Verde! Há muitas delas pelo Porto. Vamos guardar para lembrar desse dia! – diz a Ana.

- Poderíamos escrever na folha. – diz Bel.
- E o que poderíamos escrever? – Ana pergunta.
- Viagens pelo Mundo. – responde Bel.
- Ana sorri: - Viagens pelo mundo? Mas não é pelo mundo, é pelo Porto.
- Viagens pelo mundo do Porto! – completa Bel.
- Boa, Bel! – diz Ana.

Durante o caminhar, as crianças se deparam com a Torre dos Clérigos e surge o desejo de subir. Os questionamentos sobre a altura e o que se pode ver lá de cima são acolhidos pela educadora que diz que irá programar uma visita, assim como, anotar aquilo que desejam saber quando lá em cima estiverem.

- É muito alto? Dá pra ver a minha casa lá de cima? E a escola? E a praia? - pergunta Raul. (NT, 16 de dezembro de 2023)

De novo, Ana, a educadora, faz as ligações com experiências e memórias passadas e saídas a outros lugares como o *Grande Espaço Verde*, e conversa com as crianças, no sentido de as escutar com atenção e a sério, dando continuidade aos seus comentários, propostas e interesses. Nesse sentido, sair para passear no centro da cidade é ponto de partida para pensar uma nova saída, com base na proposta do Raul, quando expressa o seu desejo e antecipa os locais que a perspectiva da altura lhe poderá proporcionar.

No Jardim da Cordoaria, as tendas com os comércios para o Natal já estão montadas. O pai de Clara tem ali uma tenda e havia oferecido “miminhos” às crianças. Elas comem felizes crepes com nutellas e, em seguida, andam no carrossel. O tempo voou e quando se percebe, já são 16h30, é preciso iniciar o caminho de regresso ao JI. Depois de algum tempo gasto para encontrar a paragem onde o autocarro descapotável pararia, as crianças sentam-se sobre um chão bastante sujo, mas não há outra hipótese. (NT, 16 de dezembro 2023)

O excerto apresentado retrata uma vivência urbana comum e revela a relação entre a infância e os espaços públicos na cidade. O Jardim da Cordoaria, ao acolher as tendas de Natal e, oferecer atividades como o consumo de crepes e o passeio no carrossel, torna-se um espaço de lazer e socialização para as crianças, facilitando interações lúdicas no ambiente urbano. No entanto, essa experiência não é isenta de desafios. A dificuldade em encontrar a paragem de autocarro e a necessidade das crianças sentarem-se no chão sujo, devido ao cansaço demasiado e maneira de mantê-los sob controle e, em segurança, destacam a precariedade de certas infraestruturas urbanas e a insuficiência de espaços adequados. Esse contraste evidencia a complexidade da relação entre a infância e a cidade: ao mesmo tempo que o ambiente urbano proporciona

momentos de alegria, também apresenta obstáculos que comprometem a qualidade de vida das crianças. Assim, a cidade é um lugar de encontros, mas também de limitações, que afetam diretamente as vivências infantis.

- **O que ficou das saídas na cidade**

- E então, como é que foi o passeio? Do que é que vocês mais gostaram? Esperem porque eu vou anotar. Foi com essa pergunta que a conversa em roda foi iniciada. O McDonalds aparece em primeiro lugar, é a primeira resposta que surge, Ana, no entanto, habilidosa a conduzir a roda, acolhe a resposta e tenta avançar.

- Ah, foi o McDonald! - Ana sorri e continua. - Algo mais que tu te lembres? Eu sei que estavam com muita vontade. Vocês portaram-se muito bem! Outra parte, o que que tu gostaste?

No rosto das crianças é visível que elas estão a recapitular as cenas daquele dia tão intenso, os olhos quase a sair faísca, num olhar distante e presente.

- Eu gostei de ver a Torre! – disse Vinícius.

Ana emenda: - Quando estávamos lá, houve um pedido...

- Eu é que pedi! Subir a Torre dos Clérigos! - diz Raul, com entusiasmo.

- Eu gostei da Torre de Pisa! A Torre de Pisa, não, a Torre dos Clérigos! – Filipe

- Vamos pensar em subir! Vamos fazer esse passeio. – disse a Ana

- Eu gostei de andar no autocarro. – disse o Bruno

- Eu gostei de ver o Castelo do Queijo! – disse Vitto.

- Gostei de ver a minha casa que fica em Gaia. – disse Bel

- A volta no carrossel! – disse Miguel.

- Gostei de ver o meu pai – disse Clara

Ana então pergunta: - E tu, Mariah, do que é que mais gostaste?

- Eu gostei de andar pela cidade com vocês e de quando a Ana falou que vocês podiam andar sem dar as mãos

- É, sim, porque vocês portaram-se muito bem!, diz Ana olhando para eles. No mesmo instante, Vitto ao refletir sobre a maneira como andaram pela cidade, diz: - Então não podemos mais ir de mãos dadas para ir ao grande espaço verde.

- Ah, podemos falar sobre isso. O passeio é estreitinho, e não podemos passar por ele. Então, precisamos nos dividir. Quando vocês estiverem andando sem que eu precise dizer nada, vocês não precisaram ir mais de mãos dadas. Quando vocês conseguirem ir sem as mãos dadas (em todas as saídas), vai ser uma vitória!- responde Ana.

- E a Ana, o que é que mais gostou?, pergunta Nicole, já finalizando a roda de conversa:

- Eu gostei muito de ir com vocês e de ir de autocarro (NT, 19 dezembro 2023)

A conversa que tem como pano de fundo a autonomia e liberdade no caminhar de um grupo de crianças e a educadora pela cidade mantém as crianças muito atentas. Esse interesse revela o quão marcante foi poderem andar

sem dar as mãos, uma conquista de todos os lados. Uma aposta na relação que se estabelece entre as três partes envolvidas: crianças, educadora/educação e cidade do Porto. A confiança entre os três elementos é o fio que conduz essa autonomia no caminhar. O diálogo ocorrido um dia após a saída pela cidade revela como as crianças internalizam e expressam suas vivências urbanas. Suas falas destacam aspectos simbólicos e emocionais que relacionam o passeio com pontos específicos da cidade, como o McDonald's ou a Torre dos Clérigos, evidenciando como os elementos do espaço urbano adquirem significados particulares na infância. As memórias que trazem à tona — a volta no carrossel, o pedido para subir na torre ou o fato de andarem sem dar as mãos — refletem uma relação ambígua com a cidade, onde convivem simultaneamente o encantamento e os desafios. O desejo de caminhar sem mãos dadas, mencionada por uma das crianças e, reiterada pela educadora, aponta para um processo de autonomia no qual as crianças começam a perceber a cidade não apenas como um espaço de lazer, mas também como um lugar onde é preciso adaptar-se às regras e limitações impostas pelo ambiente. Ao vivenciarem tal experiência, as crianças relacionam às suas saídas mais quotidianas, e refletem sobre a autonomia e liberdade no que diz respeito às respectivas mobilidades.

CAPÍTULO V

“- *Andamos, andamos, andamos...*” – narrativas gráficas e memórias construídas

Outros modos das crianças se narrarem e às experiências vividas e desejadas nos espaços urbanos foi através de expressões gráficas – desenhos - acompanhadas do que contaram sobre elas. Geralmente esses desenhos foram realizados após as saídas para fora do JI, individualmente ou em atividade paralela de pequeno grupo (cf. Capítulo II)

1. “*Andamos, andamos, andamos...*” – narrativas gráficas

Um dia após a ida a um espaço verde da cidade, percurso feito a pé pelas crianças, num dia de um calor atípico no início de fevereiro, um grupo de 4 crianças desenha e conversam enquanto tal.

Ao finalizar o desenho, Bel mostra-o e narra o caminho, usando-o como recurso para localizar-se e relembrar o trajeto percorrido



Foto 1 - Desenho de Bel (2 de fevereiro de 2024)

“Eu estava na escola, eu estava a sair da escola. Eu ia por aqui e dava umas voltinhas, encontrei uma flor e cheguei ao parque. Mas estava muito calor. Eu devia de ter o meu leque. E depois, o caminho foi mesmo longo.”

Outras crianças vêm chamar para que se preparem para ir à ‘cozinha de lama’. Bel pede mais tempo, quer contar outra vez sobre o desenho e o caminho

percorrido. Na segunda vez, acrescenta mais detalhes, relembra de pormenores, sentindo-se mais à vontade e confiante:

“O caminho era muito longo...”, é assim que Bel inicia. “Eu fui à escola, eu estava muito ansiosa para ir ao parque e, depois, chegou a altura, peguei a mochila. A Nicole e a Mariah estavam a preparar o lanche. Quando todos estavam, eu fui encher a minha garrafa. Depois, fomos. Andamos, andamos, andamos até que eu vi uma árvore. Uma árvore que parecia uma árvore de natal. Continuamos a andar, andamos mais um bocadinho, e eu vi uma flor que parecia uma borboleta. Andamos mais um bocadinho. andamos, andamos, andamos e chegamos ao parque. A Liz tinha trazido um disco para brincarmos. Eu atirei o disco até que vi uma borboleta pousada nele”.

- Deixas-me agora, fazer o trajeto só com os dedos, sem falar? - depois de seguir com os dedos sobre o papel, diz:

- Eu só não disse sobre o disco com a borboleta antes, porque não me lembrei!
(NT, 2 de fevereiro de 2024)

As narrativas e os desenhos das crianças revelam um processo rico de ressignificação das experiências vividas nos espaços urbanos, como exemplificado pela recontação sobre a ida ao parque. À medida que revisitam suas lembranças, novos detalhes emergem, sugerindo que o ato de contar e recontar fortalece a sua intimidade com o espaço e com a situação vivida. Esse processo não apenas reafirma a vivência, mas também possibilita a criação de novas camadas de sentido, nas quais a imaginação e o real se misturam. Assim, ao narrar e desenhar suas percepções da cidade, as crianças ocupam simbolicamente esses espaços, transformando-os em territórios de expressão e de pertencimento. A partir disso, podemos entender que as crianças constroem suas próprias narrativas sobre a cidade, participando ativamente da sua apropriação e ocupação, não apenas fisicamente, mas também em termos de significado, mostrando como a cidade pode ser (re)imaginada a partir das vivências infantis.

A segunda vez em que Bel fala, a partir do desenho, da sua ida ao parque, traz uma sequência repetitiva de ações e observações que, ao serem recontadas, vão adquirindo novos detalhes e significados: a ansiedade antes do passeio, depois sobre pequenas descobertas — como a árvore que parecia de Natal e a flor que parecia uma borboleta — e finaliza com a imagem da borboleta pousada no disco, de modo a trazer novos aspectos que ganham relevância à medida que são rememorados. Ao desenhar e recontar sobre esses momentos, constitui-se uma intimidade maior com o espaço, permitindo que elas revisitem a cidade de forma imaginativa.

A repetição de "andamos, andamos, andamos" também sugere a forma como as crianças percebem o tempo e o movimento dentro do ambiente urbano — um ritmo que é diferente da experiência adulta. Dessa forma, o ato de narrar não só reforça a vivência, como também transforma esses espaços em territórios de criação e significação. Por isso, recontar essas vivências urbanas não é apenas um exercício de memória, mas também um modo de ocupar a cidade simbolicamente, atribuindo novos sentidos a ela a partir do ponto de vista da criança. A criação de mundos, a superação das fronteiras e dos muros, revelando jeitos de existir, de resistir e transgredir uma realidade imposta.

2. Onde gosto de brincar no Porto



Foto 2 - Desenho de Lara (18 de junho de 2024)

Num outro momento, e a propósito dos lugares onde gostam de brincar no Porto Lara traz em seu desenho a 'Casa da Música' e uma bicicleta, afirmando que vai com os pais andar ali, pois é perto de sua casa

"Eu gosto de brincar de bicicleta na Casa da Música. Eu vou com o pai e a mãe." (18 de junho de 2024)



Foto 3 - Desenho de Filipe (18 de junho de 2024)

"No Continente, há muitas coisas e muitas comidas que eu gosto." (18 de junho de 2024)

Além dos traços, o que importa é o que as crianças contam acerca do desenho. As narrativas criadas ao contarem sobre os desenhos, os pormenores, às vezes, presentes no papel, outras vezes, os detalhes que surgem enquanto contam e reelaboram,

um jeito de viverem e reviverem as experiências imaginadas. Ao contar sobre seu desenho, Filipe traz referências do consumo que faz parte do cotidiano das crianças, e, que, de algum modo, se constituem como territórios frequentados com suas famílias, associando tais estabelecimentos a locais de cultura e lazer, revelando, talvez, constrangimentos a espaços públicos que deveriam exercer essa função.

Além disso, a casa aparece como referência de espaço para brincar, revelando-a como sítio seguro e de afetos, onde cabe o brincar. Entretanto, tal fato, evidencia os constrangimentos urbanos cotidianos, sejam eles, as barreiras socioeconômicas, a pouca oferta de espaços na cidade para o lazer ou, a necessidade de se implicar fazer grandes deslocamentos para usufruir de espaços verdes, por exemplo.

Já Clara cria outros mundos e realidades possíveis. Ao contar sobre o seu desenho, ela diz-me:



Foto 4 - Desenho de Clara (18 de junho de 2024)

“É uma casa no Algarve, fica bem pertinho do mar e tem um escorrega na casa, que cai no mar.”

Percebo ali, um desejo escancarado, um projeto até, colocado sobre o papel, uma casa bem à beira do mar e um escorrega, como se saísse de uma das janelas, a levar quem quisesse para o mar. Ao olhar aquele sonho de escorrega, pergunto se Clara já foi ao Algarve, ela diz que não, mas que gostaria de ir. Digo que eu também não tinha ido, mas que ia adorar uma casa do lado do mar e um escorrega para cair dentro dele. (NT, 18 de junho de 2024)

O ato de desenhar é poderoso e revolucionário e Clara, com ousadia, ultrapassa as fronteiras do Porto e de constrangimentos que a vida real, tal como é, possa trazer. Imaginar destinos, casas e lugares para se estar, são elementos que revelam um desejo de pertencer, de conhecer o mundo e de poder construir histórias, ocupando-o, seja ao viajar ou se deslocar para esses sítios, seja pela possibilidade de imaginar sítios nunca visitados e imaginar-se nesses locais.

3. O caminho do Jardim de Infância ao parque - um mapa coletivo

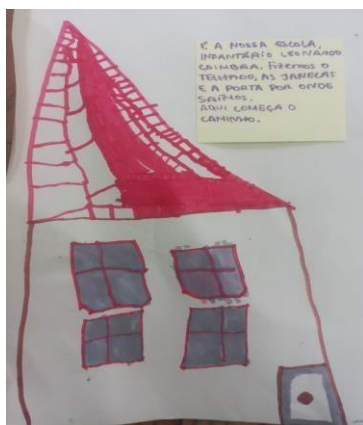
No final daquela semana em que fomos ao outro espaço verde a caminhar, esse mesmo que Bel, no dia posterior desenhou e contou com detalhes, propus, já tendo acordado antes com a educadora, fazermos um mapa coletivo do que se lembravam do caminho até lá. Primeiro, conversamos e eu tomei nota do que me diziam, para que a memória, caso falhasse no decorrer da execução do desenho coletivo, tivesse onde recorrer. As crianças foram lembrando do caminho percorrido, trazendo o que aqueles olhos tinham visto e o que o corpo havia registrado.

Após perguntar o que é que cada um gostaria de desenhar, as crianças escolheram e, houve caminho, pessoas e lugares suficientes, de modo que todos tivessem o que desenhar. Naquele imenso papel, as crianças, seguindo o trajeto realizado naquela semana, passaram a desenhar, seguindo a cronológica dos acontecimentos e espaços, como forma de organização espacial na folha de papel.

Assim, em primeiro lugar, foi feito o JI, o grande espaço verde, o ‘Pingo Doce’ e na outra ponta, sinalizando o fim, a chegada, o grande espaço verde e, junto a tudo isso, os encontros, as pessoas com quem cruzamos no caminho. As crianças permaneceram em roda, atentas ao desenho que estava sendo feito pelas outras crianças. Ficamos ao redor daquela imensa folha, a refazer os caminhos por mais de 40 minutos. O desenho foi colocado no mural, imenso, estampando a experiência viva, latente naqueles corpos e pensamentos, agora impressa naqueles traços.

Na semana seguinte, em roda, já tendo acordado com a educadora, propus que as crianças, a partir do desenho, contassem com palavras o trajeto percorrido, quase uma legenda, a narrativa em movimento daquele mapa. As crianças iam contando, construindo juntos, uma narrativa para cada representação no papel.

Algo engraçado aconteceu no dia, e as crianças se lembram ao desenhar e, ao recontarem, revelam, tanto as peripécias comuns à infância, quanto os valores que fazem parte de seus cotidianos com aquela educadora.



“É a nossa escola (...) Fizemos o telhado, as janelas e a porta por onde saímos. Aqui começa o caminho”

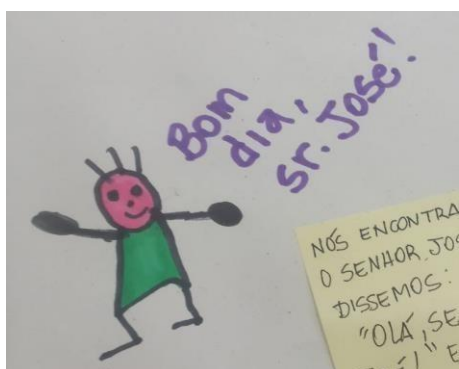


Antes de sairmos a Ana disse: - *Responsabilidade!*
Pouco depois de sairmos, o Filipe olhou para os pés e perguntou:

- *Ana, eu posso ir assim de meias?E*

Ana: - *Então? Responsabilidade?*

Isso foi motivo de graça e riso. Foi preciso voltar ao JI para ele calçar os sapatos.



É com o sr José, estofador que tem uma oficina quase ao lado do JI, o primeiro encontro.

“Nós encontramos o sr José e dissemos:“- Olá, senhor José!

E ele respondeu: “- Olá, crianças!”.



Um pouco adiante na rua, há um estacionamento para bicicletas, grandes aros feitos de ferro. As crianças, ao brincarem com os usos das coisas e espaços, ao verem que poderiam fazer ali um atalho, passaram por baixo dele.

“São as rodas para estacionar as bicicletas e as crianças passaram por baixo.”

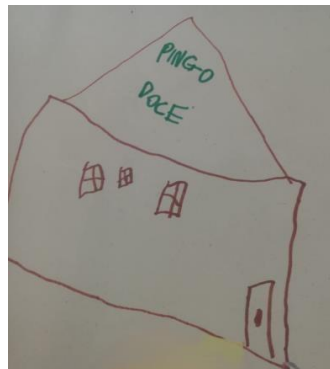


Na esquina, ao chegarmos à grande avenida, à beira dos caixotes de lixo reciclável e orgânico, há um vaso grande para plantas.

“A Ana encontrou um vaso à beira do caixote do lixo e a Nicole levou para casa. Depois, a Nicole trouxe o vaso à escola”

A avenida faz fronteira com o *Grande Espaço Verde* que, desta vez, não é destino, mas sim, passagem, parte do caminho. Em companhia da Ana, o *Grande Espaço Verde* não é nunca visto do lado de fora, pois as crianças estão sempre a habitá-lo. Do passeio, elas percorrem com os olhos aquilo tudo que estão tão habituadas a percorrer com seus corpos. Adiante cruzamos outro portão, e a composição dos cenários vai-se fazendo também dos personagens integrantes, que surgem no entrelaçamento daquelas vidas todas.

De longe, as crianças avistam D. Antónia, a funcionária que, tantas vezes, abre os portões para que elas adentrem aquele mundo, sempre com o mesmo penteado, um coque alto no topo da cabeça: “- Venham cá, crianças!, ela nos disse.”



Paulo, uma criança do grupo que sempre esteve mais distante de mim, naquele dia, enquanto caminhávamos lado a lado, ele, de repente, surpreendeu-me com a sua mão na minha, e, assim, ficamos durante um longo período do trajeto.

Depois, em outro ponto da avenida, o Pingo Doce, supermercado, aparece como referência localizadora do caminho.



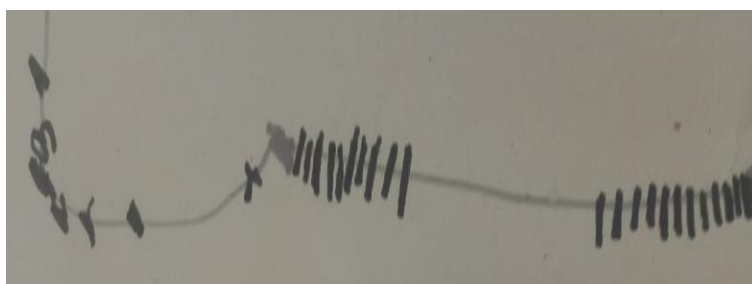
"Vimos o calceteiro, que coloca as pedras no chão!"

As crianças debruçaram seu olhar sobre um senhor, do outro lado da rua, que colocava novas pedras no chão e refazia os desenhos do passeio. O grupo parou e ficou a olhar por alguns segundos o trabalho daquele homem. Ana explicou o trabalho que ali era feito.

O senhor, percebendo que estávamos a olhar para ele e seu trabalho, interrompeu o que fazia e virou-se em nossa direção. Era o que precisava para que as crianças acenassem e o cumprimentassem, com entusiasmo:

"- Olá!" e ele respondeu do outro lado: "- Olá!"

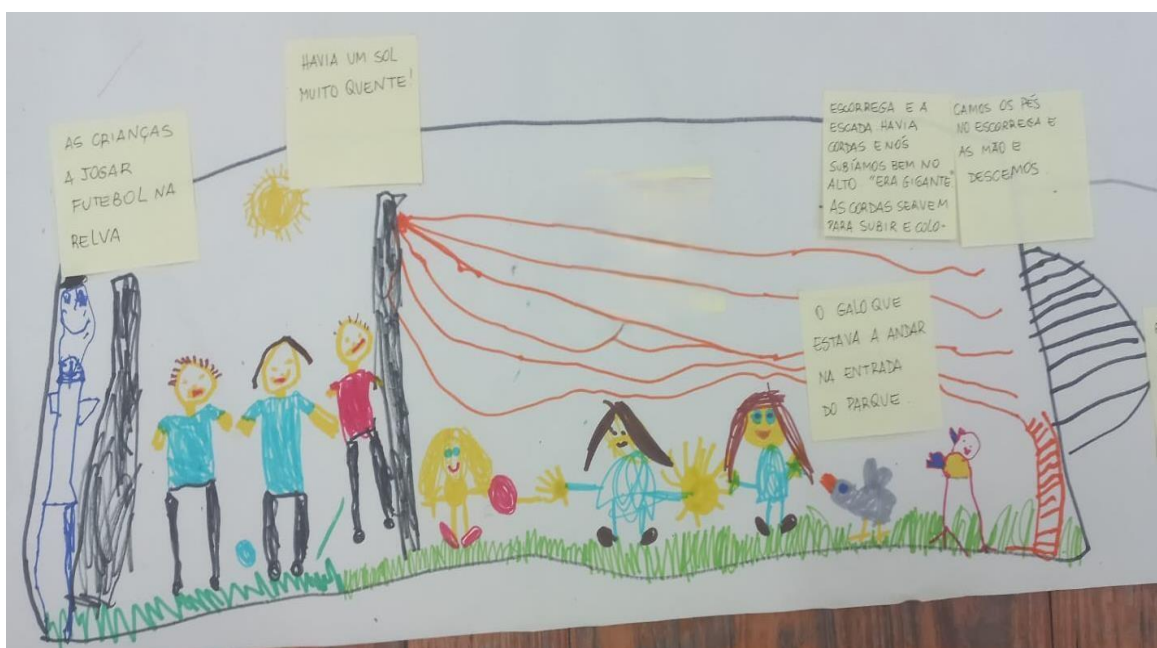
Com olhos ligeiros e atentos, a percorrer todas as direções, lembram-se do chão forrado de flores e das flores ainda nos galhos:



"Fizemos três passeadeiras de ruas. Nós passamos pelas passeadeiras."

"Passamos pela magnólia e vimos as pétalas da flor no passeio, no chão."

Antes de chegar ao destino final, uma das crianças ainda botou reparo no muro que cercava esse outro espaço verde, onde estávamos a chegar. A força das pedras junto a delicadeza de pequenas plantas que brotam com força entre as brechas do concreto. Após vivenciarem toda a paisagem do percurso, o destino final, depois de muito caminho e caminhar, chega, enfim.



“As crianças a jogar futebol na relva, um sol muito quente, o disco da Liz para jogar, o galo a andar na entrada do parque e um escorrega gigante.”

E ali, naquele espaço que era o ponto de destino de parada, houve tempo para que as elas pudessem brincar, explorar a imensidão de outro espaço, vivenciando novas regras do convívio dali, já que era permitido jogar bola e disco, onde havia a presença das galinhas soltas e outros personagens que integravam aquela nova cena, transeuntes que passavam pelo parque ou que lá permaneciam, e que, e um maior fluxo de pessoas, talvez, por ser um espaço público e gratuito.

4. Como gostariam que fosse a cidade do Porto?

Folhas de papel A3, em pequenos grupos, cada criança com uma folha

para desenhar, vai, aos poucos, ocupando os espaços do papel. A maioria busca preencher os espaços, tornando aquele território branco e hostil da folha, um lugar habitado, revelando pensamentos sobre o viver na cidade, assim como, os devaneios e sonhos inerentes à existência.

Os desenhos que se seguem, carregam ideais de cidades pela perspectiva das crianças, trazendo elementos de uma cidade que existe já, tal qual como é, mas, também, une-se a ela a transgressão da realidade, a capacidade de sonhar outras cidades e modos de viver possíveis. Assim, surge um espaço onde há batatas fritas, chupa chupas e chocolates para quem estiver com fome, um lobo mau na noite de lua cheia e, ainda, um desenho bem cotidiano, com a escola, a horta, a casa, os espaços de referências daquela criança que estava a desenhar.



Foto 5- Desenho de Raul (26 de junho de 2024)

Raul, em seu desenho traz as cores, uma cidade viva - isso, é o que, primeiro, chama a atenção. Ele traz a presença de um hotel, com piscinas e mostra uma fileira dos carros.

Pergunto onde vão os carros, ele diz que não vão, que são os carros dos ricos, que estão no hotel. - Tem um lobo mau e é lua cheia e ele está a olhar para ela. Ele faz assim: auuuu. - Há aqui uma rampa para ir para outro muuuundo!" (NT, 20 Junho 2024)

Traz, assim, no que conta sobre ele, sua percepção sobre o mundo, as desigualdades, quando se refere ao carro "do rico", ao Hotel, quase outro território, já que o que ele faz parte, está quase cercado por uma linha vermelha; a fronteira invisível que segrega pessoas e mundos.

Há ainda, a fabulação, o lobo mau numa cidade em que tudo cabe, onde real e imaginário vivem juntos

o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que

lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo — no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural (Sarmento, 2011, p. 2)



Foto 6 - Desenho de Filipa (26 de junho de 2024)

Filipa também conta sobre o desenho:

“há uma floresta e meninos e meninas, o parque do castelo e um espaço para os doces: há batatas fritas, chupa chupas, chocolates e qualquer pessoa pode chegar. Há a minha casa, a nossa escola, a praia e o parque da praia: há o baloiço, o escorrega. Aqui, (à esquerda do desenho) parque do estacionamento para estacionarmos os carros e irmos para a praia.” (NT, 20 Junho 2024)



Foto 7 - Desenho de Miguel (26 de junho 2024)

Miguel, inspirando-se na ideia de Filipa, já que dividiam a mesa ao desenhar e partilhavam ideias, também desenha a sua cidade:

“É um espaço para os chupas, onde quem estiver com fome, pode comer. Ainda são só as entradas, depois, há mais doces. Há um parque de skate. Uma pista de corrida. Há aqui o Pepe,

ele está triste porque não ganhou!”

Miguel olha seu desenho e continua:

- Já sei como deixar essa cidade mais

bonita, fazendo mais pessoas!

- Ah, é, precisa de pessoas para uma cidade ficar bonita?”, questiono.

E Miguel responde:

- Sim, uma cidade sem pessoas, não existe! (Miguel, NT 20 de junho de 2024)

Nos desenhos realizados pelas crianças, emergem importantes elementos reveladores de suas percepções sobre o ambiente urbano, assim como gostos e preferências, suas aspirações, as relações construídas, assim como os desafios

cotidianos. Ao projetarem suas cidades, combinam aspectos concretos, ligados à realidade que conhecem e elementos do mundo imaginário, construindo uma narrativa urbana tão única da cidade que é para cada um deles. Nesse contexto, os desenhos e o que as crianças contam e elaboram ao contar sobre eles, oferecem uma diversidade sobre os olhares das crianças sobre o mundo e as relações com os espaços que ocupam.

Quase em todos os desenhos, as cidades foram retratadas pelas crianças com referências aos espaços habitados em seus cotidianos: a casa, a escola, a horta (espaço frequentado, semanalmente, por eles), o parque, a rede familiar, os vizinhos. Em seus desenhos, as crianças trazem questões relacionadas às questões sociais e econômicas, os acessos e constrangimentos experimentados, de maneiras distintas por elas. As produções das crianças revelam soluções para as questões sociais e econômicas, bem como para os acessos e restrições com as quais se deparam em seus caminhos e experiências na cidade, valendo-se de recursos que dizem de um repertório da vida cotidiana e de recursos da imaginação. Temos, por um lado, ideias pragmáticas de quem observa, vive e pensa à respeito da vida, por outro, constroem narrativas para posicionarem-se diante das coisas do mundo, que colocam em evidência a resignificação da realidade e outras formas de existir, estar e agir na cidade, ao transpor as fronteiras entre real e imaginário.

Finalmente, o discurso de Miguel - “- Sim, uma cidade sem pessoas, não existe!” - carrega sua percepção sobre o papel das pessoas na construção e vivência do espaço urbano. Ao dizer isso, reforça a ideia de que a cidade é um espaço relacional, um espaço de convivência.

“- Sim, uma cidade sem pessoas não existe!”- Considerações finais



Foto 8 - folha de ginkgo biloba colhida com as crianças nas andanças pelo centro do Porto

Nesse trajeto até aqui, onde o caminhar exigiu, mais do que nunca, colocar um pé depois do outro, sentir as rugosidades e texturas dos caminhos, nas fissuras do inesperado e nas possibilidades do extraordinário, aprendendo a realinhar rotas, a fazer e desfazer itinerários internos e externos, sentindo-me a reabitar a pele e o mundo ao perceber, cada vez com mais nitidez, os fluxos, contrafluxos e as linhas entremeadas que me compõem e me conectam a todos os seres e todas as coisas; um fazer contínuo, tecido em nós, entre nós e ao longo (Ingold, 2012), em tudo o que transborda e reverbera dos encontros e desencontros.

Durante esse tempo no terreno, a suspender o juízo e a “pisar esse chão devagarinho”, percebendo tudo o que ele dizia e, pouco a pouco, conectando-me àquelas pessoas e contextos, encontrei abrigo, solo firme para pisar e companhia pro caminhar das ruas e do fazer pesquisa. Junto daquelas crianças, educadora e auxiliar, fui abastecida das histórias que ouvia, das narrativas que tecemos juntas, nas mãos que me procuravam no trânsito das ruas, ou durante uma roda de conversa, da comida abundante e temperada do JI, que acolheu e abraçou essa investigação, fazendo laço e rastro de trajetórias.

Ao buscar a supressão das dicotomias, das barreiras que nos separam da experiência de viver, de maneira a conciliar as complexidades da existência e o enfrentamento das dificuldades encontradas, entendo agora, a olhar para tudo o que foi vivido e que me compõe, tal qual um caleidoscópio, que o maior empecilho para que essa pesquisa se desenvolvesse, fui eu mesma. Se para Drummond (1928), “No meio do caminho, tinha uma pedra...”, posso dizer que no meu meio do caminho, havia eu mesma. Posso dizer que fui Penélope a tecer e destecer palavras e parágrafos, fui Dédalo a me arriscar no labirinto, Minotauro, o fio de Ariadne, fui labirinto, pedra e caminho.



Foto 9 - folha de eucalipto apanhada ao caminhar com as crianças

O processo vivido para a escrita dessa investigação, de inspiração etnográfica, foi um desvendar de rotas, acionando tempos e espaços da vida e do mundo, naquilo que acontecia dentro e fora de mim. Olhar-me de perto, romper com as ilhas habitadas, encontrando no entrelaçar da vida daquelas 19 vidas - crianças, educadora e auxiliar - o sentido pra seguir em frente. “A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente.” (Ingold, 2012, p.38).

Tratou-se de abandonar os velhos sapatos de solas gastas e, que já não cabiam em meus pés, imprimindo-lhe bolhas e um andar desajeitado, ousando pisar sobre o chão descalça, sujeita às rugosidades e texturas múltiplas, às intempéries do tempo, num caminhar atento a tudo o que brotava nos deslocamentos pela cidade. Esse novo transitar no mundo foi antecedido e, concomitantemente vivido, ao experimentar novos caminhos educativos além dos muros da escola, num desemparedar da infância (Tiriba, 2005) que transpusesse as fronteiras de pensamentos e práticas, num entender de mundo e da experiência de nele viver, ao experimentá-lo com as crianças ao andarilhar pela cidade.



Foto 10 - folha de carvalho-negral apanhada no 'grande espaço verde'

O cerceamento da infância, o aprisionamento das subjetividades, cercados por práticas já gastas e desbotadas dos antigos fazeres, numa educação desvinculada aos sentidos e à integração dos seres e das coisas, em cotidianos escolares fragmentados, numa prática e ideal cartesiano,

divorciado e silenciado o corpo, restrito às salas de atividades no JI, é ainda a “praga” dos territórios educativos áridos. Ir além dos muros e em companhia das crianças, portanto, revelou um mundo novo, um fazer contínuo, sem

preocupações com a chegada, mas atento aos rastros (Ingold, 2012) que se encontram na coragem de reocupar o espaço público e na ideia de transitar pelo mundo. Compreendo agora que os deslocamentos são, por si só, a experiência de estar na cidade, ao romper linhas fronteiriças, desprendidos da ideia de

destino traçado, mas mais que tudo, o que acontecia entre, durante, sob e sobre os deslocamentos do espaço urbano

prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que atencional. (Ingold, 2015, p.27)

O diálogo entre as perspectivas dos novos materialismos e a visão dos povos originários, da integração de todas as coisas e todos os seres, em suas afetações entrelaçadas, superando o essencialismo humano, ao considerar os encontros com tudo e com o todo que há no mundo, impactam na maneira como as crianças são aqui percebidas, situando-as num contexto social, histórico, geográfico, ambiental e ecológico. Assim, um estudo sobre a relação entre as crianças e cidade, que dialoga com a natureza, não como cenário, objeto mitificado e distante, mas como "um "acontecer" ou melhor, onde vários acontecimentos se entrelaçam" (Ingold, 2012, p.29). num caminhar poroso, de olhos táteis (Piorski, 2017) é propor olhar para uma existência que acontece no entrelaçar com outras existências, num fio que une e sustenta os rastros humanos e não humanos (Ingold, 2017).



Foto 11 - rumo à paragem do autocarro, ainda a andar aos pares.(16 de dezembro de 2024)

Francesco Tonucci (1996) é peremptório ao dizer que uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todos - ao se colocar em jogo, no movimento e dança nas ruas, movimentando corpos, idéias e discursos em travessias e atravessamentos, de tudo aquilo que emerge da experiência de estar nas ruas. Ainda, de perceber a cidade como espaço relacional e potente para o

encontro, um território constituído de afetos e afetações, de uma paisagem "de fios vitais" (Ingold, 2012).

As crianças e educadora foram os anfitriões, mostrando além do Porto,

novos jeitos possíveis de habitar a cidade. Nesse caminho itinerante, andar pelas ruas e estar sobre o tecido da vida urbana, a experimentar o espaço urbano, esse universo íntimo e novo, ao mesmo tempo, de tudo o que se colocava sob os pés, sobre as cabeças e diante dos olhos a cada saída com as crianças, inaugurou espaços e trilhas na cidade. Como se ali com elas, estivéssemos a fazer inaugurar caminhos na mata fechada, num marchar respeitoso, onde éramos a mata, a faca a cortar o mato, o concreto do passeio, sons, pessoas, outros seres e coisas presentes nos trajetos feitos. “Caminho por entre a multidão. Percebo que me basta estar, deixando-me engolir pelo presente” (Slamani, 2022, p.37). Nos fizemos crianças, educadora e eu ao caminhar, numa afetação e afeto do que acontecia entre nós, e em nós na relação que se estabelecia em nossos encontros.

A vida cada vez mais urbana exige repensar e debater como é que gostaríamos de viver nas e as cidades. Miguel aponta uma rota: “- *Uma cidade sem pessoas não existe!*”. As ruas esvaziadas e hostis retiraram a possibilidade de festa e celebração do extraordinário que o cotidiano traz. Desabituaados de compartilhar espaços, os habitantes das cidades disputam os lugares, seja num plano mais ideológico, de espaços segregados, seja num plano prático do dia a dia, em rixas pelos assentos nos transportes públicos, onde arma-se uma batalha geracional para viajar sentado. A falta de prática em compartilhar os espaços públicos, talvez, influencie essa batalha, somando-se à exaustão da excessiva jornada de trabalho e da alta carga horária nas escolas, de modo que, ao final do dia, o cansaço impera em vagões dos comboios e metro, e dentro dos autocarros. Desse tempo percorrido junto às crianças, vivemos momentos em que elas não foram bem vindas pelas pessoas, onde o semblante fechado ou um pequeno gesto ao colocar uma sacola no assento vazio do transporte público, escancarou o desejo de mantê-las longe. De todos os trajetos, encontros e desencontros, no entanto, os sorrisos e conversas inesperadas de pessoas desconhecidas a deslocarem-se nas ruas com as crianças, aconteceram com maior frequência, vestígios de que a cidade ainda pode ser um lugar de encontro (Tonucci, 1996).

Assim, Ana, cheia de ousadia e coragem, ao reunir fragmentos dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), quebra muros

fazendo das paisagens habituais, cenário e caminho para que a fruição da vida aconteça, ao colocar as crianças em diálogo com a vizinhança e transeuntes, ao abrir as portas para que a vida delas e das ruas se expanda.



Foto 13 – primeiro voo - caminhar sem dar as mãos (16 de dezembro de 2023)

A educadora desafia as suas próprias regras iniciais, de que as crianças tinham de andar aos pares, a partir da relação de confiança construída entre ela e as crianças, e, também, na tríade: educadora, crianças e cidade, rompendo com a obrigatoriedade de caminharem de mãos dadas pelo espaço urbano. A partir dessa experiência, podemos refletir sobre a relação entre confiança, risco e educação, especialmente no contexto do espaço público.

O gesto da educadora ao permitir que as crianças andassem sem dar as mãos, após um período de convivência e aprendizado no espaço urbano, revela um aspecto fundamental da educação: a construção de autonomia e responsabilidade. Esse episódio explicita que a confiança mútua entre educadora e crianças não é construída de forma repentina, mas sim a partir de vivências cotidianas que testam e expandem os limites da segurança percebida. A educadora, ao possibilitar que as crianças andassem sem dar as mãos, não abandona a presença, o cuidado ou a atenção, mas legitima a relação construída entre elas e a cidade, e as competências sociais mostradas em ação, abrindo espaço para um caminhar sem amarras, respeitoso e libertador. Nesse sentido, Ana exerce uma prática pedagógica que se atreve a correr riscos, controlados, é verdade.

Desse modo, riscos e temores são desafiados pela confiança que se estende, também, à cidade, entendendo-a como um território educativo. Muitas

vezes, percebida como um lugar de incertezas e perigos, a cidade torna-se, nesse caso, um território de possibilidades. Uma educação segura protege ao proporcionar experiências onde se assume que os sujeitos são capazes de aprender a caminhar e a circular na urbe e a enfrentar determinadas situações, não na ausência dos riscos existentes na vida das ruas, mas na aposta que se faz do valor das experiências significativas e de autonomia daquelas crianças numa ocupação do espaço público como caminho para se pertencer e usufruir.



Foto 14- identificando no mapa os locais visitados no Porto

Parece fundamental dar continuidade ao entrelaçar do fio aqui tecido, ao buscar aprofundar



Foto 15- chegada a Torre dos Clérigos (23 de maio de 2024)

as questões da construção de laços com o espaço urbano tendo como foco as dinâmicas estabelecidas entre as crianças e seus arredores, investigando a influência da vizinhança como espaço de autonomia, sociabilidade, mobilidade, construção de vínculo e sentimento de pertença.

Que os educadores da infância e professores ousem novos passos, transgridam as próprias barreiras e os muros (in)transponíveis e que se

arrisquem a andarilhar por esse mundo, pelas ruas e vielas. A Ana e o novo grupo de crianças que agora acompanha devem estar por aí - basta se colocar em movimento para encontrá-las. As crianças que viveram a cidade com Ana, certamente, também estão a transitar entre mundos, carregadas de memórias dos tempos além dos muros, e a construir novos enredos, conscientes da possibilidade de transitar e estar no mundo.

Miguel, do grupo de crianças de Ana, aponta um desígnio: *“Uma cidade sem pessoas não existe!”* Parece vital à vida das cidades e das pessoas que nela habitam que, para a continuidade e construção de novas narrativas, das pessoas e das coisas, que se ocupem as ruas, em novos movimentos, nos balés nas calçadas (Jacobs, 1968) e em encontros triviais e cotidianos. Debater e colocar como pauta a presença das crianças na ocupação e fruição das ruas permanece urgente, seja na esfera do poder público, em diálogo com as crianças nas reflexões acerca desse viver, seja nos contextos acadêmicos, ou na ousadia de educadoras como Ana, ou na disposição como a dessas crianças que estavam sempre prontas a desbravar o mundo das ruas do Porto e que já sabem, bem como disse Miguel que, a cidade fica mais bonita com pessoas.

BIBLIOGRAFIA

- Arèz, Ana C. & Neto, Carlos. (1999). The study of the independent mobility and perception of the physical environment in rural and urban children. Comunicação apresentada na XIV IPA World Conference *The Community of Play*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Aries, Philippe. (1978), *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara
- Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, Inês, Teixeira, João L. (2022). CRiCity Project: O direito da criança à cidade: “Ilhas” ou “Pontes”? Breve itinerário teórico (pp. 13-35). In *CRiCity Project – Children and their right to the city: Tackling urban inequity through the participatory design of child friendly cities*, https://www.researchgate.net/publication/362478906_CRiCity_Project_O_direito_da_crianca_a_cidade_Ilhas_ou_Pontes_Breve_itinerario_teorico
- Bardin, Lurancelo (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Ed. 70.
- Berth, Joice (2023) *Se a Cidade Fosse Nossa*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.
- Brito, Fernanda P. (2021). *Meninos e meninas do rio: infância urbana, mundo natural e experiências ao ar livre na cidade contemporânea*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Brigante, Guilherme G.; Werneck, Mariza M. F. (2021) *Caminhar(es): Movimento e aprendizagem em Tim Gold*. Novos Debates, 7(1): E7109, 2021 DOI: 10.48006/2358-0097-7109
- Buitoni, Cassia S. (2009). *Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação* (Dissertação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Canário, Rui (2008). Escola, Família, Comunidade para Uma Sociedade Educativa. *Actas de um Seminário realizado em Lisboa*. p.104-113 <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Castel, Robert (1997) A Dinâmica dos Processos de Marginalização: da Vulnerabilidade a “Desfiliação”. *Caderno CRH*. Salvador. N.26/27, p.19-40.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed
- Charlot, Bernard (2021). Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. *Revista Internacional Educacion* Volume 2, n. 1, jan./mar. p.1 -18. <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Cook, Daniel T. (2009). Knowing the child consumer: historical and conceptual insights on qualitative children's consumer research. *Young Consumers*.

- Correa, Roberto L. (1985). O espaço urbano. São Paulo. Ed. Ática
- Corsaro, William. (2011). Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed
- Denzin, Norman K. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN:Denzin,N.K., Lincoln, Y. S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp.15-41). Porto Alegre. ArtMed.
- Duedahl, Eva, Blichfeldt, Bodil S. (2020) To walk the talk of go-along methods: navigating the unknown terrains of being-along. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 20:5, 438-458, DOI: 10.1080/15022250.2020.1766560
- Drummond, Carlos. (2022). Alguma poesia. São Paulo. Ed. Record.
- Ferreira, Manuela. (2002). *“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – As crianças como actores sociais e a (re)organizaçãosocial do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Ferreira, Manuela. (2003). Os Estranhos “Sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. in Telmo Caria (org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp: 149-166). Porto. Edições Afrontamento.
- Ferreira, Manuela. (2004) *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” - as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto, Edições Afrontamento
- Ferreira, Manuela. (2008) “Branco Demasiado” ou...Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In Sarmento, M.; Gouvêa, M. C. S. de (orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (p.143-162). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18 (2),151-182
- Ferreira, Manuela. (2021) Brincar = Play. In Catarina Tomás, Gabriela Trevisan, Maria João Leote de Carvalho e Natália Fernandes (orgs.). *Conceitos - Chave emsociologia da infância: perspectivas internacionais = Keys concepts on sociology of childhood: global perspectives* (p.75-81). <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.8>
- Gadotti, Moacir. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec Novasérie*,1(1). doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>
- Gehl, Jan. (2013). *Cidade para as pessoas*. São Paulo. Ed. Perspectiva Geertz, C.(2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. Ed. LTC
- Gobbi, Márcia. A. (2014). Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação

- infantil. *Linhas Críticas*, 20(41), 147-165.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312014000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Gobbi, Márcia. A.; Anjos, Clériston. I.; Seixas, Eunice C.. & Tomás, Catarina. (2022). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047317>
- Gobbi, Márcia. (2022). Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais*, nº 57, p. 135-152
- Ingold, Tim., (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge
- Ingold, Tim. (2008). Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano in Ponto Urbe: *Revista do núcleo de antropologia urbana da Usp*. nº3. p.1-52
- Ingold, Tim. (2013) Repensando o animado, reanimando o pensamento. *Espaço ameríndio*, Porto Alegre, v.7, n.2, p.10-25, jul.- dez.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>
- Ingold, Tim. (2015) Dédalo e o labirinto: *caminhar, imaginar e educar a atenção *Horizontes Antropológicos*. 21(44), p.21-36 Jul-Dec •
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>
- Ingold, Tim. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos* 18 (37).
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>
- Ingold, Tim. (2012) Sonhando com dragões: em direção ao lado selvagem. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In Carlos Alberto Steil, Isabel Cristina de Moura Carvalho (orgs.) *Cultura, percepção e ambiente*. São Paulo. Ed.
- James, Allison. (2008). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109. 261-272.
 Doi:10.1525/aa.2007.109.2.261.
- Krenak, Ailton. (2020). *A Vida Não é Útil*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Lansky, Samy. (2012). *Na cidade, com as crianças: uma etno-grafia espacializada*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Brasil
<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8UQJDD>
- Lima, Mayumi S. (1979). A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 39, p. 73-80
- Lima, Mayumi S. (1989), *A Cidade e a Criança*. São Paulo: ed. Nobel – Coleção Cidade Aberta.
- Lopes, João T. (2019). *As crianças e a cidade. Uma reflexão sobre os usos e*

contra-usos no espaço público. InfantiCidades: pelo direito de brincar.
<http://hdl.handle.net/10216/124069>

Lopes, Frederico; Madeira, Rosa, & Neto, Carlos. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31–52.

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10134>

Malho, Maria J. (2003), A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco*

Mosé, Viviane (2013) A Escola e os Desafios Contemporâneos. *Revista Polyphonía*, 24(1), 223–232. <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/34153>

Machado, Antonio (1912). Campos de Castilla. Madrid: Renacimiento

Motta, Renata S. (2020) “*Andar lá fora: um olhar sobre as inter-relações criança, natureza e educação*”. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Munduruku, Daniel.(2009). *Banquete dos deuses. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Global

Nazário, Roseli & Rivero, Andréa S. (2021). Ética nas pesquisas com crianças: desafios que marca(ra)m os 30 anos de história do núcleo de estudos e pesquisas da educação na pequena infância. *Revista Zero-a-Seis*, nº44, pp.1518-1539

Piorski, Ghandhy (2016). *Brinquedos de Chão*. São Paulo. Ed. Peirópolis

Prout, Allan (2011) Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*.
<http://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

Santos, Maria W. (2022). Crianças também habitam cidades: Realidades invisíveis, direitos, invenções e inversões possíveis. In M. A. Gobbi, et al. *O Direito das Crianças à Cidade: Perspectivas desde o Brasil* (p. 97-120). São Paulo.
FeUsp Doi: 10.11606/9786587047317

Santos, Milton (2006) *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,

Sarmiento, Manuel J. (2011). “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”, in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (Org.), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância* (pp. 27-60). Campinas, Autores Associados

Sarmiento, Manuel J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago.

Sarmiento, Manuel J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas (21): 51-69.
<http://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

Sarmiento, Manuel J. & Gouvea, Cristina. (2008). Apresentação: Olhares sobre a infância e a criança, In M. J. Sarmiento & C. Gouvea (org), *Estudos da*

- Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 7-13). Petrópolis; Editora Vozes
- Slamani, Leila. (2022). *O perfume das flores à noite*. Lisboa. ed. Alfaguara
- Spyrou, Spiros (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for critical childhoods studies*. London: Palgrave, Macmillan
- Tiriba, Léa (2005). *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tiriba, Léa, Profice, Christiana C. (2023) Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, vol. 26, núm. 56, pp. 89- 112.
- Tomás, Catarina; Rocha, Cristina; Ferreira, Manuela; Nazário, Roseli; & Faria, Diogo. (2024). Educadores em creche em Portugal. In Tomás, C., Almeida, T., Lino, D.(orgs.), *Entrelaçamentos sobre a educação em creche: perspectivas olhares e desafios*. Lisboa. Apei.
- Rufino, Luiz (2021) Epistemologia na encruzilhada: Política do conhecimento. *Exuabatirá: revista de Ciências Humanas e Linguagens*. V2. nº4. dez. p.19-29 <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13339/9129>
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13339/9129>
- Tonucci, Francesco. (2019). *A cidade das Crianças*. Matosinhos. Faktoria Ágora
- Trevisan, Eveline P. (2021). *Ruas de estar: mobilidade e apropriação urbana*. Tese de Doutorado em Arquitetura. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil. <http://hdl.handle.net/1843/40264>

APÊNDICES

Apêndice I – Consentimento Informado à direção da IPSS



Porto, 15 de novembro de 2023

À Direção da IPSS

Assunto: Pedido de Autorização para realizar pesquisa com educadora e as crianças do Jardim de Infância, na sala dos 5 anos.

Mariah Campos Alves de Moraes, estudante do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar autorização formal para realizar um trabalho de investigação na instituição de que é responsável, com a educadora e respetivo grupo de crianças, durante os meses de novembro a junho, de modo a dar cumprimento aos objetivos da Dissertação: “Pisar o Chão da cidade – experiências da infância no espaço público”.

A investigação que se pretende efetuar tem como objetivo central perceber as narrativas que as crianças constroem com a cidade, através dos percursos do Jardim de Infância até o Grande Espaço Verde e o envolvimento com a comunidade ao redor, a ocupação do espaço do parque e as saídas a locais diversos do Porto, incluindo os percursos em transporte público.

O formato metodológico a adotar, a observação participante, privilegia observações diretas das crianças, nas suas interações, dentro e fora da sala de atividades, sendo as mesmas registadas por escrito e/ou, eventualmente, com recurso a outros meios como produções realizadas pelas crianças, registos áudio ou vídeo.

Face ao exposto, solicitar-se-á à educadora e aos pais/encarregados de educação, a sua autorização formal para observar as respetivas crianças em ação nos contextos referidos, sob o compromisso de:

- Não perturbar o andamento das atividades em curso
- Não expor a educadora nem as crianças a qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição durante a pesquisa
- Preservar a privacidade das crianças e suas famílias
- Utilizar, de forma ética, todos os dados coletados - as informações recolhidas serão usadas de forma anónima e confidencial de modo a preservar a identificação dos sujeitos da pesquisa, e visando única e exclusivamente a execução do projeto em questão e fins académicos
- Respeitar a decisão de qualquer participante poder mudar de opinião, a qualquer momento, optando por não querer continuar envolvido processo e sem que sobre isso recaiam quaisquer consequências
- Prestar qualquer esclarecimento necessário durante o andamento da pesquisa

Informo ainda que esta investigação decorre sob a orientação da Professora Manuela Ferreira da FPCEUP e que em caso de questões ou necessidade de contactar a investigadora, poderá fazê-lo através do endereço eletrónico

A investigadora

A orientadora

APÊNDICE II - Consentimento Informado à educadora



Porto, 15 de novembro de 2023

À Educadora de Infância da Sala dos 5 anos

Assunto: Pedido de Autorização para realizar pesquisa com as crianças.

Mariah Campos Alves de Moraes, estudante do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar autorização formal para realizar um trabalho de investigação com as crianças da sala de que é responsável, durante os meses de novembro a junho, de modo a dar cumprimento aos objetivos da Dissertação: “Pisar o Chão da cidade – experiências da infância do espaço público”.

A investigação que se pretende efetuar tem como objetivo central perceber as narrativas que as crianças constroem com a cidade, através dos percursos do Jardim de Infância até o Grande Espaço Verde e o envolvimento com a comunidade ao redor, a ocupação do espaço do parque e as saídas a locais diversos do Porto, incluindo os percursos em transporte público.

O formato metodológico a adotar, a observação participante, privilegia observações diretas das crianças, nas suas interações, dentro e fora da sala de atividades, sendo as mesmas registadas por escrito e/ou, eventualmente, com recurso a outros meios como produções realizadas pelas crianças, registos áudio ou vídeo.

Face ao exposto, para observar as respetivas crianças em ação nos contextos referidos, assume-se o compromisso de:

- Não perturbar o andamento das atividades em curso
- Não expor a educadora nem as crianças a qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição durante a pesquisa
- Preservar a privacidade das crianças e suas famílias
- Utilizar, de forma ética, todos os dados coletados - as informações recolhidas serão usadas de forma anónima e confidencial de modo a preservar a identificação dos sujeitos da pesquisa, e visando única e exclusivamente a execução do projeto em questão e fins académicos
- Respeitar a decisão de qualquer participante poder mudar de opinião, a qualquer momento, optando por não querer continuar envolvido processo e sem que sobre isso recaiam quaisquer consequências
- Prestar qualquer esclarecimento necessário durante o andamento da pesquisa
- Solicitar autorização aos pais/Encarregados de Educação das crianças para que possam participar

Informo ainda que esta investigação, decorre sob a orientação da Professora Manuela Ferreira da FPCEUP e que em caso de questões ou necessidade de contactar a investigadora, poderá fazê-lo através do endereço eletrónico

Apêndice III - Consentimento Informado aos pais das crianças



Porto, 15 de novembro de 2023

Às/Aos mães/pais ou Encarregadas/os de Educação das crianças da sala dos 5 anos

Assunto: Pedido de Autorização para realizar pesquisa com as crianças da sala dos 5 anos

Mariah Campos Alves de Moraes, estudante do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar autorização formal para realizar um trabalho de investigação com as crianças da sala dos 5 anos, durante os meses de novembro a junho, de modo a dar cumprimento aos objetivos da Dissertação: “Pisar o Chão da cidade – experiências da infância no espaço público”.

A investigação que se pretende efetuar tem como objetivo central perceber as narrativas que as crianças constroem com a cidade, através dos percursos do Jardim de Infância até o Grande Espaço Verde e o envolvimento com a comunidade ao redor, a ocupação do espaço do parque e as saídas a locais diversos do Porto, incluindo os percursos em transporte público.

O formato metodológico a adotar, a observação participante, privilegia observações diretas das crianças, nas suas interações, dentro e fora da sala de atividades, sendo as mesmas registadas por escrito e/ou, eventualmente, com recurso a outros meios como produções realizadas pelas crianças, registos áudio ou vídeo.

Face ao exposto, para observar as respetivas crianças em ação nos contextos referidos, assume-se o compromisso de:

- Não perturbar o andamento das atividades em curso
- Não expor a educadora nem as crianças a qualquer tipo de risco, desconforto ou exposição durante a pesquisa
- Preservar a privacidade das crianças e suas famílias
- Utilizar, de forma ética, todos os dados coletados - as informações recolhidas serão usadas de forma anónima e confidencial de modo a preservar a identificação dos sujeitos da pesquisa, e visando única e exclusivamente a execução do projeto em questão e fins académicos
- Respeitar a decisão de qualquer participante poder mudar de opinião, a qualquer momento, optando por não querer continuar envolvido processo e sem que sobre isso recaiam quaisquer consequências
- Prestar qualquer esclarecimento necessário durante o andamento da pesquisa

Informo ainda que esta investigação decorre sob a orientação da Professora Manuela Ferreira da FPCEUP e que em caso de questões ou necessidade de contactar a investigadora, poderá fazê-lo através do endereço eletrónico

A investigadora

A orientador

Apêndice IV - Guião Entrevista- educadora

Tópicos	Objetivos	Questões
Dados sociográficos	Caraterizar a educadora em termos sócio profissionais	Idade, onde mora
Experiência profissional		Em qual momento decidiu ser educadora? Porquê? Há quanto tempo é educadora? Há quanto tempo é educadora destas crianças?
Memórias de infância	Compreender a relação entre biografia e opções enquanto educadora	Ao longo desse tempo que estamos juntas, algumas vezes, a Ana trouxe a própria infância e o brincar na natureza. Conte-me um pouco sobre - onde nasceu e a sua infância, - a sua relação com a natureza - relação com a cidade quando pequena Qual a relação que a Ana, pessoa do mundo, tem com a cidade? Onde gosta de ir na cidade do Porto?
Conceções de educação, criança(s) e infância	Conhecer conceções e valores da educadora para entender as suas opções e ações pedagógicos	O que é para si o Jardim de Infância? O que é para si ser educadora de infância? O que considera essencial para as crianças com quem tem lidado/lida? Faz uso das orientações curriculares? Como definiria a sua prática pedagógica?
Conceções acerca da relação JI- cidade	Conhecer as potencialidades pedagógicas para conhecer o espaço mais alargado	Porque considera importante sair do JI com as crianças? O que a levou a sair dos muros do JI? Como toma decisões para realizar as saídas? Que critérios toma em consideração?
Práticas de deslocções com as crianças na cidade	Conhecer como acontecem as idas/vindas a lugares mais próximos	Quando (ou desde quando) é que passou a frequentar o “grande espaço verde” com as crianças? O que considera mais importante nessas idas e vindas frequentes? Que preocupações tem?
	Conhecer como acontecem as idas/vindas a lugares alugares mais distantes	Quando (ou desde quando) é que passou a frequentar a cidade com as crianças? O que considera mais importante nessas idas e vindas frequentes? E mais problemático? Que preocupações tem?
	Conhecer como a educadora promove a mobilidade autónoma e segura das crianças	Como organiza as saídas com as crianças? O que é importante dizer-lhes? Existem regras? Quais? O que acontece se elas são “furadas”? Uma cena que muito me marcou é a Ana dizendo às crianças que elas podiam andar sem dar as mãos, se quisessem. O que te levou a tomar tal decisão? O que é que se está a trabalhar/vivenciar ao caminharem pela cidade sem darem as mãos?
Balanco da experiência	Conhecer as perceções da educadora acerca do alcance e limitações das saídas com as crianças	Como é que avalia esta experiência das saídas comas crianças? Qual o <i>feedback</i> das crianças? Qual o <i>feedback</i> dos pais?