À Descoberta da Festa de S. João: Uma Abordagem de Educação Patrimonial em Contexto de Educação Pré-Escolar

Silvana Nogueira

Ana Lopes

Maria Flor Dias

(Instituto de Educação, Universidade do Minho)

A presente comunicação decorre do estágio pedagógico integrado na Prática de Ensino Supervisionado - uma unidade curricular do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Pretende-se, com este texto, dar conta de um projeto de intervenção pedagógica, concebido em torno do património cultural local e desenvolvido ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2013/14, em contexto da Educação Pré- Escolar.

O referido trabalho de intervenção, inicialmente suscitado pelo tema do projeto do jardim-de infância onde estagiámos – “as Festividades de Braga”, foi-se progressivamente delimitando, por razões pedagógicas, à volta da Festividade do S. João.

A intencionalidade pedagógica que assistiu a esta escolha foi informada por duas razões fundamentais: a primeira da ordem da autonomia escolar e da integração curricular. Com esta escolha daríamos continuidade aos objetivos da instituição, (empenhada na preservação do património cultural local, no desenvolvimento da consciência patrimonial e da identidade cultural) respeitando assim, quer as necessidades e aspirações da instituição, quer as das crianças, já parcialmente socializadas e envolvidas em vivências, práticas, códigos semânticos e sistemas signícos que importava aprofundar e consolidar. A segunda razão, igualmente instigante, abria-nos a possibilidade de, ao tratar de questões da educação patrimonial, explorar um conjunto de crenças que cruza o campo da educação pré-escolar e o da educação histórica, ou seja, a dificuldade de penetração do conceito de passado, nomeadamente da ideia de “perigo na aproximação à didáctica da história”, nas primeiras idades da Educação Pré-Escolar (Stobart, (1996), in Cooper 2006, p.172).

A Festa do S. João foi a porta que, abrindo-se, nos permitiu entrar, também, nessa ideia de passado que gostaríamos de explorar de forma significativa com as crianças. Tanto mais que partilhamos com Cooper (2006, p. 171), “a convicção de que o aprendizado sobre o passado é parte

integrante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo da infância”.

Festas e romarias são, nos rituais e nas formas celebrativas peculiares que as configuram, eventos que aproximam as comunidades, atraem gentes, tingem de cor e enchem de sons e música as paisagens da geografia cultural minhota, dando-lhes características identitárias particulares.

Quase sempre de natureza profano/religiosa, a festa funciona como marca fraturante de um *cronus*, marcado pelo ritmo do labor humano. Acontecendo num contexto que se desenha cada vez mais híbrido, marcado pelo lúdico e pelo excesso e pelo consumo, a festa tende a misturar rituais

tradicionais com características contemporâneas dando origem a novos significados e ao estabelecimento de novas relações sociais.

Cíclica, parcialmente efémera e intangível, a festa reconfigura-se e ganha materialidade através dos rituais que reinventa e convoca, dos artefactos e ícones que a informam e simbolizam, das formas da fruição e expressão dos corpos que, incorporando-a, lhe dá diferentes sentidos que se

repetem e renovam permitindo-lhe assim, ser trazida do passado até aos nossos dias.

As festividades, de feição popular e comunitárias, ganharam legitimidade patrimonial com outros elementos (a música tradicional e popular, as danças e o artesanato), a partir de 1998 quando, do Comité dos Ministros do Conselho da Europa, emana a recomendação nº 98-5 relativa à Pedagogia do Património. Este documento que retoma a questão do alcance de património cultural e da sua salvaguarda, estabelece um novo entendimento do mesmo, passando este a compreender “todo testemunho material e imaterial da obra humana e todos os vestígios resultantes da acção humana com a natureza”.

 Lavrava-se assim, formalmente, a salvaguarda do património cultural intangível e ou imaterial. Mas o documento tem outro alcance maior, que nos toca enquanto futuras educadoras, na medida em que compromete e vincula diretamente a salvaguarda do património cultural ao campo da educação formal e não formal. De facto, a referida recomendação não só estipula a urgência da criação de uma área curricular, como a define como: toda a ação pedagógica fundamentada sobre o património cultural. Ações que, assim fundamentadas, integrem os métodos de ensino ativo e criem disciplinas específicas, que estabeleçam uma parceria entre ensino e cultura, e recorram aos métodos de comunicação e de expressão variadas. (UNESCO in Primo, 2011, p.39).

Para além da explicitação metodológica, o documento suporta epistemológica e pedagogicamente, a abordagem da Pedagogia Patrimonial, no plano do conhecimento supra disciplinar, como área interdisciplinar, ou seja, reitera a “necessidade de um olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002). A ideia base, como sustenta Primo (2011, p. 41) “ é a democratização do conhecimento sobre o património, a promoção de novas áreas e temas de investigação e a construção de pertença coletiva do património num território que gradativamente pretende ser comum.”

A urgência e necessidade da salvaguarda do património imaterial é oficialmente cunhada em 2003 com a aprovação da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (UNESCO,17 de outubro de 2003, Paris). Doravante, coisas, gestos, oralidades, saberes e saberes – fazeres inscritos nos corpos, criados e modificados ao longo do tempo, sem contudo deixarem marcos materiais ou geográficos, ficarão a salvo de perigos vários, nomeadamente, dos da globalização, sob essa imensa umbrela denominada “património cultural imaterial, que veio substituir a noção de “cultura tradicional e popular”.

De acordo com o artigo 1 da referida convenção, deve entender-se por:

património cultural imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefactos e

lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural. Este património cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu ambiente, da sua interação com a natureza e da sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo, assim, para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana” (UNESCO, 2003).

Em Portugal, a importância desta Convenção traduz-se na produção de sucessivos dispositivos legais que têm vindo a ajudar a cunhar o discurso sobre o património cultural, enquanto referência fundamental e identitária, no imaginário social e escolar.

Em Setembro de 2001, a Lei nº 107 estabelece as bases da política do regime de proteção e valorização do património cultural, e institui os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devem ser objecto de especial proteção e valorização (art.1º). Institui ainda, como dever do Estado, o cumprimento das políticas públicas relativas ao “conhecimento, estudo, proteção, valorização e divulgação do património cultural” (art.2º).

Importante para o nosso projeto, é a inscrição da preocupação com a democratização e com a formação que o referido documento visibiliza, ao reiterar, no Título II- Dos direitos, garantias e deveres dos cidadãos, o direito de todos “à fruição dos valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural” (art.7º) e, ao determinar no seu artigo10º que “as administrações, central, regional e local, poderão ajustar com as estruturas associativas de defesa do património cultural formas de apoio a iniciativas levadas a cabo por estas últimas, em particular no domínio da informação e formação dos cidadãos”. A esta segue-se-lhe o Decreto - Lei nº 139/2009, entre outras disposições, o documento inscreve, no domínio do património a salvaguardar, as “práticas sociais, rituais e eventos festivos” (art.1º- c), valorizando, no preâmbulo: o papel que a vivência e o reconhecimento do património cultural imaterial desempenham na sedimentação das identidades coletivas, a nível local e nacional, ao mesmo tempo que propicia um espaço privilegiado de diálogo, conhecimento e compreensão mútuos entre diferentes tradições.

A trama discursiva sobre o património remete, naturalmente, também para as instâncias educativas formais e não formais, o assumir de responsabilidades neste domínio. Pressupõe-se que, desde as primeiras idades, a escola reúna condições e respostas adequadas, para motivar a criança para o conhecimento e fruição das realidades patrimoniais, partindo daquelas que lhe sejam próximas e significativas – locais. Para isso deve aproveitar a curiosidade, que antecede na criança, a capacidade de investigação, no sentido de desenvolver esta competência e a de «leitura» histórica do património, assim como atitudes indiciadoras da acomodação de uma progressiva consciência cívica sobre o património e a sua salvaguarda.

 Enquanto “referencial observável”, como referem (Manique e Pereira, 1996), o património oferece respostas para muitas questões relativas às sociedades que nos precederam.

Na interface entre a escola e a comunidade onde esta se insere, o educador assume, por excelência, o papel de mediador, quer no plano do desenho de experiências de conhecimento, de recolha e análise de memórias (narradas ou “revividas”, quer no da fruição de vivencias sobre as quais se alicercem dimensões incontornáveis no processo de construção da identidade. Para Jorge (2008), património sempre teve a ver com identidade, valores não materiais, simbólicos e com a memória dos indivíduos e dos grupos. Sem memória não há pessoa, não há projeto e não há sentido de comunidade.

Segundo Manique e Pereira (1996), defender o património em termos de futuro, passa pela educação, pela sensibilização das jovens gerações para a preservação dos bens patrimoniais que constituem suportes da memória coletiva nacional e do seu quadro de referências e valores.

Contudo, a inscrição curricular desta problemática, nomeadamente ao nível da Educação de Infância, está longe de ser a ideal. Uma escola cujo devir se norteia pelo adulto centrismo, por numa visão reducionista que nega à criança o direito de viver a sua própria infância, queimando-lhe etapas através de uma escolarização e instrumentalização precoces, que ignora as culturas da infância e se ancora em crenças infundadas, nomeadamente, aquela que nega à criança a capacidade de se envolver com a história da sua própria espécie e de se aproximar da formulação do pensamento histórico, com dificuldade assumirá como objetivos a educação histórica, a memória a identidade e as diversidades nacionais e culturais.

Assim, tendo em conta a revisão de literatura realizada e cientes da importância da educação patrimonial e da sua salvaguarda, para as jovens gerações, propusemo-nos, sustentadas num referencial teórico sócio-construtivista, desenvolver o projeto À Descoberta da Festa de S. João.

A perspetiva construtivista tem, entre outras referências, Piaget (1896-1980). Segundo este autor, a aprendizagem resulta de uma construção pessoal de conhecimentos, proporcionados pela interação da criança com o meio em comunhão com a sua maturação biológica.

Em condições normais, a criança desenvolve o raciocínio de forma intuitiva, a partir de ensaios, do uso de tentativas-e-erros, por meio de habilidades, até ser capaz de produzir uma premissa racional e de a sustentar como argumento. Este pressuposto que se aplica às aprendizagens em geral, estende-se igualmente, à construção do conceito de tempo/ passado.

A construção do sentido de probabilidade e o uso de conjunções como (desde, porque, portanto) foram, no âmbito dos estudos do desenvolvimento da linguagem, aspetos onde Piaget se deteve. Para este autor, a aquisição destas noções pela criança antecede e condiciona a aprendizagem de outras noções, nomeadamente as de causalidade e de argumentação que direta e indiretamente se relacionam com a aquisição da consciência de tempo/ passado.

É sustentado neste princípio que Cooper (2006, p.176) defende que “as crianças são capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas” desde que para isso, sejam estimuladas e ensinadas. Uma perspetiva, que encontra eco no pensamento de Bruner quando, este refere que “qualquer ciência pode ser aprendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades da criança (Bruner, 1966 in Marques, 2002, p. 2).

Vygotsky (1896-1934), outro autor de referência, sócio-construtivista, defende que o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos resultam do facto do ser humano viver num meio social, ou seja entre interações sociais. Daí que o autor valorizasse o tipo e a qualidade das interações proporcionadas à criança. As aprendizagens de novos conceitos seriam facilitadas na medida em que aquelas interações fossem ricas de significado e estivessem próximas do campo de cognição da criança.

Nestas interações o papel do adulto é destacado, na medida em que ele pode ser mediador em relação à “zona de desenvolvimento próximo” em que a criança se situa. Neste processo interativo, o educador, ao encorajar o uso do “porque”, ao explicar novos conceitos e ao fornecer mais informações, nomeadamente através de estratégias concretas, facilita a aprendizagem de novos conceitos, alargando assim o mapa conceptual da criança sobre um dado conhecimento. Neste sentido e, como refere Coll et al, (2001), “a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é o único a intervir; os “outros significativos”, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para a construção pessoal, desse desenvolvimento” (p.18).

A perspetiva sócio-contrutivista considera, também que, no processo de mediação entre aqueles agentes culturais e a criança, a seleção das estratégias de aprendizagem e das abordagens metodológicas terão necessariamente de ser centradas na criança e de levar em conta as condições

ecológicas em que esta se desenvolve.

A revisão de literatura, conduzida nestes domínios (Malpique & Leite; 1989; Katz, 2004 e Vasconcelos, 2012), considera a metodologia de trabalho de projeto, a mais eficaz, no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança. O trabalho por projetos responde e respeita a natural curiosidade da infância. Como refere Katz, “a criança é uma investigadora nata”, in Marques (2012, p.7).

A curiosidade é, para alguns autores, uma característica da infância. Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas: a curiosidade, a procura de competências, a reciprocidade e a narrativa. “A curiosidade é uma caraterística facilmente observável em todas as crianças”. Por ser tão comum, este autor “considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana” (p.8.). Curiosidade, procura de competências, reciprocidade e narrativa, em diferentes pesos, estão subjacentes às fases do trabalho por projetos.

Para Marques (2002), é a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso é tão importante no processo da aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação (p.4). De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento da capacidade de narração da criança é uma dimensão importante a considerar no plano da Educação Histórica.

Contar sobre si e sobre o outro, ouvir o outro contar sobre coisas, ou seja, usar a via narrativa, abre a criança ao conhecimento do mundo, à noção de tempo: real, ficcional, passado ou presente e responde à sua natural curiosidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), parecem visibilizar aqueles princípios ao estabelecer que a Área de Conhecimento do Mundo se enraíza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (1997, p.79). O normativo que estabelece os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador Infância e do Professor do 1º Ciclo de Ensino Básico, retoma esta preocupação quando atribui ao educador de infância a responsabilidade de “Despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito.” (Dec. Lei nº 240/2001,30/agosto). Cabe ao educador estimular e alimentar esta capacidade, deste modo, e de acordo com Garcia e Schmidt (2011), a “pesquisa pode despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico” (p.52). E despertará tanto mais, quanto o educador mediador for capaz de entender o “nicho ecológico” no qual a criança se foi desenvolvendo (David, 1998, in Edwards et al.,2004.p.88).

Numa fase inicial, é importante que a criança investigue sobre o meio local, pois só desta forma a investigação tem sentido e significado para ela e se transforma em aprendizagens, desenvolvendo assim a consciência histórica. Garcia e Schmidt (2011), defendem que este tipo de trabalho deve ter como “ponto de partida da investigação o próprio universo do aluno, dando ao conhecimento histórico um sentido.”( p.54) Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.” (Garcia & Schmidt, 2011, p.64).

Desenvolver uma consciência do passado é importante para a compreensão de quem somos e como nos relacionamos com os outros. Para além de ajudar a compreender o porquê de certas coisas acontecerem. (Cooper, 2007, p.153). Toda a criança sente a necessidade de compreender o mundo à sua volta, neste sentido deverá partir em busca de respostas. A este propósito, Resnick e Klopfer (1989) consideram que desde os primeiros anos de escolaridade, a sala de aula é o local ideal para o desenvolvimento do pensamento histórico, cabendo ao educador escolher o “modo específico de orientação” na aproximação às fontes históricas.

É a partir dos normativos e do quadro de referências teóricas que elaborámos, no Jardim de Infância onde estagiámos, o projeto “À Descoberta da Festa de S. João”. Os objetivos do projeto, decorrem e enquadram-se nos objetivos do projeto educativo da instituição - À Descoberta de Braga, a saber: estimular o gosto pelo estudo da história; desenvolver o respeito pela cultura, costumes e tradições; despertar a curiosidade pelo meio local; assegurar o reconhecimento de datas e factos importantes da cidade de Braga; estimular o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer; promover a cooperação e a autonomia; facilitar a gestão de conflitos interpessoais.

O projeto teve como público-alvo, um grupo constituído por 25 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Tendo em conta a Metodologia Trabalho de Projeto, demos início à Fase I: Planeamento e Arranque. Tal como nos referem Katz e Chard (1997), “O ponto principal da primeira fase do trabalho de projeto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (p.172).

Assim sendo, optámos por promover um diálogo, em grande grupo, com a finalidade de conhecer as conceções prévias das crianças em relação à referida festividade. Interessava-nos perceber o que sabiam sobre a festa, o que significava, para elas a festa, o porquê, o como, o onde e o que acontecia durante o tempo da festa.

Este momento foi muito significativo para nós educadoras já que as crianças foram organizando por “via narrativa” as experiências vivenciadas. Pudemos perceber, que a crianças construíram esse encadeando de memórias/vividas, a partir de marcos que tiveram como referência aspetos que

lhes eram sensorial e ludicamente significativos: as diversões e as guloseimas como o algodão doce e as pipocas.

Face a esta revelação considerámos pertinente ajudar as crianças a ampliar os sentidos vividos da festa, rememorando as experiências já vivenciadas. Numa primeira fase, recorremos à materialidade inerente à festa: “as coisas” da festa, mais especificamente os brinquedos (os típicos martelinhos) e registos visuais.

Numa primeira fase, oferecemos ao grupo a experiência de brincar com os aspetos lúdicos e ruidosos, inerentes à exploração espontânea e mais ou menos caótica dos martelinhos. Passámos depois à exploração das memórias visuais, para isso, selecionámos um conjunto de imagens representativas dos diferentes aspetos da festividade: música, gastronomia, lugares da festa: sagrado e profano, decorações e artesanato. Nessa exploração as crianças, em pequenos grupos, organizaram as imagens numa espécie de narrativa visual cujo sentido se foi compondo pelo diálogo e pelas perguntas que, de modo provocatório, fomos lançando. A exploração funcionou, de facto como ativador e organizador de memórias, uma vez que, à posteriori, as crianças relataram de forma colorida e vibrante as suas próprias experiências de festa. Como referem Hohmann & Weikart (1997:23), é “Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, que as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos”.

Ficou claro, para nós, que a orientação que demos à análise das gravuras e à exploração dos objetos ajudou as crianças a se “aproximarem” da noção do conceito de tempo: no passado, no presente, e no futuro.

Entre as formas mais lúdicas ou as mais estruturadas de uma pedagogia que se queria centrada na criança, começaram a emergir as questões organizadoras do projeto: Por que se faz a festa de S. João em Braga? Quem era o S. João? O que se come na noite de S. João? Quando é a festa de S. João?”.

Naturalmente abria-se assim às crianças, a porta da curiosidade e a da pesquisa que lhe é inerente. Pesquisar com quem? Pesquisar o quê? Pesquisar onde?

Inicialmente as crianças pesquisaram com os pais. Cada uma levou para casa uma daquelas questões que registaram graficamente, sob a forma de desenho. Oliveira-Formosinho e Costa (2011) sustentam que: “Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se a pertença à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância.” (p.97).

Esta forma de registar as questões foi muito interessante, para nós educadoras, uma vez que pudemos constatar, que as crianças começavam a desenvolver noções de literacia, ou seja, o desenho passa a ser visto como outra forma de comunicação, para além da oralidade, mas também a escrita é introduzida neste processo. Pois, durante o diálogo, sobre os registos, as crianças chegaram à conclusão que nem todos os desenhos eram percetíveis e como tal tornava-se complexo descodificar a questão subentendida.

Assim sendo, em modo de resolução do problema, as crianças sugeriram que escrevêssemos as questões no quadro, para que cada uma pudesse escrever a sua questão no registo, de forma, a que os pais também a pudessem compreender. Esta situação demonstrou que o grupo estava verdadeiramente envolvido e empenhado no projeto, mas também permitiu constatar e compreender a importância que a criança encontrava na escrita e na leitura para a resolução dos problemas da sua vida quotidiana.

Mais uma vez, a criança foi quem resolveu as situações dilemáticas, embora mediadas pelo adulto, conforme as teorias sócio construtivistas. “O trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes” (Katsz & Chard, 1997, p.157)

Uma vez organizada e desenvolvida a primeira fase do projeto, o grupo estava pronto para dar início à fase II: Desenvolvimento do Projeto. “A principal ênfase durante a segunda fase é dada à apresentação de informações novas.” (Katz & Chard, 1997, p.173). As crianças trouxeram para a sala as informações recolhidas, em casa, com o intuito de as analisar, no entanto, para além das respostas às questões inicialmente propostas pelo grupo, trouxeram outras informações e materiais, como por exemplo a Bíblia Infantil e imagens/objetos dos Santos Populares. Esta recolha de materiais, revela a curiosidade e o interesse que cresciam no grupo crescia a par com o trabalho de projeto.

Dado que o nosso objetivo não era estagnar o projeto nas questões iniciais das crianças, já que, como referem Katsz & Chard, (1997, p.3) “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, considerámos pertinente selecionar e preparar um conjunto de vídeos, sobre a festividade do S. João.

Seguimos de perto O’Hara e O’Hara (2004), por estes sustentarem que, os vídeos sendo excelentes fontes de evidência, eram igualmente uma das estratégias mais importantes nos processos de educação histórica.

Com os vídeos procurávamos despoletar temas e questões que levassem as crianças a se aproximar de noções do tempo, a aprofundar os conhecimentos e a esboçar correlações entre passado e presente ou passado próximo e passado distante.

Decorreria da exploração das tecnologias visuais o interesse do grupo pelos cabeçudos e pelos grupos de música popular, nomeadamente pelos grupos de bombos. Percebemos também que aquela atividade auxiliara as crianças a sistematizar os vários interesses representados na festa e na tomada de decisão dos trabalhos a realizar no projeto de conhecimento.

Nesta fase consideramos importante conversar com o grupo, sobre o trabalho de pesquisa realizado. Uma conversa que funcionou como uma espécie de avaliação intermédia uma vez que, pelas suas respostas, pelas hipóteses e proposições que avançaram sobre as fontes, nos foi dado perceber o quanto as crianças tinham evoluído.

As conceções prévias, circunscritas à tímida alusão inicial às diversões, pipocas e martelinhos, tinham dado lugar a narrativas que, como numa renda, onde quadrículas cheias e os vazios se iam compondo em tessitura ordenada, tendo como fundo, “o meu S. João”.

Com o meu S. João ia-se entre narrativas do pessoal e doméstico (em casa da minha avó come-se caldo verde!) (o meu avô, quando era novo, também deitava foguetes e balões!...) e narrativas sobre o vivido no coletivo (e a minha tia dançou na Avenida as danças do Rei David…).

Pouco a pouco as crianças começavam a demonstrar interesse por aspetos particulares da festa, elegiam os motivos, e davam início às construções a eles ligadas, e assim, se começou construção de cabeçudos, martelos e bombos,

Uma vez que um dos interesses se centrava nos grupos musicais, optámos por explorar uma canção ligada à temática- “S. João Bonito”.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) “A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias e procissões.” (p.658)

Este momento foi muito particular, uma vez que a letra da canção revelava informações fisionómica sobre o S. João, que as crianças acabaram por ver confirmadas no material que tinham trazido de casa. “As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas- canções (…)”, (Cooper, 2006, p.178). De acordo com Farmer e Cooper (1998), a história pode gerar interesse e curiosidade, projetando uma imagem vivida e imediata do passado. Ela pode enriquecer a imaginação das crianças e ajudá-las a ver as coisas no ponto de vista das pessoas no passado e como tal pode permitir uma compreensão do tempo.

Neste sentido exploramos com o grupo, a história dos Santos Populares, de Luísa Ducla Soares. Esta exploração permitiu, às crianças, explorar aspetos associados à festa, como por exemplo as marchas de S. João, os manjericos, as barraquinhas…

Na perspetiva de Cox e Hughes (1998), as histórias estimulam a curiosidade, atraem o leitor para a sua estrutura e estimulam futuras investigações que requerem, trabalho com fontes. Quando as histórias se fazem acompanhar de ilustrações, a criança cria uma imagem mental de cada acontecimento.

De seguida, partimos para a exploração das marchas populares. Optámos novamente por visualizar vídeos de marchas de S. João, no sentido de elucidar o grupo sobre os aspetos performativos da dança. Foi com base nesta exploração que as crianças experimentaram as formações coletivas e as suas evoluções cénicas, para, aos poucos, irem construindo a própria marcha, que integraria a história ao vivo da festa de S. João.

Uma vez que o grupo se mostrou muito interessado nos bombos, desenvolvemos com as crianças formas de exploração rítmica, envolvendo a escuta, a resposta rítmico – motora, espontânea e ainda caótica e, posteriormente, a interpretação. Por esta via chegámos às danças populares, explorando com as crianças, algum do repertório popular. Procurámos assim articular com os conhecimentos adquiridos na visita ao museu do traje, realizada no início do projeto. Para além de dançarem, as crianças tiveram a oportunidade de observar o Cortejo das Rusgas (vídeos) e desta forma consolidar e articular vivências e os conhecimentos operados em torno desta festividade. Não faltaram aqui porquês. Os porquês de serem compridos, de serem grossos e de picarem, de serem diferentes dos de agora, do porquê do ouro e de outros detalhes ….

Como numa colmeia, as semanas seguintes foram de azáfama e, naturalmente, de alguma ebulição e ruído. Era necessário construir e enfeitar arcos, plantar manjericos e esperar que crescessem….,num futuro que tardava a chegar! Enquanto não chegavam, construíram-se outros, “de faz de conta”. Para os novos manjericos as crianças, exploraram rimas e algumas quadras e, em pequenos grupos, inventaram outras, desenvolvendo de forma curricularmente integrada, a consciência fonológica, frásica e a palavra.

Tardavam os cabeçudos, na fase inicial considerámos importante explorar com o grupo, a noção de retrato, caricatura. Fizemo-lo sob a forma lúdica do “Descobre o meu par”, para que, após a análise de diversos retratos as crianças pudessem explorar as formas de caracterização dos cabeçudos:

dimensões, cores, características fisionómicas, género, para posteriormente passarem à sua elaboração.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (Kishimoto, 2000, pp.36-37). Perante esta experiência, as crianças, rapidamente, reconheceram o cabeçudo/gigantone como um elemento simbólico da festividade do S. João. (“- As imagens são todas do S. João!”- exclamou uma criança).

A propósito do que as crianças foram dizendo ao longo do jogo, evocamos “Vygotsky (1978), quando este o refere como o melhor exemplo do modo das crianças operarem na zona de desenvolvimento próximo: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir” (Pellegrini & Brenda, 2010, p.253).

Era novamente necessário parar, para pensar, reavaliar e reprogramar. Assim incentivámos novamente as crianças a realizarem um desenho sobre a festividade do S. João, porque, através ”do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.512). E de facto, comparando com a conversa e os registos gráficos iniciais, as crianças mostraram, através dos símbolos visuais, e da forma como os organizaram, compreender mais e de forma mais inter-relacionada, mais complexa. Do detalhe à composição, rondando algumas vezes a tentativa de composição em cenas, as crianças demonstravam saber e pensar melhor sobre um S. João que iam fazendo também mais seu.

Porém, faltava no trabalho, o lugar da festa, do encontro das pessoas, das famílias, das gentes, da rua. Foi esse o passo seguinte, saímos, deixando para trás a escola, fomos procurando as sombras e, pelas ruas de Braga, chegámos ao sítio- o “Parque de S. João da Ponte” e à Capela do mesmo. Voltámos ao diálogo, observámos, medimos e apreciámos, retomando memórias e a história religiosa. (Porque se põem no rio as estátuas do S, João?)

Em tempo de reflexão, considerámos esta atividade muito importante, uma vez que, sendo este um lugar de memória (do santo e da dos que por lá se passeiam), sendo concreto, na sua arquitetura e simultaneamente, simbólico e evocativo, sendo, em suma, o lugar onde as coisas acontecem, onde a festa acontece (eu também já vim aqui à festa, o ano passado!) facilitava a construção do conhecimento de forma mais significativa e compreensivo para as crianças.

Já próximo da finalização, o grupo participou no ensaio do lançamento do balão de S. João, o que acabaria por complementar as experiências físicas conduzidas com os balões de S. João. Pensámos que esta atividade permitiria ao grupo estabelecer e consolidar as ligações entre o evento em si mesmo, e os conhecimentos experimentais realizados em contexto de sala de aula. Como referem Katsz e Chard, (1997), “A ligação implica que as novas informações possam impregnar e influenciar uma grande parte da compreensão que as crianças têm de outras experiências e aspetos das suas vidas.” (p.255).

Posteriormente, seguindo de perto as ideias norteadora de Katsz e Chard (1997) que referem que na última fase de um projeto são adequadas as atividades que permitem às crianças consolidar a compreensão, aplicando informações adquiridas”(p. 250), propusemos à crianças o jogo “Quem quer ser milionário”. No seu conjunto as questões de escolha múltipla cobriam os diferentes aspetos da festividade do S. João. Citando Pellegrini e Brenda (2010) “O jogo, porém, constitui um excelente meio para avaliar as crianças. O facto de o jogo ser um prazer e uma motivação sugere que as crianças poderão exibir elevados níveis de competência num processo de avaliação orientado para o jogo.” (p.257). Ficámos muito surpreendidas, uma vez que as crianças conseguiram responder corretamente a todas as perguntas, demostrando assim que o projeto contribuiu para a construção de conhecimentos e que o mesmo foi significativo para o grupo.

No sentido de envolver as crianças na sua auto-avaliação preparámos um PowerPoint através do qual as crianças pudessem rever todo o trabalho desenvolvido. No final da projeção as crianças avaliaram as propostas realizadas, indicando as que não gostaram, as que gostaram e as propostas preferidas, para além de uma avaliação geral de todo o projeto (o que não correu bem; o que podíamos ter feito melhor, o que não fizemos).

A fim de divulgar o projeto e tornar visível as dimensões trabalhadas, as crianças construíram um cartaz alusivo à festa de S. João, onde explicaram (num pequeno texto) em que consistia a festa e as suas particularidades. Em exposição, no corredor, o cartaz esperava para se mostrar e receber os pais e a comunidade educativa que assistisse na escola, sob forma encenada, à festa de S. João.

Posteriormente, as crianças voltaram ao Parque, onde puderam observar o início dos preparativos para a festa de S. João e fazer o seu piquenique, realizado no âmbito do fecho do ano letivo e ele mesmo a evocar o tempo da alegria e das brincadeiras – as férias. Com esta atividade complementava-se o projeto. Era notório o entusiasmo e a alegria das crianças ao reconhecerem, no lugar da festa a sério, o que, sobre ela, tinham aprendido na escola.

Em suma, podemos, a esta distância, dizer do quanto o trabalho por projeto foi interessante e do quanto nos permitiu caminhar nos trilhos da educação histórica e na construção do nosso futuro como profissionais de educação.

**Bibliografia**

Agrupamento de Escolas de Lamaçães. (2007-2010). Projeto educativo: Uma escola que aprende.

Consultado em 06 de Março de 2014, de Escola Básica de Lamaçães:http://www.aelamacaes.

pt/images/stories/PDFs/Proj.\_Educativo\_Lamacaes\_07-10.pdf.

Decreto- Lei nº 240/2001 30 de agosto.

Cooper, H. (2012). Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais.

 Um Guia para Professores.Curitiba: Base Editorial.

Cooper, H. (2006). History 3-11- a guide for teachers. Abingdon: David Fulton

 Publishers.

Cooper, H. (2006). "Aprendendo e ensinando sobre o passado as crianças de

 três a oito anos". Educar. Curitiba, Especial, pp.171-190.

Coll, H. et al. (2001). O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas

 para ação pedagógica. Porto: Asa.

Collingwood, R.G. (1994). A ideia de História. Lisboa: Editorial Presença.

Cox, K., & Hughes, P. (1998).“History and Children´s Fiction”. in Hoodles, P.

 (eds), History and English in the Primary School: Exploiting the Links,

 New York: Routledge.

Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding pratice in early early

 childhood education. *European Early Childhood Education Research*

 *Journal,* 12 (1): 85-101.

Garcia,T., & Schmidt, M. (2011). *Histórias a partir do olhar das crianças*.

 Brasil: Editora Unijui.

Jorge, V. (2008). *Arqueologia, Património e Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de*

 *infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo:

 Cortez editora.

Malpique, M.; Leite, E.; Santos, M. (1989) .*Trabalho de projecto*. (vol.1). Porto:

 Afrontamento.

Manique, A. & Pereira, M. (1996). *Educação Hoje - Didática da História*

 *Património e História Local.* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. in R. Marques, *História*

 *Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a educação

 pré-escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-

 Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Primo, J. (2011). “Documentos Básicos de Museologia: principais conceitos”.

 *Cadernos de Sociomuseologia*, 41: 31-44.

Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O*

 *trabalho de projeto na pedagogia- em- participação*. Porto: Porto

 Editora.

O’hara, L. & O’Hara, M. (2004). *Teaching History: The Essencial Guide.*

 London: Continuum International Publishing Group.

Vasconcelos, T. (Coord) (2012). *Trabalho por projetos na educação de*

 *infância: Mapear aprendizagens,integrar metodologias*. Lisboa:

 Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de

 Desenvolvimento Curricular.

Resnick, L. B., & Knopfer, L. E. (1989). Toward the thinking curriculum: Na

 overview. In Resnick, L. B., & Knopfer, L. E. (Eds), *Toward the thinking*

 *curriculum: current cognitive research*. Washington, DC: ASCD.

Spodek, B. (Coord.) (2010). *Manual de investigação em educação de*

 *infância*. (A. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

 Documentos Legais

Lei nº 107/2001 de 8 de Setembro - Bases da política e do regime de proteção

 e valorização do património cultural.

Decreto-Lei nº 139/2009 de 15 de Junho - Regime Júridico de salvaguarda do

 património cultural imaterial.

Decreto nº 28/2008 de 26 de Março (Presidente da Républica) ratifica a

 Resolução da Assembleia da República nº 12/2008 de 24 de Janeiro

que aprovou a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural

Imaterial, estabelecida na 32ª Conferência Geral da UNESCO, 17

de outubro de 2003, Paris.

Lei do Património Português – Nº 197/2001 de 8 de setembro.