



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

Ano 2014

**INÊS MARGARIDA
MOTA MARQUES**

**“Ver para Além de um Chapéu”: Inclusão e Diferença
pela Voz das Crianças**



**INÊS MARGARIDA
MOTA MARQUES**

**“Ver para Além de um Chapéu”: Inclusão e Diferença
pela Voz das Crianças**

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as crianças que me têm permitido aprimorar a capacidade de *ver para além de um chapéu*.

o júri
presidente

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Natália Fernandes
Professora auxiliar da Universidade do Minho

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O desenvolvimento deste projeto de investigação concretizou-se como uma experiência privilegiada. Não posso deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que esta fosse possível.

À Professora Rosa Madeira agradeço a paixão com que me deu a conhecer os caminhos da participação na infância, a confiança e a partilha de todo o conhecimento.

Ao Agrupamento de Escolas da M., na pessoa do seu Diretor, Professor Fernando Trindade, e da Adjunta do Diretor, Professora Teresa Moita, agradeço a autorização para a realização do projeto de investigação no jardim-de-infância de P.

À ANIP (Associação Nacional de Intervenção Precoce), minha entidade laboral, quero agradecer a abertura para a realização deste projeto e a facilitação nas condições para a realização do mesmo. À Dr.^a Leonor Carvalho, vice-presidente e diretora de serviços ANIP, obrigada.

Às crianças do jardim-de-infância de P. agradeço o acolhimento, a curiosidade, os sorrisos. Ao António, Dinis, Francisco, Gabriel, Gil, Joana, Júlia, Maria, Marta, Teresa e Vicente, meus parceiros, agradeço a audácia de "verem para além de um chapéu" e permitirem que os acompanhasse nesse percurso. Com o desejo profundo que "o nosso projeto de investigadores" honre a vossa voz.

À educadora Maria do Carmo Pais Rodrigues, Micá, agradeço o acolhimento, a alegria, a paixão com que abraça o seu trabalho. Agradeço a oportunidade de presenciar uma prática pedagógica de respeito pela individualidade de cada criança e pelo seu tempo. Obrigada pela total disponibilidade.

Aos restantes membros do JI de P. agradeço o acolhimento e o fazerem-me sentir parte dessa vossa "casa"; Educadora Adelaide, Arminda, Balbina, Bela, Cristina, Professora Carla, muito obrigada.

Aos encarregados de educação de todas as crianças participantes agradeço o voto de confiança e autorização da participação dos vossos educandos neste projeto.

Às minhas irmãs, Catarina e Sara, agradeço a infância partilhada e a partilha do presente. Obrigada pela confiança, incentivo e imprescindível ajuda.

Ao João agradeço a boa disposição e humor, a sua visão e toda a ajuda.

À minha equipa de trabalho (Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual) agradeço o interesse, o carinho e a partilha de práticas profissionais que me inspiram e fazem crescer. Obrigada Patrícia, Rita, Sílvia e

Viviana. Pela colaboração “especial” em dois encontros com as crianças, obrigada Viviana.

À minha família e amigos agradeço o apoio e cuidado e a compreensão pelas “ausências”.

palavras-chave

Crianças. Participação. Cidadania. Diferença. Inclusão

resumo

Reconhecendo-se a importância dos valores da Inclusão e Participação na sociedade contemporânea, parte-se para o projeto de investigação com os objetivos de conhecer as percepções de crianças sobre a Diferença, compreender a forma como se relacionam com aquela e empoderar um grupo de crianças, tornando-os agentes ativos de inclusão. Tendo como premissa os ideais do Pequeno Príncipe de Saint-Exúpery, quem “tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes do que pensavam as pessoas grandes”, optou-se pela metodologia qualitativa e por um desenho de investigação ação participativa que privilegiou o recurso a *photo voice*, desenhos, *walking tours* e outras técnicas participativas, com o grupo de crianças parceiras: uma turma inclusiva do nível de ensino pré-escolar.

Ao longo do processo investigativo as técnicas participativas e os desafios éticos apresentaram-se como essenciais às dinâmicas de ação partilhadas para co-construção de conhecimento transformador. Como o Pequeno Príncipe, capaz de ver uma jibóia e um elefante para além de um chapéu, concluiu-se do projeto desenvolvido que as crianças podem ser, e devem ser, perspectivadas como, agentes de mudança e advocacia em temas relevantes como o da diferença e da inclusão. Assistiu-se a um movimento de Educação e Cidadania, no qual as crianças assumiram protagonismo, que coloca, aos adultos-investigadores, questões a aprofundar em estudos futuros.

keywords

Children. Participation. Citizenship. Difference. Inclusion

abstract

Acknowledging the importance of the values of Inclusion and Participation in contemporary society, this research project aims at understanding the children's perception of Difference, comprehending how they relate to it, and empowering a group of children to become active agents towards Inclusion. Grounded in the ideals of Saint-Exúpery's Little Prince, who "had about serious things, very different ideas than the ones from older people", the researcher opted for a qualitative methodology and a participatory action research design, privileging the use of photo voice, drawings, walking tours and other participatory techniques with the partner group of children: an inclusive kindergarten classroom.

Throughout the investigative process, the participatory techniques and the presented ethical challenges were essential to the dynamics of co-construction of transforming knowledge. Like the Little Prince, capable of seeing an anaconda and an elephant besides a hat, it's a conclusion of the research project that children can be, and should be considered, agents of change and advocacy on relevant topics such as Difference and Inclusion. A movement of Education and Citizenship, in which children took the main role, took place, leading adult-researchers to additional questions for further research.

Abreviaturas

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

EPT – Educação para Todos

GCE- Global Campaign for Education

IA – Investigação-Ação

IAP – Investigação Ação Participativa

IPI – Intervenção Precoce na Infância

JI – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades educativas especiais

ONG's – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice Geral

Abreviaturas	I
Índice Geral	II
Índice de Tabelas	V
Índice de Desenhos.....	VI
Índice de Fotografias	VII
Índice de Figuras	VIII
Introdução	9
Parte I: “Para as Pessoas Crescidas Entenderem, porque as Pessoas Crescidas estão sempre a Precisar de Explicações” - Fundamentação Teórica	12
Capítulo 1: Crianças com Voz: O Poder da Participação Infantil como Eco de Cidadania.....	12
1.1. A Mudança de um Paradigma: A Criança como Ator Social.....	12
1.2. Participação Infantil: Dar Voz às Crianças	14
1.3. Cidadania Infantil.....	18
1.4. Crianças como Investigadoras.....	19
1.4.1. Crianças Parceiras em Idade Pré-Escolar	19
1.4.2. Crianças Parceiras com Necessidades Educativas Especiais	21
1.4.3. Desafios Éticos na Investigação com Crianças.....	22
Capítulo 2: Inclusão e Diferença	25
2.1. (In)Definições da Inclusão	25
2.1.1. Uma possibilidade de conceptualizar a Inclusão.....	27
2.1.2. A Educação Inclusiva em Contextos de Pré-Escolar, em Portugal	29
2.2. Diferença: Apontamentos para a sua Conceptualização	29
2.2.1. As Diferenças nas Escolas	32
Capítulo 3: Refletindo as Temáticas da Inclusão e Diferença no Espaço-Tempo das Crianças.....	33
3.1. Incluir as Crianças nas Temáticas da Inclusão	33
3.2. Incluir Crianças na Temática da Diferença.....	34
3.2.1. Inclusão e Exclusão da Cultura de Pares, no Jardim-de-Infância	37
3.2.2. A Amizade e o Suporte como valores, no Jardim-de-Infância	38
Parte II: “- Sempre a Direito não se vai lá muito longe...” - Pressupostos e Procedimentos Metodológicos	41
1.1. Investigação Ação Participativa com Crianças.....	41
1.2. Recursos Metodológicos	44

1.2.1.	Desenhos.....	45
1.2.2.	Conversa com Crianças.....	45
1.2.3.	<i>Focus Groups</i>	46
1.2.4.	<i>Walking Tours</i>	46
1.2.5.	Fotografia e <i>Photovoice</i>	47
1.2.6.	Observação Participante	48
2.1.	As Questões Iniciais e Objetivos da Investigação.....	49
2.2.	Contexto de Investigação.....	50
2.2.1	Razões da Escolha	50
2.2.2	A Caracterização do Contexto	51
2.3.	Caracterização dos Atores.....	52
2.3.1.	Os Protagonistas.....	52
2.4.	Entrada no Terreno.....	53
2.4.1.	Espaços e Tempos Partilhados com as Crianças	53
2.4.2.	Dilemas Éticos e Desafios Processuais: Do consentimento informado à dinâmica criada pelo coletivo de investigação.....	54
2.5.	As Crianças como Participantes na Avaliação do Processo de Investigação	59
2.6.	A devolução da informação final às crianças.....	63
Parte III – “As Pessoas Crescidas nunca entendem nada Sozinhas” ..Ver para Além de um Chapéu - Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças.....		65
Capítulo 1. Na Encruzilhada do Pensamento sobre Diferença: Entre “o Outro”, “o Nós” e “Alguns só Precisam de Mais uma Ajudita”		65
Capítulo 2. Arquitetos de Possibilidades/Capacidades: Imaginando o Tiago		71
2.1.	Arquitetos do seu mundo: Barreiras e Acessibilidades no JI	73
Capítulo 3. “Uma cortina de tampas”, na janela de uma “escola como política de vida”		77
Capítulo 4: Breve Incursão... Das Barreiras aos Direitos, em busca de “quatro esquinhas de nada...”		80
4.1.	Das barreiras	80
4.2.	Aos Direitos.....	81
4.3.	As “Quatro esquinhas de nada”	84
.....		86
Capítulo 5: Cultura de Pares: Relações Sociais e Laços de Sociabilidade		87
Capítulo 6. Envolvimento e Proximidade por trás de uma lente.....		91
PARTE IV – Fomos “Mostrar a Obra-Prima às Pessoas Crescidas” - “Cidadãos do Presente”		94
Capítulo 1. Disseminação do Projeto para a Comunidade Educativa e Espaço Público		94

1.1. Bandeira Simbólica do Projeto de Investigação	94
1.2. Pulseiras “Marca a Diferença”	95
1.3. Atividades de Celebração da Semana Global pela Educação 2014.....	96
1.4. Exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”	97
“As Sementes são Invisíveis. Dormem no Segredo da terra até que a uma lhe dê para acordar...”- Considerações Finais (ou Pistas para se ver para além de um chapéu.....)	99
Referências Bibliográficas	107
ANEXOS	116
.....	128

Índice de Tabelas

Tabela 1. Níveis de participação (escada da participação - Roger Hart).	17
Tabela 2. Finalidade e objetivos do projeto de investigação.....	50
Tabela 3. Resultados questionário de avaliação criança.	61
Tabela 4. Indicadores de avaliação crianças "uma palavra"	62
Tabela 5. Indicadores de avaliação crianças "o que mais gostaste"	62
Tabela 6. Indicadores de avaliação crianças "o que menos gostaste"	63
Tabela 7. Indicadores de avaliação crianças "o que não vais esquecer"	63
Tabela 8. Categorias de análise desenhos "Ser diferente"	65
Tabela 9. Categorias de análise brainstorming "ser diferente".....	67
Tabela 10. Legendas fotos walking tour espaço exterior.	75
Tabela 11. Categorias desenhos “quatro esquinitas de nada”	84
Tabela 12. Conceções das crianças acerca da amizade	87
Tabela 13. Iniciativas/Produtos da disseminação do projeto.....	94

Índice de Desenhos

Desenho 1. É uma menina, é diferente porque tem o cabelo azul e vermelho (Joana)	66
Desenho 2. É uma menina, uma casa e um menino. A menina é diferente do menino (Marta)	66
Desenho 4. Um menino em cadeira de rodas e esta menina está a ajudar. A casa também é diferente porque tem braços, olhos, boca, nariz e cabelo (António)	66
Desenho 5. Esta é a Vitória, a mãe, o pai e eu. As formas que a Vitória brinca. Ela precisa de uma cadeira de rodas (Júlia)	66
Desenho 6. À esquerda: Filipa não consegue ver mas consegue ouvir e sentir. No centro: menino que não consegue andar e precisa de uma cadeira de rodas. À direita: Sara que não pode comer muitas coisas (Gabriel)	66
Desenho 11. O Tiago a brincar no seu quarto com a Júlia, com uma bola e uma pista de carros e de comboios. Da janela ele via uma coruja e um pássaro que gostava de ver (Dinis)	71
Desenho 12. O Tiago em casa a jogar à bola (Maria)	71
Desenho 13. O Tiago e uma menina que estava lá para o ajudar (Marta)	71
Desenho 14. Desenho grupal "O dia do Tiago" (Dinis, Maria, Marta)	72
Desenho 15. "Eu dava o lugar da frente ao Vicente" (Leonor)	85
Desenho 16. "Eu ajudava o Gil a cumprir as regras da sala" (Tânia)	85
Desenho 17. "Eu pedia ajuda ao meu pai para alargar a porta para passar a cadeira e rodas" (Joana)	85
Desenho 18. "Eu ajudava os pais do meu amigo a encontrar uma escola... a nossa! (Teresa)	85
Desenho 19. "Eu punha uma música muito bonita para o meu amigo que tem escuridão ouvir" (Dinis)	86
Desenho 20. "Eu empurrava a cadeira de rodas a um amigo" (Francisco)	86
Desenho 21. "Eu levava um amigo que não via e que andava em cadeira de rodas... e convidava para dormir lá em casa (Júlia)	86
Desenho 22. "Eu ia com o meu amigo passear à praia e ao parque" (Marta)	86
Desenho 23. "Eu ajudava o amigo que tem dificuldades no cérebro e levava-o a passear aos baloiços (Salvador)	86

Índice de Fotografias

Fotografia 1. Envolvimento na transmissão de aspetos relativos à investigação (Foto de Gabriel)	59
Fotografia 2. Conversa sobre o projeto de investigação (Foto de Inês)	59
Fotografia 3. Crianças a visualizarem os documentos	60
Fotografia 4. Walking Tour espaço exterior (foto de Gabriel)	73
Fotografia 5. Conversa com as crianças sobre o espaço. António faz mapa do espaço (foto de Gabriel)	73
Fotografia 6. Maquete do JI da P. (foto de Dinis)	74
Fotografia 7. Escorregas	74
Fotografia 8. Relvado sintético	74
Fotografia 9. Rampa (1)	74
Fotografia 10. Escadas	74
Fotografia 11. Rampa (2)	74
Fotografia 12. Entrada pela sala	74
Fotografia 13. Caixote dos brinquedos	74
Fotografia 14. Pormenor caixote dos brinquedos	74
Fotografia 15. Observação do espaço da casa de banho – walking tour interior (foto de Francisco)	75
Fotografia 16. Walking tour interior – conversa e registos (foto de Gabriel)	75
Fotografia 17. Cadeira que se encontrava à frente do Gil (uma das primeiras fotos) (foto de Gil)	91
Fotografia 18. Jogo de construção em que o Gil brincava (foto de Gil)	91
Fotografia 19. As unhas pintadas da Joana (foto de Gil)	91
Fotografia 20. O Gil a fotografar a investigadora adulta (foto de Inês)	92
Fotografia 21. Detalhe da bata e de uma bola saltitona (foto do Gil)	92
Fotografia 22. A sombra do Gil (foto de Gil)	92
Fotografia 23. Gil fotografa a Maria e a Júlia (foto de Inês)	93
Fotografia 24. Maria e Júlia sorriem para a fotografia (foto de Gil)	93

Índice de Figuras

Figura 1- Espiral da IAP.....	42
Figura 2. Representação do espaço do escritório.....	54

Introdução

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam «Porque é que um chapéu haveria de meter medo?» O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jibóia a fazer a digestão de um elefante (...)
As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jibóias abertas e jibóias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor.

(Saint-Exupéry, 2008, p.9,10)

O trabalho que se apresenta nasce do interesse profissional e pessoal da autora que, ao longo da sua prática profissional, tem percorrido diversos contextos de educação pré-escolar nos quais se incluem crianças com necessidades educativas especiais. Acresce o interesse pelas temáticas da educação inclusiva e pelas metodologias participativas, o que fez aflorar o investimento na área científica da sociologia da infância e em todo o enquadramento metodológico da investigação com crianças.

Neste trabalho retoma-se às sábias palavras imortalizadas por Saint-Exupéry, na obra “O Príncipezinho”, que relembra que as “pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas” e que “o pequeno príncipe tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes do que pensavam as pessoas grandes”. Paradoxalmente, e na persistência da supremacia do adulto, atualmente as crianças continuam a ser perspectivadas segundo a sua “negatividade constituinte” (Sarmiento, 2005, p. 368) e não como sujeitos com uma voz ativa e representante do seu grupo social.

O enquadramento teórico-metodológico que norteia todo o trabalho apresentado encara o contributo das crianças como válido e significativo na construção de conhecimento, indo ao encontro das mais recentes conceções de infância. Conduzida pela sociologia da infância, a presente dissertação advoga “um enfoque na acção das crianças, considerando-as como actores sociais na construção dos seus mundos sociais” e privilegia também “uma imagem renovada da infância activa e com voz, em contraposição à imagem tradicional da infância protegida e silenciosa” (Fernandes, 2005, p. 104, 105).

Regressando à obra “O Príncipezinho”: quando a criança-piloto questiona os adultos sobre aquilo que vêem, estes referem, prontamente a resposta óbvia, racional, confortável do chapéu. Já o príncipezinho avança: “*Um elefante dentro de uma jibóia*”. Poder-se-á dizer que opta por uma resposta criativa, transcendente, ampliadora? Tal como o príncipezinho, capaz de “ver para além de um chapéu”, parte-se para este trabalho de investigação considerando que as crianças poderão ter uma forte influência nas temáticas da diferença e da educação inclusiva, seu território por excelência, onde marcam os passos das *culturas de infância*, de interações, de linguagens, de brincadeiras, de exclusões e inclusões.

Lake (2013), reconhecendo a vantagem *de ver para além do chapéu*, refere no relatório *The State of the World’s Children*, dedicado em 2013 à *situação das crianças com deficiência*:

Nalgum lugar, alguém está a dizer a um menino que ele não pode brincar porque não consegue andar; a uma menina que ela não pode aprender porque não consegue ver. Esse menino merece uma oportunidade para brincar. E todos nós ganhamos quando essa menina, e todas as crianças, conseguem ler, aprender e contribuir. O caminho a percorrer será desafiador. Mas crianças não aceitam limites desnecessários. Nós também não deveríamos de aceitar.

O desafio é lançado em tom de urgência e coloca ênfase no papel poderoso das crianças como agentes de advocacia, de mudança e de inclusão. Forest & Pearpoint (2011, p. 94) realçam de igual forma o papel das crianças em contextos de educação inclusiva: “Acreditamos que as crianças trazem, muitas vezes, uma perspectiva nova e original para problemas muito complexos”.

Partindo com aquela premissa para o planeamento e desenvolvimento do trabalho de campo da investigação, desenvolvida com um grupo de crianças de uma turma inclusiva do nível de ensino pré-escolar, de um estabelecimento de ensino público, ambiciona-se com o projeto "Promover o protagonismo das crianças, num movimento de educação e cidadania, que valorize a diferença e a inclusão". Ao longo do processo de investigação, o diálogo foi emergindo acerca das temáticas relacionadas com diferença e inclusão, num processo coletivo e participativo, e num esforço da investigadora em proporcionar espaços e oportunidades para a expressão de cada criança, para a sua “escuta ativa e interpretativa” (Fernandes, 2005, p. 5). Através destas e de outras estratégias da investigação ação participativa procura-se alcançar os seguintes objetivos gerais: “1) Conhecer as perceções que as crianças têm da diferença; 2) Compreender a forma como se relacionam com a diferença; 3) Empoderar as crianças como agentes de inclusão, em prol da valorização da diferença”.

O resultado de todo o trabalho desenvolvido enfatiza o papel da criança enquanto agente de inclusão (da sua e da dos outros), num movimento em que a diferença é perspetivada enquanto valor, revigorando esforços para uma cidadania coletiva, convicta e respeitadora da individualidade de cada um. Renova-se a ideia da inclusão como um assunto pertencente à agenda política global, que vai para além das necessidades educativas especiais, mas enceta o princípio das necessidades individuais, muitas vezes deixadas à mercê do esquecimento em vários contextos.

No seguimento desta breve introdução, apresenta-se o roteiro da dissertação, organizada em quatro partes, são elas:

Parte I: “Para as Pessoas Crescidas Entenderem, porque as Pessoas Crescidas estão sempre a Precisar de Explicações” - Fundamentação Teórica, apresenta-se os contributos teóricos que fundamentam o projeto de investigação e que serão úteis à edificação de conhecimento co-construído com os sujeitos participantes e pedra basilar para opções empíricas, e posterior, análise interpretativa. Constituída por 3 capítulos: *Capítulo 1: Crianças com Voz: O Poder da Participação Infantil como Eco de Cidadania*; *Capítulo 2: Inclusão e Diferença*; *Capítulo 3: Refletindo as Temáticas da Inclusão e Diferença no Espaço-Tempo das Crianças*, a primeira parte traça o percurso teórico sobre os fundamentos que justificam a participação das crianças como significativa na construção de conhecimento e transformação na temática da inclusão e da diferença.

Parte II: “- Sempre a Direito não se vai lá muito longe...” - Pressupostos e Procedimentos Metodológicos, é descrita a metodologia escolhida para a realização do projeto de investigação - *investigação ação participativa com crianças* - bem como se faz o enquadramento das técnicas utilizadas no percurso investigativo com as crianças. Apresentam-se os objetivos à edificação do projeto e as perguntas que o antecederam. Descrevem-se alguns princípios e dinâmicas de partilha e ação na geração de dados, que orientaram o percurso de investigação. Aqui se comunicam etapas fundamentais como: a entrada no terreno, a constituição do grupo de investigadores, as dinâmicas, tempos e espaços partilhados pelo coletivo de investigadores, avaliação do percurso investigativo e devolução da informação ao coletivo de investigadores. Panteiam-se, ainda, as questões ético-metodológicas, que se levantaram no decurso da prática, na observação participante da experiência social das crianças, no seu espaço-tempo.

Parte III – “As Pessoas Crescidas nunca entendem nada Sozinhas”...Ver para Além de um Chapéu: Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças, apresenta-se o conhecimento construído com as crianças, ao longo de 6 capítulos, organizados de acordo com as temáticas que foram emergindo: *Capítulo 1. Na Encruzilhada do Pensamento sobre Diferença: Entre “o Outro”, “o Nós” e “Alguns só Precisam de Mais uma Ajudita”*; *Capítulo 2: Arquitetos de Possibilidades/Capacidades: Imaginando o Tiago*; *Capítulo 3. “Uma cortina de tampas”, na janela de uma “escola como política de vida”*; *Capítulo 4. Breve Incursão... Das Barreiras aos Direitos, em busca de “quatro esquinitas de nada...”*; *Capítulo 5. Cultura de Pares: Relações Sociais e Laços de Sociabilidade*; *Capítulo 6. Envolvimento e Proximidade por trás de uma lente*. Propõe-se nesta terceira parte da dissertação, que o adulto escute as vozes das crianças, pela narrativa da investigadora, numa tentativa esforçada de as partilhar o mais fielmente e, sempre que possível, com pinceladas do seu discurso (discurso esse, mesclado com as teorias das pessoas crescidas).

Parte IV – Fomos “Mostrar a Obra-Prima às Pessoas Crescidas” - “Crianças Cidadãs do Presente”, apresentam-se as ações que as crianças produziram na qualidade de atoras e construtoras do projeto de investigação. As presentes ações celebraram simbolicamente o desfecho do projeto e a disseminação do mesmo para o espaço público e comunidade educativa. Foram produtos, onde as crianças mostraram “aos adultos” e companheiros geracionais aquilo que tinham construindo, tendo sido vislumbrado o seu protagonismo.

“As Sementes são Invisíveis. Dormem no Segredo da terra até que a uma lhe dê para acordar...”- Considerações Finais (ou Pistas para se ver para além de um chapéu...), há um esforço da investigadora adulta retomar aspetos essenciais do percurso co-construído com as crianças, que sejam úteis para futuras investigações realizadas neste domínio. Procurando concretizar os sentidos construídos, descrevem-se *pistas para ver para além de um chapéu*.

Termina-se almejando que tenha sido frutífero o esforço de guiar o leitor na exploração desta enriquecedora experiência entre uma adulta e um conjunto de crianças investigadoras, na tentativa da primeira as acompanhar numa viagem em que se vê *muito para além de um chapéu*.

Parte I: “Para as Pessoas Crescidas Entenderem, porque as Pessoas Crescidas estão sempre a Precisar de Explicações¹” - Fundamentação Teórica

Apresenta-se na primeira parte da dissertação os contributos teóricos que fundamentam o trabalho apresentado. Os mesmos são a base para a edificação de conhecimento co-construído com os sujeitos participantes e pedra basilar para opções empíricas, e posterior, análise interpretativa.

Capítulo 1: Crianças com Voz: O Poder da Participação Infantil como Eco de Cidadania

Ele insistia explicando-me que as crianças eram modos de espera. Queria dizer que as crianças não tinham verdades, apenas pistas. O seu mudo fazia-se de aparências e tendências. Nada se definia. Ser-se criança era esperar (Hugo Mãe, 2013, p.22).

1.1. A Mudança de um Paradigma: A Criança como Ator Social

A infância nem sempre foi contemplada como fonte de interesse na tradição historiográfica. É a partir de finais da década de 60 e inícios da década de 70 que a família veio a ser um tópico popular nas investigações, originando várias controvérsias, algumas das quais envolvendo a temática das crianças (Hendrick, 2005, p. 31). Ariés, historiador francês, marcou os estudos à volta da infância, sugerindo o aparecimento do “sentimento de infância”, pelo qual as crianças eram consideradas como indivíduos e seres com necessidades específicas:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (Ariés, 1988, p. 105).

Os estudos da sociologia acerca da infância convergiam no sentido dos pressupostos naturalistas dominantes, encarando as crianças como destinatárias de processos de socialização primária e secundária, pelos quais enquadrariam as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo objetos do processo de reprodução social (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 4).

Através da conceção de educação de Durkheim é possível perceber o modo como a infância era percecionada, numa perspetiva iminentemente passiva e à mercê de entidades socializadoras, que construíam o sujeito em que a criança se haveria de transformar:

(...) a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ele agregue

¹ Saint-Exupéry (2008, p. 10).

ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social, eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (Durkheim, 1978, p. 42).

Também, as ciências sociais seguiam essa linha de pensamento, sustentando como válida e atualizando “a teoria lockeaniana da tabula rasa” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 5). A criança era um *modo de espera*², incompleta e em maturação e, por isso, objeto da influência e poder do adulto. Sarmiento (2005, p. 361) aborda duas perspectivas que justificam o papel da criança enquanto objeto de *espera*: as perspectivas biologistas, que “a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano”, e as perspectivas psicologizantes, que “tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles”.

Segundo Fernandes (2005) com o questionamento das teorias da sociologia clássica, na década de 80, surge um movimento de reconceptualização da infância, através de contributos de diversos sociólogos da infância: Ambert (1986); Jenks (1992); James e Prout (1990); Qvortrup (1995). Os referidos sociólogos vêm questionar os paradigmas tradicionais e as premissas já inculcadas sobre a infância, refletindo sobre o propósito daquilo que Sarmiento (2005, p. 368) caracterizou por “negatividade constituinte”, a expressão:

sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

James & Prout (1997, p. 8), nomes que marcaram as novas concepções da sociologia da infância, identificaram um conjunto de características basilares referentes à mesma: a infância é entendida como uma construção social; a infância é variável na análise social e sujeita a diversidade; relacionamentos entre crianças e as suas culturas são dignas de direito próprio; as crianças são percecionadas como agentes sociais ativos; os estudos da infância envolvem o processo de reconstrução da infância na sociedade.

Assistia-se a uma mudança de paradigma, que implicava novas noções respeitantes à infância e à criança. A infância e criança seriam alvo de reflexões, que questionariam o seu não estatuto - “*negatividade constituinte*” (Sarmiento, 2005, p. 368) – estatuto esse que as reduzia a “*modos de espera*” (Hugo Mãe, 2013, p. 22). Qvortrup contribuiu, também, para a transição desse paradigma, pensando a infância enquanto estrutura social. O autor clarifica que a infância é comumente percecionada enquanto *período*, ou seja, enquanto contínuo tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa (fase de desenvolvimento); no entanto, acrescenta a tese de que a infância é estrutural, podendo ser percecionada enquanto *categoria geracional permanente*, ou seja, as crianças estão inseridas na sociedade, pertencendo a um grupo e constituindo uma categoria geracional a par de outras (como dos adultos e dos idosos). É permanente porque há um contínuo renovar de elementos que integram esta categoria, uma criança cresce e deixa a infância, mas haverá outras que a integrarão (2010, p. 635).

² Cita-se a expressão do escritor Valter Hugo Mãe, do seu romance “Desumanização”, editado em 2013, por se considerar que a mesma traduz em pleno a ideia da criança enquanto ser incompleto e sem capacidade para ação social.

A concepção da infância como uma *categoria social permanente* pressupõe que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, nomeadamente, por se encontrarem numa faixa etária com algum nível de dependência, a ser suprida pelos cuidados dos adultos. Esta concepção opõe-se, porém, a uma visão das crianças numa linha de pensamento paternalista, que invoca como máxima a proteção das crianças, mas salienta a participação e a autonomia, como condições de desenvolvimento e de ação das crianças enquanto atores sociais (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 19, 20). Esta visão atribui às crianças um lugar na estrutura social e um papel na produção de cultura:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade de adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das representações e crenças em sistemas organizados, isto é, culturas (ibidem, p. 20).

Hendrick (2005, p. 48) salienta que perceber as crianças enquanto atores sociais, implica primeiramente que estas sejam vistas como *capazes* de ação social.

1.2. Participação Infantil: Dar Voz às Crianças

Muitos são os autores que têm procurado descrever o conceito de participação, mas, e como confirmam Trilla & Nouvella (2001), o conceito de participação é ambíguo, com um conjunto diversificado de significados. Delgado conceptualiza a participação como a “possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo” (2006, p. 17). Segundo Trilla e Novella (2001, p.156) a participação real e efetiva implica que se reúnam, pelo menos, três grandes condições: reconhecimento do direito a participar, capacidades necessárias para exercê-lo e meios ou espaços adequados para a concretizar.

No panorama da infância, atualmente, é indiscutível que a participação infantil se tem destacado na realidade científica. A este nível é central o papel da Sociologia da Infância, que, ao reconhecer as crianças como atores sociais de direito próprio, assume a participação das crianças como uma questão central dos seus intuítos investigativos (Fernandes, 2005, p. 113).

Uma participação efetiva das crianças implica que se escutem as suas “as vozes”. Dar voz às crianças é perspectivá-las como informantes-chave, transmissoras da mais fidedigna informação sobre questões que as afetam, ou seja, perspectivá-las como efetivas *experts* das suas vidas (MacNaughton et al., 2003).

Ferreira alerta que dar voz às crianças implica “interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos (...) trata-se de prestar sentido e não de impor, numa postura de cuidado” (Ferreira, 2010, p. 177). Segundo a autora, dar voz às crianças não pode ser confundido com o simples ato de as deixar falar, antes, dar-lhes voz implica uma escuta atenta e interessada por parte do adulto, e essa escuta, ainda que atenta e interessada, não garante que a interpretação do que têm a nos

dizer seja a mais correta. A este respeito, Tangen (2008) interroga-se acerca de como as vozes das crianças podem ser separadas das dos investigadores e chama a atenção para o desafio de ouvir as vozes particulares de cada criança dentro da pluralidade das suas narrativas. Fernandes (2005, p. 149) alerta que enquanto “tradutores e intérpretes na reconstrução das múltiplas vozes das crianças”, os investigadores participativos não deverão esquecer a competência emocional e a personalidade democrática.

Segundo Landsdown (2011, p. 3) a participação é definida como um processo contínuo onde as crianças se expressam e participam ativamente na tomada de decisões, em assuntos que afetam as suas vidas. Segundo o autor, isso implica a partilha de informação e diálogo entre crianças e adultos, numa base de respeito mútuo, e análise completa dos pontos de vista da criança, tendo em conta a idade da criança e a sua maturidade. Landsdown acredita que as crianças podem elaborar os seus pensamentos e opiniões e expressá-los desde muito novas. No entanto, salienta que a natureza da sua participação, e o leque de decisões em que estão envolvidas, será necessariamente maior com a progressão da idade e das suas competências maturacionais.

Para Hart (1992, p. 5), a participação é um “processo de partilha de decisões, que afetam o próprio e a sua comunidade; um meio pelo qual se constrói uma democracia e um critério pelo qual se devem julgar as mesmas, por fim, é um direito fundamental da cidadania”. O autor advoga que a participação na infância não pode ser discutida sem ter em conta as relações de poder e a luta pela igualdade de direitos. Evoca a *Convenção dos Direitos da Criança*³ como um referencial importante no que se refere à demanda da participação infantil na sociedade, destacando os artigos 12⁴ e 13⁵ como relevantes na matéria.

Landsdown (2011, p. 5-9) também destaca o Comité dos Direitos da Criança, por reconhecer a participação da criança (na medida das suas capacidades desenvolvimentais) como benéfica para a própria criança, família, comunidade, escola, estado e democracia. Neste seguimento o autor evoca várias razões que corroboram a importância de se escutarem as vozes das crianças e de as ter em consideração nos processos de tomada de decisão, salienta:

- *Participação contribui para o desenvolvimento pessoal* – Evidências têm comprovado que a participação infantil ajuda a desenvolver a auto-estima das crianças, as competências cognitivas, sociais e respeito pelo outro.
- *Participação conduz a melhores tomadas de decisão e a melhores resultados* – os adultos não possuem suficientes insights sobre a vida das crianças para poderem tomar decisões, planearem projetos, legislarem. As decisões que são tomadas com base nas informações das crianças revelam-se mais pertinentes, eficazes e sustentáveis.

³ Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

⁴ 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (Artigo 12, Convenção dos Direitos da Criança, UNICEF).

⁵ 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Artigo 13, Convenção dos Direitos da Criança, UNICEF).

- *Participação como meio de proteção das crianças* - o direito das crianças expressarem opiniões, que são tidas em consideração, é uma ferramenta poderosa, através da qual se podem ultrapassar situações de violência, abuso, intimação, injustiça ou discriminação.
- *Participação contribui para o desenvolvimento da sociedade civil, para a tolerância e respeito pelos outros* – proporcionar às crianças oportunidades para participarem em assuntos que lhes dizem respeito é uma das mais eficazes formas de incentivá-las a acreditarem em si mesmas, para que aprendam a negociar nos processos de tomada de decisão. A participação infantil em vários organismos do espaço público oferece às crianças oportunidades para contribuírem para o fortalecimento da sociedade civil, aprendendo como podem desenvolver as suas comunidades e reconhecendo que é possível fazer uma diferença positiva. Para além disso, apoiar a criança no direito de ser ouvida nos primeiros anos é essencial para consolidar a cidadania e os valores democráticos.
- *Participação reforça a responsabilização* – Garantir oportunidades para crianças participarem em questões do seu interesse na sua comunidade, contribui para o seu envolvimento cívico. Incentivar a participação desde os primeiros anos das vidas das crianças, contribuirá de forma significativa para a criação de governos e outras arenas societárias, responsáveis e transparentes.

Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007, p. 190) abordam a participação enquanto processo de interação social em consonância com a criação de espaços coletivos. Salientam que neste sentido, as competências de participação das crianças são influenciadas (pela via da estimulação ou manipulação), pelos sujeitos com quem interagem e pelas estruturas socioeconómicas e culturais. Assim, ainda que os direitos de participação da criança tenham vindo a ser, progressivamente, legitimados, nomeadamente na esfera legislativa; atingir níveis de participação reais e efetivos nem sempre é uma realidade presente quando se aborda a questão da participação na infância. Tomás relembra que a participação infantil continua a apresentar práticas perversas:

Muitas vezes o conceito de participação é utilizado numa concepção hegemónica e serve para legitimar determinados interesses. As crianças participam muitas vezes em actividades e em processos que são ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração noutras actividades e propósitos por parte dos adultos. Nisto reside a vulnerabilidade e ambiguidade da participação infantil: a sua cooptação pelos adultos (aproveitamento político, marketing, etc.) e/ou a sua integração em contextos institucionais (controle, descaracterização e interesse, concepções e actores hegemónicos). Uma outra tensão que atravessa a participação infantil é a aplicação de modelos e conceitos externos a contextos diferenciados (Tomás, 2007, p. 208).

Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007, p. 190) destacam alguns dos fatores que inviabilizam a participação na infância, quer na esfera privada, quer na esfera pública: no espaço mais restrito, a participação poderá ser afetada por aspetos inerentes às relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças; já no espaço público, a participação das crianças sofre influência das estruturas e

organizações, como as educativas, económicas, jurídicas ou sociais, muitas vezes, fechadas, e que assim se apresentam um obstáculo à participação na infância.

Hart (1992, p.9) teoriza a “vulnerabilidade e ambiguidade da participação infantil” (Tomás, 2007, p.208), afirmando que as crianças são as mais fotografadas na sociedade mas as menos ouvidas. Explica que existe uma forte tendência em subestimar a competência das crianças, ao mesmo tempo, que estas são utilizadas para influenciar causas, sendo o seu envolvimento ambíguo e até manipulador. É neste enquadramento que cria uma escala de avaliação da participação das crianças em projetos – a *Escada de Participação*, inspirada no trabalho de S.R. Arnstein (1969). A escada da participação é constituída por oito níveis de participação diferentes: os primeiros três níveis abarcam a não participação (manipulação, decoração e tokenismo) e os níveis seguintes, a participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças). Na tabela 1 são apresentados os vários níveis da escada de participação⁶.

Níveis referentes à participação
8. Iniciado por crianças, partilha das decisões com os adultos (as crianças propõem e atuam e os adultos sugerem na medida que sejam convocados por elas)
7. Iniciado por crianças e dirigido (projetos que surgem por iniciativa das crianças e o adulto é o facilitador)
6. Iniciado por adultos, decisões tomadas por crianças (os projetos são desenhados por adultos mas as crianças compartilham os processos de tomada de decisão)
5. Consultados e Informados (o projeto é desenhado e dirigido pelos adultos mas as crianças compreendem o processo e as suas opiniões são consideradas)
4. Designados mas informados (as crianças entendem as intenções do projeto, têm um papel significativo mas sabem quem toma as decisões)
Níveis referentes à não participação
3. Tokenismo (as crianças expressam-se orientados pelos adultos, sem que as suas opiniões sejam consideradas)
2. Decoração (as crianças são atraídas para atividades apenas como pretexto)
1. Manipulação (as crianças são incorporadas em ações mas desconhecem os seus motivos).

Tabela 1. Níveis de participação (escada da participação - Roger Hart).

⁶ Cf. Anexo 1 (diagrama da metáfora da escada da participação).

1.3. Cidadania Infantil

Abordar os direitos de participação das crianças requer que se reflita igualmente sobre o conceito de cidadania infantil. Para Gaitán & Liebel (2011), o discurso da cidadania está intimamente relacionado com os conceitos de democracia e participação. Considerando o enquadramento do grupo social da infância, as crianças não são consideradas como cidadãos plenos, mas como *cidadãos futuros* ou *em desenvolvimento* (Lawy & Biesta, 2006, cit. Gaitán & Liebel, 2011).

Segundo Fernandes (2005), a negação da cidadania das crianças tem sido sustentada por fatores adultocêntricos, que reivindicam a vulnerabilidade e imaturidade das crianças, impedindo-as de um exercício completo dos seus direitos, em nome do postulado do *melhor interesse da criança*. Sarmento, Fernandes & Tomás (2007, p. 187) retratam também este raciocínio teórico, abordando a “conceção clássica” de cidadania que, para além de recusar o estatuto político às crianças, justificado pela menoridade (etária e cívica), coloca as crianças numa “condição de acesso futuro à cidadania plena que não passa apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre da compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste precisamente em preparar para a cidadania – *a escola*”. Os autores retratam a escola como um “espaço institucional”, uma “fábrica de cidadãos”, onde cabem todas as “utopias igualitárias”, contestando que a modernidade tornou a escola como condição de cidadania ao mesmo tempo que separava as crianças do espaço público (ibidem, p. 188).

Mais uma vez a sociologia da infância, e a mudança paradigmática das concepções de *infância e criança*, têm repercussões na reinvenção da cidadania infantil:

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma acção assertiva e contra-hegemónica, onde têm lugar nomeadamente agentes e organizações não governamentais (ONGs) centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprime-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças (ibidem, p. 189).

Reafirma-se, assim, uma cidadania comprometida com o espaço público e a democracia participativa. Afonso & Ramos (2007, p. 85) afirmam que “a conquista e recuperação dos direitos dos cidadãos e cidadãs continuam a estar intrinsecamente ligadas ao aprofundamento da democracia participativa”, enquanto Guerra (2002) afirma que esta democracia participativa deveria garantir a “que os sujeitos exerçam em pleno a sua condição de cidadãos, no que confere a direitos políticos e a deveres cívicos, independentemente da idade, raça, etnia, religião, género e nível de educação” (Guerra, 2002 p.95). Simultaneamente, Madeira afere a urgência de envolvimento das crianças no espaço público:

Numa sociedade em que houvesse um interesse genuíno pela defesa dos direitos de participação das crianças, haveria muito maior cuidado na criação de condições de envolvimento das crianças na

esfera pública, onde são feitas as escolhas e se tomam as decisões em nome do bem comum (2013, p. 9).

Emerge que as crianças sejam reconhecidas como cidadãos nas comunidades em que vivem e aprendem, tal como defendem Nutbrown, Clough & Atherton (2013).

1.4. Crianças como Investigadoras⁷

Graue e Walsh refletem que é “surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas” (2003, p.17). Langhout e Thomas (2010) justificam o facto pela ausência de colaboração efetiva com as crianças nos trabalhos de investigação, mesmo quando estes se dirigem ao conhecimento dos seus contextos de vida. As autoras revelam o papel pouco participativo que tem sido atribuído à criança na generalidade desses trabalhos, explanando que a investigação é sobretudo feita *para as crianças* e não *com as crianças*. Esta ideia é corroborada por Clark (2010), que defende a pesquisa *com as crianças* ao invés de *sobre as crianças*, referindo que investigar *com* crianças pode influenciar os papéis das crianças e dos adultos no processo de investigação.

É neste enquadramento, que têm surgido vozes na área da investigação que apelam à “indispensabilidade de considerar novas formas de investigação com crianças” (Soares, 2006, p.26). Investigadores na área da infância, que desenvolvem a sua ação no âmbito do paradigma de investigação participativa com crianças argumentam que o conhecimento gerado sobre as crianças é incompleto se não tiver em conta o conhecimento que as crianças têm de si mesmas (Jones, 2004, p. 114). As crianças são consideradas como *agentes e especialistas* das suas próprias vidas (Clark, 2005, p. 13).

Freeman e Mathison (2009) advogam que a identificação das perspetivas das crianças e o seu envolvimento na investigação é um elemento necessário de projetos de investigação, inclusivos, capacitantes e socialmente justos.

1.4.1. Crianças Parceiras em Idade Pré-Escolar

Kulynych (2001, cit. Harcourt & Sargeant, 2011, p. 423) atenta que as crianças mais jovens não são vistas como jornalistas de confiança, até mesmo no que se refere ao relato das suas próprias experiências, e, como tal, raramente lhes é pedido a sua própria perspetiva (Thomas & Campling, 2000, cit. Harcourt & Sargeant, 2011, p. 423). Historicamente, no plano de disciplinas como a psicologia do desenvolvimento, é sugerido por diversas investigações, que as crianças nos primeiros anos de vida “não são capazes de muito” (Langston, Abbott, Lewis & Kellett, 2004, p. 147). Os horizontes da investigação com crianças em idades

⁷ Na Parte II da dissertação o tópico “Crianças como Investigadoras” será mais desenvolvido no âmbito do enquadramento metodológico – Investigação Ação Participativa com Crianças.

precoces foi-se alterando e não contempla apenas as crianças como competentes, como as íntegra como atores (Kellett & Ding, 2004 p.172).

Lundy (2007) advoga que o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos das Criança assegura às crianças o direito de se expressarem, o que não está dependente com a competência das crianças em expressarem uma visão madura, mas com a sua competência de elaborarem e expressarem uma visão. No que respeita ao direito de participação de crianças de idades precoces, urge que se abram vias institucionais para que as vozes das crianças sejam escutadas, mas também que os adultos compreendam que a expressão da criança não se remete apenas a códigos linguísticos, mas também a outras possibilidades como o jogo, a arte e o corpo (Rodríguez, Baez & Ayerbe, 2004, p. 10). Os autores defendem que escutar a voz das crianças mais novas implica que se construam outros critérios de racionalidade e comunicação para a esfera pública, que se favoreçam inter-relações entre espaços privados e públicos e que os adultos respeitem as opiniões das crianças e lhes permitam agir sobre o mundo social (ibidem).

Rodríguez, Baez & Ayerbe estabelecem uma ligação entre os elementos “participação” e “desenvolvimento infantil”, nas primeiras etapas de vida da criança. Advogam que a participação, entre os zero e os cinco anos de idade, pode ser vista como um processo pedagógico e como uma lógica de construção e ação coletiva, que liga o desenvolvimento das crianças à construção da cidadania e da democracia. Como processo pedagógico, a participação vincula o desenvolvimento de crianças pequenas a práticas de cidadania em ambientes democráticos, nos quais as crianças beneficiam de uma formação voltada para a cidadania e democracia. São, assim, considerados agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e, num plano mais alargado, sujeitos políticos (2004, p. 17).

Kellett & Ding (2004) consideram que na investigação com crianças tem de haver uma adequação quanto aos métodos utilizados, no sentido dos mesmos serem “amigos das crianças”.

Considerando a investigação com crianças de idades precoces parece-nos relevante transportar os contributos de Clark⁸ (2005), que levanta um conjunto de questões pertinentes nas atividades de escuta das crianças: a questão do poder; a questão das “cem linguagens”; a questão da visibilidade. A autora revela que a linguagem tem um papel importante no debate sobre o poder. Defende que se a interação entre adulto e criança está focada na linguagem escrita e falada, as crianças estarão em desvantagem. Propõe desta forma, que as crianças sejam apoiadas a partilhar as suas perspetivas, através de recursos multissensoriais (ferramentas visuais, espaciais e físicas), que respondam a diferentes estilos de aprendizagem. O poder é outra questão que levanta quando aborda a comunicação com crianças de idades precoces; os adultos comumente transmitem “conhecimento” às crianças, enquanto que as crianças partilham ideias com os adultos. Clark revela que ainda que se estabeleça um caminho inverso nestas trocas, há questões de *status* difíceis de resolver. As diferenças de poder entre crianças e adultos são, em parte, justificadas pelas expectativas dos adultos e das crianças: as crianças são perspetivadas como frágeis, impotentes e vulneráveis e, por isso, objeto de proteção, baixando as expectativas das crianças em termos de como eles podem

⁸ Tais contributos têm origem no trabalho desenvolvida através da abordagem do Mosaico – “The Mosaic Approche”.

expressar as suas perspectivas, prioridades e interesses. Perspetivar as crianças como comunicadores competentes requer uma mudança de papéis. Por fim, a visibilidade é apresentada como um advogado poderoso na competência de crianças de idades precoces, aumentando a realização da criança no espaço público (2005, p. 25-27).

No manual “Guidelines for Research with Children and Young People”, publicado National Children’s Bureau (NCB) Research Centre, em 2011, são apresentadas um conjunto de diretrizes relevantes para quem investiga com crianças de idades precoces (com menos de cinco anos). Os autores salientam que não existe um limite inferior de idade para que as crianças possam participar numa investigação, desde que a metodologia utilizada seja apropriada à faixa etária das crianças em causa. Assim, salientam que se considere: 1) Clarificar os objetivos da investigação, numa linguagem que seja inteligível para as crianças, de forma a obter o seu consentimento informado; 2) Perceber o nível de compreensão das crianças e aquilo que poderão contribuir para a investigação; 3) Utilizar uma abordagem multi-método, a fim de que os dados recolhidos a partir das crianças muito jovens possam ser complementados e contextualizadas com dados recolhidos por adultos (nomeadamente aqueles que conhecem bem a criança); 4) Utilizar uma variedade de métodos criativos; 5) Considerar que a capacidade de atenção das crianças jovens é curta e poderá haver necessidade de agendar várias sessões de recolha de dados, ao invés de uma única visita (Shaw, Brady & Davey, 2011, p. 11).

1.4.2. Crianças Parceiras com Necessidades Educativas Especiais

Apesar do crescente volume literário sobre o envolvimento de crianças em processos de participação, pouco se tem investido sobre o conhecimento de fatores específicos que possam promover a participação das crianças com deficiência (Franklin & Sloper, 2009). Cocks (2006) acredita que procurar a equidade no processo de seleção de atores para a investigação, ou seja, assegurar a participação representativa de todas as crianças, incluindo, as crianças com deficiência, pode demonstrar o compromisso de um investigador em reconhecer todas as crianças como tendo competência para participar como colaboradores de investigação.

Shakespeare & Watson (1999) corroboram a necessidade das crianças com deficiência serem ouvidas, destacando os contributos da investigação para a transformação da realidade:

Temos um compromisso pessoal, político e académico em permitir que as vozes das crianças com deficiência sejam ouvidas, e em desenvolver uma perspetiva de igualdade na deficiência na infância. (...) Nós acreditamos que uma melhor prática é dependente de uma melhor investigação, e que tanto o movimento da deficiência como os estudos da deficiência têm a urgente obrigação de promover uma real mudança nesta área (Shakespeare & Watson, 1999, p. 14).

Olli, Vehkakoski & Salanterä (2012) referem que a oportunidade das crianças com deficiência atuarem como agentes pode estar comprometida pelo poder dos adultos em escolherem quem tem o direito de expressar a sua agência. As autoras advogam a possibilidade das crianças com deficiência se pronunciarem

sobre os assuntos que lhes dizem respeito, enfatizando o papel dos profissionais que com elas trabalham, em contexto institucional, em permitirem a sua agência. Salientam a necessidade do adulto perspetivar a criança com deficiência como um sujeito, de respeitar a diversidade das crianças e de melhorar as suas competências de comunicação.

Na investigação com crianças com deficiência, e segundo a abordagem de Cuskelly (2005), é preciso que os investigadores deixem de encarar as crianças com NEE do ponto de vista da sua patologia, ou daquilo que é desviante da normalidade, perspetivando também as suas forças. Davis, Watson e Cunningham-Burley (2005) abordam a necessidade de “realçar os fatores sociais que conduzem à deficiência, e permitir-nos ultrapassar as noções de crianças com deficiência como indivíduos imutáveis medicamente definidos” (p.220). Os referidos autores contestam a “noção unitária da criança com deficiência”, aferindo que ainda são poucos os estudos que conseguiram ultrapassar essa barreira (Davis, Watson e Cunningham-Burley, 2005, p. 221).

A emergência dos estudos sobre deficiência e os novos estudos sociais da infância têm resultado numa nova abordagem no estudo da deficiência na infância. O foco mudou de uma abordagem de “deficiência/défice” para uma abordagem que prioriza o social, com crianças com deficiência a colocarem-se no centro da investigação (Watson, 2012). Watson defende que os modelos sobre a deficiência, construídos essencialmente por adultos, restringem a liberdade de investigadores e crianças. O autor propõe que se pense em modelos que permitam pensar o que é ser uma criança com deficiência. Assim, salienta as seguintes dimensões: 1) Desenvolver uma abordagem que permita às crianças com deficiência pronunciarem-se e tomarem decisões acerca das suas vidas; 2) Considerar a fluidez própria do período da infância e a mudança de perspetivas das crianças e jovens; 3) Atentar que a deficiência é um grupo muito diverso, principalmente quando nos reportamos a crianças, sendo importante que se considere as diferentes *nuances* dos indivíduos, ao invés da ideia de grupos homogêneos por deficiência; 4) Desenvolver uma abordagem que permite considerar a heterogeneidade das pessoas com deficiência e o posicionamento social das crianças com deficiência, desconsiderando a deficiência como o principal caracterizador identitário; 5) Por fim, é importante considerar que crianças com deficiência enfrentam muitas barreiras no seu dia-a-dia, sendo necessário explorá-las e sempre que possível fazer sugestões para a mudança.

1.4.3. Desafios Éticos na Investigação com Crianças

Investigadores que realizam as suas pesquisas com crianças têm vindo a enfatizar a natureza contínua da ética, relatando que as questões éticas deverão ser consideradas em todo o processo de investigação (Alderson, 1995; Alderson & Morrow, 2011; Morrow & Richards, 1996).

As questões éticas na investigação com crianças têm sido amplamente discutidas, na última década, sendo a questão da relação de poder entre adultos e crianças a que tem tido um maior destaque na discussão da

produção de conhecimento (Fernandes & Tomás, 2011, p. 9). Morrow e Richards (1996) referem que o maior desafio ético na investigação com crianças é a disparidade de poder e estatuto entre adultos e crianças. Vários investigadores têm explorado criticamente as referidas relações de poder, defendendo a necessidade de se atenuar desequilíbrios de poder. Sugerem, para isso, métodos participativos e *reflexividade* (Ahsan, 2009; Gallagher, 2009; Hunleth, 2011; cit. Powell, M., Fitzgerald, R., Taylor, N., & Graham, A., 2012). Gallacher e Gallagher (2008) concluem que a participação se tornou tanto um objetivo como uma ferramenta na busca ética para empoderar crianças.

Alderson (1995) considera que nas questões éticas de investigação com crianças se deve considerar uma trilogia entre: deveres, direitos e danos/benefícios, devendo o investigador considerar a existência destes três pilares. No pilar dos deveres deverá ser considerada adequabilidade dos objetivos e da metodologia utilizada na investigação; no pilar dos direitos deve considerar a vontade da criança, a sua participação na investigação e proteção; por último, no pilar dos danos/benefícios deve balizar a utilidade da investigação, no sentido de reduzir a possibilidade de danos e o aumento de benefícios derivados da investigação.

Roberts-Holmes (2011, p. 43) aborda a importância de se considerar a competência da criança no processo investigativo, o autor questiona: “De que forma é que o teu projeto de investigação permite às crianças surpreenderem-se e surpreenderem-te com as suas habilidades e competência social?”, a pergunta parece traduzir um dos pontos chave da investigação com crianças e um dos desafios éticos relevantes. Trata-se de garantir os direitos de participação das crianças, que só poderão ser alcançados acreditando na criança enquanto sujeito com competência e como tendo uma importância significativa no processo de investigação. Roberts-Holmes acrescenta que a ética é essencial no que concerne à atitude do investigador. Refere que se a atitude do investigador for de respeito para com a competência das crianças, o investigador usará uma variedade de métodos que lhe permitam ouvir as suas vozes (Ibidem).

O consentimento informado é, também, um tópico incontornável quando se aborda a ética na investigação com crianças. Segundo Cocks (2006) é um processo que envolve três domínios: partilha de informação pelo investigador; o participante estar em condições para a potencial compreensão da informação; e, em seguida, dar uma resposta. Alguns investigadores defendem o uso do termo *assentimento*, ao invés de *consentimento* (Balén et al, 2006; Cocks, 2006; Ferreira, 2010). Ferreira (2010) reitera a teoria, quando se reporta a investigações em que as crianças protagonistas são pequenas, a autora explica:

os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária (...) talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (2010: 162-164).

Roberts-Holmes (2011, p. 56) refere-se ao consentimento informado como um *processo em curso*, salientando que o mesmo, especialmente com crianças muito novas, deverá ser *continuamente negociado*. No caso da investigação com crianças de idades precoces o consentimento dos pais e outros envolvidos é

fundamental. Os envolvidos na investigação deverão ser devidamente informados da natureza da investigação e o que estará em causa na mesma (Langston, Abbott, Lewis & Kellett, 2004, p. 152). Quanto às crianças, no caso de serem muito jovens, não poderão dar um consentimento verbal, no entanto poderão indicar se gostam ou não gostam de participar, através de diferentes formas (afastamento, choro, recusa, envolvimento com os materiais da investigação, etc.) (ibidem).

Instituições e organizações que têm desenvolvido projetos participativos com crianças têm-se preocupado em salvaguardar os princípios éticos na investigação com as crianças. Neste enquadramento têm surgido alguns relatórios e publicações que reiteram a consideração deste assunto por parte das organizações e entidades que desenvolvem investigação ou projetos com crianças. A associação *Save The Children*, num relatório publicado em 2013 - *Children's Participation in the Analysis, Planning and Design of Programmes* - elaborou uma proposta de 9 requisitos básicos para uma participação ética e significativa por parte de crianças⁹. Os critérios apresentados pela associação têm como objetivo a melhoria das práticas implementadas com as crianças, podendo ser a base do planeamento, monitorização e avaliação participativa.

⁹ Cf. Anexo 2 (requisitos para uma participação ética e significativa das crianças). O referido instrumento serve de base à construção de um questionário de avaliação sobre o desenvolvimento do projeto, dirigido às crianças participantes, cf. Anexo 12.

Capítulo 2: Inclusão e Diferença

Quem tem a autoridade ou direito para “convidar” os outros a entrar? (...) É a altura de reconhecermos e aceitarmos que todos nascemos “dentro”! (...)

Então, o que é a inclusão? Inclusão é reconhecer a nossa “unicidade” e interdependência. O ato de incluir significa lutar contra a exclusão e todas as doenças sociais que a exclusão faz surgir, por exemplo racismo, sexismo, incapacitismo, etc. Lutar pela inclusão implica, igualmente, assegurar que todos os sistemas de apoio são acessíveis a todos aqueles que deles necessitam. Prover e manter sistemas de suporte é uma responsabilidade cívica e não um favor. Todos nascemos “dentro”. A sociedade melhorará imediatamente no momento em que honrarmos esta verdade!! (Asante, 2011, p. 81)

2.1. (In)Definições da Inclusão

O movimento pela inclusão teve as suas origens nos EUA no final da década de 70 e início da década de 80, com os alunos a ser integrados nas escolas regulares, a tempo parcial. No final da década de 80, intensificou-se a necessidade de educar os alunos nas escolas regulares, mas só na década de 90 é que o movimento pela inclusão ganha um ímpeto sem precedentes (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Na década de 90 surgem declarações e convenções internacionais, que colocam em destaque argumentos formais e legislativamente aferidos para a salvaguarda de todos aqueles que viessem a beneficiar do movimento pela inclusão, destaca-se: *Declaração de Jomtien*¹⁰ (ONU, 1990), *Declaração de Salamanca*¹¹ (Unesco, 1994), *Declaração de Dakar*¹² (ONU, 2000), *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*¹³ (ONU, 2006).

O termo inclusão tem vindo ser conceptualizado por diversos especialistas, organizações e países a nível mundial, mas o conceito ainda é evasivo. Tem sido interpretado por uma ampla variedade de maneiras, sendo que a base dessas diferenças de conceptualização não é muito consistente (Devarakonda, 2013, p. 1). Internacionalmente, a confusão existente nesta área é devida, em parte, à ideia de diversos entendimentos (Ainscow & Miles, 2009).

Com base na análise de tendências internacionais quanto ao pensamento na área da inclusão, um grupo de investigadores (Ainscow et al., 2006, cit. Ainscow, 2009), propõem uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão:

1) *Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial* – a inclusão é principalmente destinada à educação de alunos com deficiência, ou aqueles que estão referenciados com

¹⁰ Aborda as questões da Educação para Todos (EPT), “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

¹¹ Defende que “As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos” (Declaração de Salamanca, Art. 2). A Declaração de Salamanca veio a constituir-se um marco essencial no que se refere à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, refletindo os princípios enunciados por este paradigma educativo e advogando a prestação de um serviço educativo de qualidade (Pereira, 2009, p.7).

¹² Reafirma o alcance das metas estabelecidas em Jomtien de Educação para Todos (EPT).

¹³ Reconhece as pessoas com deficiência como detentoras de direitos.

necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos alunos, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses alunos e não considera o acesso ou sucesso da participação de qualquer aluno¹⁴. No entanto, rejeitar a ideia de inclusão vinculada a necessidades educativas especiais, acarreta o risco de que se prolifere um desvio de atenção relativo à contínua segregação vivida por alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (Ainscow, 2009). A dificuldade educacional vista como “necessidade educativa especial” permanece, todavia, como a perspectiva dominante na maioria dos países¹⁵ (Mittler, 2000, cit. Ainscow 2009).

2) *Inclusão como resposta a exclusões disciplinares* - Em muitos países, a inclusão está relacionada com a existência de problemas de comportamento nas escolas¹⁶. Booth (2006, cit. Ainscow, 2009) refere que a exclusão disciplinar não pode ser compreendida sem se remontar a acontecimentos explicativos, às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola.

3) *Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão* – Crescentemente há a tendência de perspetivar a inclusão na educação como corresponde à superação da discriminação e da desvantagem de grupos vulneráveis a pressões excludentes. Há, assim, uma aproximação aos conceitos de inclusão e exclusão social¹⁷. Segundo as perspetivas de inclusão que se regem por esta dimensão explicativa, haverá processos comuns que ligam grupos de crianças com diferentes características (crianças com deficiência, crianças de etnia cigana, crianças em situação de pobreza, etc.), pelo que se apela à exploração da natureza desses processos e de suas origens em estruturas sociais (Ainscow, 2009, p.16-17).

4) *Inclusão como forma de promover escola para todos* – Esta abordagem de inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, também denominada de “escola compreensiva”, e à construção de abordagens de ensino-aprendizagem que lhe sejam fiéis. Com a premissa de criar um tipo único de escola para todos, capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada, Ainscow adverte que esta abordagem “é uma faca de dois gumes”, ao persistirem diferentes práticas a nível

¹⁴ O *Índice de Inclusão*, um instrumento de avaliação da inclusão nas escolas, alterou o a noção de “necessidade educativa especial” para definir “barreiras à aprendizagem e à participação” (Booth & Ainscow, 2002, p. 9). Os autores reforçam o carácter de resposta à diversidade, preconizado pelo instrumento: “O Índice adopta um conceito bem mais alargado de “apoio”, considerando, como tal, todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade” (Ibidem, p. 11).

¹⁵ Perspetiva dominante, também, em Portugal.

¹⁶ Elementos das comunidades escolares contestam esta abordagem, receando que a mesma signifique que lhes será solicitado que prestem apoio a número desproporcional de estudantes de comportamento difícil. Ainscow (2009) evidencia que os números formais deste tipo de situações não corresponde à realidade das escolas (ex. mandar crianças para casa no período da tarde, taxa de “copiar na aula” e a categorização de alunos como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais).

¹⁷ A este respeito, transportamos os contributos de Nutbrown, Clough & Atherton (2013) que apresentam um mapeamento das arenas de inclusão e exclusão, caracterizando-as como extensas e de longo alcance, afetando a vida de muitas crianças e suas famílias (adaptação de Clough, 1999). São elas: *Realização; Idade; Comportamento desafiador; Deficiência; Desafeto; Dificuldade emocional e comportamental; Emprego; Género; Habitação; Linguagem; Saúde mental; Obesidade; Deficiência física; Pobreza; Raça / etnia; Religião; Orientação sexual; Classe social; Necessidade Educativas Especiais.*

mundial, países que apostam na homogeneização da normalidade ao invés da resposta à diversidade (Ainscow, 2009, p. 17).

5) *Inclusão como educação para todos* - O movimento Educação para Todos (EPT) teve início nos anos 90. O movimento EPT desenvolveu-se em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, ambicionando o acesso e a participação crescentes na educação, a nível mundial¹⁸.

2.1.1. Uma possibilidade de conceptualizar a Inclusão¹⁹

Alguns continuam a querer fazer a inclusão primeiramente sobre educação especial ou a inclusão na educação de crianças e jovens com deficiência, mas essa posição parece-me um absurdo... Se a inclusão é sobre o desenvolvimento da educação da comunidade abrangente e sobre priorização da comunidade sobre individualismo para além da educação, então a história da inclusão é a história dessas lutas por um sistema de educação que serve aos interesses das comunidades e que não exclui ninguém dentro dessas comunidades (Booth, 2000, p.64, cit. Nutbrown, Clough & Atherton 2013, p. 59).

Ainscow & Miles (2009) adverte que em alguns países, a educação inclusiva é perspectivada como um meio de beneficiar crianças com deficiência no contexto global da educação. No entanto, internacionalmente, a inclusão é vista como um conceito cada vez mais amplo, sendo encarada como um fenómeno que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2005). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e competência (Vitello; Mithaug, 1998, cit. Ainscow & Miles, 2009, p. 11). Também Nutbrown, Clough & Atherton (2013, p. 7) propõem uma visão mais ampla de inclusão, considerando-a uma luta política e social, na qual está em primeiro plano a diferença e a identidade. Defendem que o conceito deixou de ser referente, especificamente, às crianças com necessidades educativas especiais, para ser parte de uma agenda global, que garante o princípio da justiça social.

A inclusão como uma abordagem de princípios à educação surge como uma outra possibilidade de pensar a inclusão com base no trabalho realizado por Ainscow e outros investigadores (2006)²⁰. Nesta abordagem, os autores consideram que a inclusão, deve ter como base para a ação, práticas e políticas, valores bem explícitos que servem também para a aprendizagem sobre como melhor relacionar as ações aos valores inclusivos (Ainscow, 2009, p. 19):

¹⁸ A UNESCO definiu educação para todos como: “Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas” (UNESCO, 2005, p 7).

¹⁹ Depois de se ter traçado uma revisão breve do percurso histórico da inclusão e registado a contínua indefinição conceptual deste termo, coloca-se em destaque a perspectiva de inclusão que mais se aproxima da abordagem desenvolvida no projeto de investigação que se apresenta.

²⁰ Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge Falmer.

Nós articulamos valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Esta lista está em estado permanente de desenvolvimento. E honestidade, liberdade, realização, espiritualidade? Até que ponto estas questões adicionais pode derivar de outras que já fazem parte da lista? Por exemplo, a verdadeira participação pode significar liberdade de participar e, talvez, de não participar (Ainscow,2009, p. 19).

Ainscow (2009) faz uma breve explicitação de alguns dos valores atribuídos à inclusão. Em relação à igualdade, defende que deve ser discutida a divergência no que respeita à aceitabilidade das diferenças de rendimento e condições de vida em cada país e entre países. No que concerne à participação, refere que esta implica estar e respeitar o outro e a multiplicidade de identidades, implica o envolvimento ativo na tomada de decisões. Quanto à comunidade, a sua valorização implica o reconhecimento do papel social da educação no desenvolvimento e criação de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. Já a sustentabilidade estabelece uma ligação entre inclusão e o objetivo mais fundamental da educação: preparar crianças e jovens para formas sustentáveis de vida dentro de comunidades e de ambientes sustentáveis. Direito envolve o reconhecimento e a convicção de que crianças e jovens têm direito a uma educação mais ampla, ao apoio apropriado e a frequentar a escola local (p. 19-20).

Ainscow & Miles (2009, p.2-3) explicita que os detalhes na definição de inclusão de cada sistema poderá ser variável, considerando o local, cultura e história. No entanto, defende quatro elementos chave significantes:

- 1) *A inclusão é um processo.* A inclusão é perspetivada como um processo de procura incessante de melhores formas para responder à diversidade. Pressupõe-se que se aprenda a viver com a diferença e a partir da mesma. Desta forma, as diferenças passam a ser encaradas como um valor positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças e adultos.
- 2) *Inclusão está empenhada na identificação e eliminação de barreiras.* Envolve, por consequência, recolher, analisar e avaliar informações de uma ampla variedade de fontes, a fim de planear melhorias nas políticas e práticas. Prevê a utilização de evidências para estimular a criatividade e resolução de problemas.
- 3) *A inclusão é sobre a presença, participação e realização de todos alunos.* O termo "presença" incide sobre o local onde as crianças são educadas; a participação relaciona-se com a qualidade das suas experiências (deve incorporar os pontos de vista dos próprios alunos); e a "realização" é referente aos resultados da aprendizagem em todo o currículo (não apenas na avaliação formal).
- 4) *Inclusão envolve uma ênfase especial sobre os grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.* Indica a responsabilidade de assegurar que os grupos que estão em maior risco são cuidadosamente monitorizados, e quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e realização dentro do sistema de educação.

2.1.2. A Educação Inclusiva em Contextos de Pré-Escolar, em Portugal

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (cf. Artigo 2º, da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro). Em Portugal, a educação pré-escolar tem início aos 3 anos de idade e prolonga-se até à entrada para o ensino obrigatório (1º ciclo do ensino básico).

Em território Português, a educação pré-escolar é regida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro) e pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro).

Segundo Garai *et al.* (2009), em Portugal, bem como em outros países, há uma crescente responsabilização em relação à educação de alunos com NEE nas escolas regulares. A inclusão de crianças com NEE em contextos de educação pré-escolar com pares com um desenvolvimento típico é a primeira opção em educação especial. Os princípios da inclusão no pré-escolar estão contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que aponta como um dos seus objetivos gerais “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” e reportando as adaptações e expansões necessárias à resposta das necessidades específicas das crianças com NEE.

A educação inclusiva é regida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Pode ler-se no nº 3 do Art.2 do referido documento oficial: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade de matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o JI ou a escola nos mesmos termos que as restantes crianças”.

Como determinante para a educação inclusiva em Portugal apresenta-se também o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado ao abrigo do Decreto – Lei nº 281/2009, publicado no Diário da República a 6 de Outubro. O SNIPI funciona através da atuação dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade. Com a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI) (0-6 anos), desenvolve um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social (Cf. Decreto – Lei nº 281/2009).

2.2. Diferença: Apontamentos para a sua Conceptualização

A diferença é definida por Rodrigues (2013) como um conceito biopsicossocial; ou seja, a diferença, enquanto característica iminentemente humana, encontra fatores explicativos no património genético e cultural. Rodrigues (2001) integra a diferença como elemento existente nas comunidades humanas, referindo que as mesmas, regra geral, avaliam como “normal” aquilo que é, de forma previsível, conhecido, e remetem para *guettos* aquilo que, no plano oposto é desconhecido e, por isso mesmo, menos previsível.

Esta concepção está intimamente relacionada com o conceito de identidade, o que se traduz numa interdependência entre os conceitos de identidade e diferença (Silva, 2000). Silva refere que a identidade é perspectivada através de “aquilo que se é”, e a diferença através de “aquilo que não se é”. Desta forma, a identidade é concebida no plano do positivismo (aquilo que sou) e a diferença pelo referencial do outro (aquilo que o outro é). A diferença traduz-se, assim, como produto derivado da identidade, tida como referencial e ponto de partida, pelo qual se define a primeira. Tal expressa “a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (Silva, 2000, p. 76). Silva adverte que a identidade e a diferença são construções culturais e sociais e como tal devem ser, mais do que celebradas, questionadas e problematizadas.

Stoer e Magalhães (2001) apresentam um raciocínio não tipológico da diferença, considerando que esta não é suscetível de ser mensurável. Abordam a prática da socialização e enculturação como os fenómenos pelos quais os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos como pertencentes a determinado grupo social, através da construção de valores e padrões de comportamento que delimitam o “nosso” como “normal”. Desta forma, o “normal” torna-se “normativo ao disponibilizar-se como base dos juízos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos descontextualizados” (Stoer & Magalhães, 2001, p. 42). Os autores afirmam que as propostas teóricas e práticas críticas desta premissa se têm organizado em torno do relativismo, no qual sustentam que a diferença é sempre pensada “por analogia, por semelhança, em função portanto, do Mesmo” (ibidem, p. 43).

Stoer & Magalhães (2005, p. 138) apresentam quatro modelos de conceptualização e de legitimação da relação com a diferença, tendo em conta as políticas educativas e sociais. Estes modelos, segundo os autores, têm em conta as sociedades ocidentais numa “perspectiva diacrónica e sincrónica” e compreendem as relações existentes com a diferença.

1) *Modelo etnocêntrico*: “o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural)”. A alteridade é julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais; a normalidade é normativa.

2) *Modelo da tolerância*: o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada). A cultura da tolerância surge como a acção daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objecto da acção moral e política que o coloca entre Nós.

3) *Modelo da generosidade*: o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente. A culpa, pela auto-crítica que lhe subjaz, torna-se em programa político: cuidar do outro. O problema do outro é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente minorizado.

4) *Modelo relacional*: O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes. Já não somos o “Nós” que tem a legitimidade universal de determinar quem são os “Eles”, mas ao assumirmos que a diferença também somos nós (o “nós” transforma-se em “eles”), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação.

Segundo Rodrigues é neste enquadramento, em que a diferença assume um poder hierarquicamente menor, que no século XVIII surge o conceito de igualdade, que significa que apesar de “tão eloquentemente diferentes temos os mesmos direitos de ter acesso a uma vida livre, digna e feliz” (Rodrigues, 2013, p. 17). Enquanto a diferença se apresenta como conceito biopsicossocial, a igualdade configura-se como um conceito ético (ibidem).

Rodrigues (2001) alerta que os juízos sobre a diferença têm impacto, sendo que nos territórios educativos, a consideração da diferença poderá gerar desigualdade e exclusão. Sousa Santos clarifica os fenómenos sociais:

Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema de exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientificação da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual (1999, p. 4).

O autor explica que a luta moderna contra estes dois fenómenos sociais tem como dispositivo ideológico, o universalismo, que pode assumir duas formas: o universalismo anti-diferencialista, que atua na negação das diferenças e o universalismo diferencialista, que atua na absolutização das mesmas. Sousa Santos clarifica que a negação das diferenças opera segundo a homogeneização das mesmas, pela qual se anula a comparação pela anulação de termos comparativos. Já a absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela inexistência de critérios transculturais. Ambos os dispositivos se regem pela aplicação de critérios abstratos de normalização onde a diferença possui poder social: ou de negação ou de impossibilidade de comparação e, por tanto, de assimilação. O autor sintetiza:

Se o universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e, por essa via, reproduz a hierarquização que elas comandam, o universalismo diferencialista opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade de diferenças. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença (Sousa Santos, 1999, p. 6).

A tónica dual colocada por Sousa Santos coloca em reflexão o papel e o lugar da diferença nas sociedades contemporâneas. O autor não deixa, no entanto, de colocar pistas potenciadoras do desenvolvimento do espaço-tempo global:

Dado o espaço-tempo global em que se vaza, este novo cosmopolitismo tem de articular diferentes formas democráticas, as quais terão elas próprias de ser multiculturais se quiserem ser o instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade segundo o imperativo que enunciei: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 1999, p. 61).

2.2.1. As Diferenças nas Escolas

Kron (2009, p. 23) aponta a heterogeneidade da educação de infância, nas escolas públicas, como uma realidade social vigente, fruto das diferenças individuais e da crescente diversidade nas sociedades europeias multiculturais, recusando a ideia de que as crianças não poderão ser apenas caracterizadas através do atributo “com ou sem dificuldades no desenvolvimento”.

Correia (2001) teoriza acerca da diversidade presente nas escolas, referindo-se à “diversidade sociocultural” e à “diversidade educacional”. Remete-se à diversidade sociocultural reportando-se ao número significativo de alunos nas escolas provenientes de minorias étnicas. Por outro lado, aborda a diversidade educacional pelo conjunto de diferenças individuais existentes nos alunos, como “estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais” (Correia, 2001, p. 132). O autor agrega à diversidade educacional os alunos em risco educacional²¹ (10%-20%), os alunos com necessidades educativas especiais (10%-15%) e os alunos sobredotados (5%-12%). Esta abrangência de situações num quadro de diversidade, enfatiza que na escola inclusiva, a diversidade diz respeito às crianças sem NEE e às crianças com NEE, apesar dela ser mais acentuada neste último grupo (Wang, 1998, cit in Correia, 2001).

Cortesão (2001, p. 53) enfatiza que a diversidade existe numa presença marcada e forte, e numa tendência crescente. Revela que “ignorá-la, poderá constituir uma das mais fortes contribuições que a escola e o professor podem dar para o maciço insucesso escolar”, remetendo-se ao que conceptualizou noutros trabalhos por “olhar daltónico” (Cortesão & Stoer, 1996, cit. Cortesão, 2001), um olhar insensível ao “arco-íris sociocultural”, que se traduz na pluralidade ou diversidade de alunos que frequentam as escolas. Neste contexto, surge a educação inter/multicultural crítica que propõe a “gestão da diferença” “na sua capacidade de promover o bilinguismo cultural²²” (Stoer, 2008, p. 208).

Esta renovação do multiculturalismo repõe o jogo de relações com a diferença cultural no jogo mais amplo que é o dos processos sociais e, mais do que alargar pela autocrítica os quadros culturais e epistemológicos que estruturam e pensam essas relações, estabelece como sujeito do discurso (científico, ético, político e estético) as próprias diferenças (Stoer & Magalhães, 2001, p. 46).

²¹ Alunos que apresentam características que poderão conduzir a problemas de aprendizagem ou de comportamento. Por exemplo, alunos em risco de abandono escolar, utilizadores de droga e álcool, crianças/jovens maltratados, provenientes de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos e de minorias étnicas (Correia, 2001, p. 133).

²² É segundo Cortesão (2003, p. 62) “a capacidade de se mover na cultura dominante e utilizar os seus instrumentos, facto que poderá contribuir para a pessoa em formação possa (sobre)viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento e/ou desvalorização e esquecimento da sua cultura de origem”.

Capítulo 3: Refletindo as Temáticas da Inclusão e Diferença no Espaço-Tempo das Crianças

3.1. Incluir as Crianças nas Temáticas da Inclusão

Nutbrown, Clough & Atherton (2013, p. 6) acreditam que processos inclusivos podem ser incorporados nos primeiros anos do currículo, na pedagogia e serviços que são planejados para ajudar todas as crianças a atingir o seu potencial e alcançar aquilo que lhes é possível. Os autores consideram que um dos maiores desafios da agenda inclusiva é conjugar dois aspetos fulcrais para a matéria: considerar a inclusão como um elemento essencial na ampla plataforma de justiça social e aumentar o sucesso e realização das crianças (meta da maioria dos educadores para os seus alunos).

Nutbrown & Clough (2009) denotam que poucos estudos têm considerado as opiniões das crianças mais novas acerca do que é para si ser incluído, ou para 'pertencer' a um grupo, uma escola, ou uma comunidade. Nutbrown, Clough & Atherton (2013) advogam, contudo, que práticas inclusivas podem ser desenvolvidas pelo reconhecimento de que as crianças poderão ser importantes agentes de inclusão.

A este respeito, num artigo intitulado de “Oçam as Crianças. A Esperança continua Acesa”, Forest e Pearpoint realçam o papel relevante que crianças podem ter em questões relacionadas com a inclusão, nos seus contextos educativos: “Quando somos chamados a uma escola para procurar soluções para problemas complexos, estamos sempre a ser surpreendidos pela qualidade e pela sensibilidade das sugestões feitas pelas crianças” (Forest & Pearpoint, 2011, p. 94). Referem que se tivessem apenas uma sugestão para fazer aos educadores, diriam: “ Perguntem às crianças e ouçam-nas”. Os autores consideram que as vozes das crianças deverão ser incluídas na lista das pessoas que são ouvidas quando surge alguma questão relativa à inclusão. Acreditam que as crianças trazem, muitas vezes, uma “perspectiva nova e original” – “As suas cabeças estão menos confusas com o “não pode” do que a maioria de nós e, muitas vezes, elas têm a audácia para dizer as verdades óbvias e simples que nós, por estarmos demasiado envolvidos, não conseguimos ver” (ibidem).

Nutbrown & Clough (2009), desafiando os pressupostos de que as crianças não têm competência, têm evidenciado como as crianças podem fazer contribuições significativas para as práticas inclusivas. Salientam que: “1) É possível aprender com as opiniões das crianças sobre inclusão e pertença. 2) As vozes das crianças são fundamentais para qualquer estudo das suas perspetivas e estudos devem encontrar formas de "ouvir" as suas vozes. 3) identidade e auto-estima são os dois problemas mais importantes a serem abordados através currículo e pedagogia dos primeiros anos, se as crianças tiverem sucesso experimentam um sentimento de inclusão e de pertença, nos primeiros anos. 4) Investigações práticas suportadas podem ser uma ferramenta eficaz tanto para o desenvolvimento profissional como para a melhoria de práticas inclusivas.

Nutbrown & Clough (2009) acreditam que mesmo crianças mais novas têm os seus próprios pontos de vista particulares sobre a inclusão. Os autores referem que estes são muitas vezes diferentes dos pontos

de vista dos adultos. Incluir as crianças na identificação e exploração de questões importantes para elas, promove uma sensação positiva de inclusão. A abordagem defendida pelos autores, garante que as crianças se sintam bem consigo mesmas, sintam as diferenças que vêm nos pares como positivas e estejam seguras relativamente ao seu próprio sentido de lugar, na sua comunidade, nos seus primeiros anos (p. 202-203).

No relatório da UNICEF, *Situação Mundial da Infância* (2013), sob o tema *Crianças com Deficiência*, Lake evidencia que a inclusão de crianças com deficiência na sociedade é possível. Destaca alguns domínios onde é necessário um contínuo investimento: mudança de percepção, um reconhecimento de que crianças com deficiência têm os mesmos direitos de todas as outras; de que essas crianças podem ser agentes de mudança e de autodeterminação, e não meros beneficiários de caridade; que suas vozes devem ser ouvidas e merecem atenção na elaboração de políticas e programas”. Lake reitera neste relatório a importância de se incluírem as vozes das crianças nos aspetos referentes à inclusão e, não menos importante, no que se refere às suas vidas. Acrescenta, que os adultos contribuem para a exclusão das crianças quando não conseguem reunir dados suficientes para subsidiar decisões e ignoram as crianças, não lhes permitindo que sejam consideradas em todas as dimensões da sociedade. Termina: “O caminho a percorrer será desafiador. Mas crianças não aceitam limites desnecessários. Nós também não deveríamos aceitar” (Ibidem).

3.2. Incluir Crianças na Temática da Diferença

Cada criança expressará conforto e regozijo perante a diversidade humana, linguagem precisa para as diferenças entre os Homens e relações pessoais emotivas e profundas. (...) encorajar as crianças a compreender como podem ser diferentes de outras crianças e de que formas são semelhantes são procedimentos paralelos. Nunca se tratam de realidades e/ou, porque as pessoas são, simultaneamente, semelhantes e diferentes umas das outras. Este é um aspeto nuclear para aprender a tratar todas as pessoas de forma afetiva e justa (Derman-Sparks & Edwards, 2010, p. 4).

Compreender a diferença e o que as crianças pensam sobre a diferença é um aspeto importante para o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas. Desde uma idade muito precoce, as crianças podem desenvolver preferências políticas, sociais e culturais que, em última análise, poderão levar à geração de valores e comportamentos de exclusão (Connolly, 2004, cit. Nutbrown, Clough, e Atherton, 2013, p. 10). A questão da diferença é de todo o interesse para as crianças, e o reconhecimento da diferença é um aspeto positivo ao invés de negativo, constituindo um objetivo importante para os profissionais da primeira infância (Nutbrown, Clough & Atherton, 2013, p. 13).

Derman-Sparkes (1989, p. 43) aborda a competência das crianças na descoberta, percepção e relacionamento perante a diferença:

Entre as idades de dois e cinco anos de idade, as crianças estão a formar a sua própria identidade e a construir competências de interação social. Ao mesmo tempo, elas estão a conscientizar-se e a

ganharem curiosidade sobre gênero, raça, etnia e deficiência. Aos poucos, as crianças jovens começam a descobrir como são iguais e como diferentes de outras pessoas, e como se sentem sobre essas diferenças.

Desde a primeira infância, as crianças percebem e ficam curiosas acerca das diferenças entre as pessoas. Na sua experiência diária, as crianças desenvolvem as suas próprias explicações acerca das diferenças que observam, surpreendendo, muitas vezes, os adultos. Na idade pré-escolar, as crianças têm desenvolvidas muitas ideias acerca da diversidade humana. É nesta altura que começam, também, a desenvolver desconforto, ou até medo, em relação a alguns tipos de diferença. As autoras revelam que alguns professores e pais mostram-se renitentes em relação ao incentivo das crianças em "observar" e aprender sobre as diferenças entre as pessoas, sob o pretexto de que será melhor ensinar que as pessoas são iguais, sob pena da aprendizagem sobre as diferenças gerar preconceito. Esta ideia nasce, no entanto, de uma noção equivocada referente à fonte do preconceito. Consideram que as diferenças não geram por si só um problema, uma vez que aprender sobre a diversidade humana não gera preconceitos mas sim os preconceitos são apreendidos/aprendidos através de preconceitos já instalados. Esta forma de responder às diferenças seria geradora de preconceito e medo. Além disso, uma abordagem de negação da diferença, que ignora a identidade das crianças e das suas culturas familiares, corre o risco de tornar invisíveis as muitas crianças que fazem não ter a identidade social do grupo dominante (Derman-Sparks & Edwards, 2010, p. 4-5)

Connolly, Smith & Berni (2002) num relatório referente a uma investigação realizada com uma amostra representativa de 352 crianças, com idades compreendidas entre 3 a 6 anos, na Irlanda do Norte, sobre as suas perspetivas políticas e culturais, identificaram as seguintes implicações para as relações comunitárias no trabalho com crianças que promovam atitudes mais inclusivas:

1. Crianças, a partir dos três anos de idade, devem ser encorajadas a explorar e experimentar uma variedade de diferentes práticas culturais, eventos e símbolos, para que possam apreciar o respeito pela diferença e diversidade cultural.
2. A partir dos cinco anos de idade, as crianças devem ser incentivadas a compreender os efeitos negativos dos estereótipos e preconceitos sectários, para que possam ser capazes de identificá-los nas suas próprias atitudes, se for caso disso.
3. Creches e escolas precisam de encontrar formas de envolver e trabalhar em estreita colaboração com os pais e comunidade local e, quando apropriado, envolverem a comunidade em iniciativas e relações de diversidade cultural (p. 6).

Perspetiva-se, assim, que o educador tenha um duplo papel face às diferenças, um papel de respeito/reconhecimento das mesmas e de sensibilização dos alunos face a este valor. Nutbrown adverte que o direito à educação prevê "educadores respeitadores" da diversidade:

Educadores respeitadores incluirão todas as crianças; não só crianças com as quais é mais fácil de trabalhar com, obrigando, agradável, limpo, bonito, articulado, capaz, mas todas as crianças – respeitando-as por quem são, respeitando a sua linguagem, a sua história, a sua família, as suas

competências, as suas necessidades, o seu nome, os seus caminhos e a sua verdadeira essência (Nutbrown, 1996, cit. Nutbrown, Clough & Atherton 2013 p. 92).

Já Correia (2008) foca a importância da sensibilização:

sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE [o que] promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre todos os alunos solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros (Correia, 2008, p.101).

O JI apresenta-se como um local privilegiado para explorar as questões inerentes às interações sociais²³ entre pares (Ferreira, 2004). Ferreira identifica as interações sociais como processo basilar e imprescindível às dimensões da negociação, participação e aprendizagem social, em atividades situadas. A autora salienta, ainda, que são as interações sociais que conferem sentido à vida do JI “ao facultarem a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objetos, pessoas, ações” (ibidem, p. 183), estando estas na gênese e produção das culturas infantis locais.

Há produção coletiva das ações das crianças, através de um contínuo de interações sociais, permanentes num espaço-temporal e humano, dá-se o nome de cultura de pares (Ferreira, 2004, p. 62). Segundo Corsaro (2011, p. 120), as culturas de pares dizem respeito a um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores, interesses, preocupações produzidas e partilhadas em interação com os seus pares”. Neste contexto, Ferreira enfatiza que as ações individuais das crianças não têm sentido isoladamente, não constituindo, por essa via, acontecimentos sociais:

só constituem acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com os outros através de interações sociais capazes de construir continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações e de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre “pares”(ibidem: 183).

Trevisan (2007, p. 7) afirma que a observação quotidiana das culturas de pares das crianças permitem equacionar a importância dos diferentes tipos de relações que as crianças constroem entre si. Segundo a autora, os diferentes tipos de relações “influenciam quer os seus estatutos dentro dos grupos, quer as possibilidades de interações de que dispõem”. Ferreira aborda a questão, referindo que as crianças no espaço-tempo do JI se deparam com as “diversidades do conjunto”, reconhecendo “similitudes” e “diferenciações percebidas ou atribuídas” (2004, p. 190). Fatores como a idade, o género, a aparência, estatuto económico e cultural, estarão na origem do “estabelecimento de fronteiras internas que as pré-qualificam hierarquizando-as e restaurando diferenças e desigualdades entre si” (ibidem).

²³ “Processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a ação colectiva” (Ferreira, 2004, p. 183).

Corsaro (2002) aborda o desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância, pela qual as crianças iniciam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já existente, e através do desenvolvimento da comunicação, linguagem e interação com os outros, constroem os seus mundos sociais (p. 114). A abordagem interpretativa considera a socialização como um processo reprodutivo e, simultaneamente, produtivo, com uma intensidade crescente e de reorganização de conhecimento que se vai transformando com o desenvolvimento cognitivo, linguístico e dos mundos sociais da criança. Corsaro considera que uma das mudanças mais importantes nos mundos sociais das crianças é o alargamento dos contextos para além do familiar:

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto” (p. 114).

3.2.1. Inclusão e Exclusão da Cultura de Pares, no Jardim-de-Infância

Odom et al. (2007) afirma que uma das principais vantagens da escola inclusiva é a convivência, na mesma sala, entre crianças com necessidades educativas especiais e pares com desenvolvimento típico: “Durante muitos anos, os principais especialistas na matéria disseram-nos que o maior benefício que as crianças com NEE podiam retirar daí era que iriam aprender competências sociais e lúdicas observando, interagindo e brincando com crianças sem necessidades especiais” (Guralnick, 1990; Strain, 1990, cit. Odom, S. et al. 2007, p. 58). A escola inclusiva passa a apresentar-se como um local onde tanto crianças com nee como sem nee aprendem e beneficiam:

os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam essencialmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, p. 25).

Diamond, Hong & Tu (2008) relatam a expectativa criada relativamente ao potencial dos ambientes inclusivos para apoiar o desenvolvimento das crianças, que é reforçado quando as crianças com deficiência são aceites e têm uma vasta gama de oportunidades de interação social com seus pares. No entanto, a investigação acerca da inclusão no pré-escolar, tem comprovado que a interação com crianças com necessidades educativas especiais é menor comparativamente às interações estabelecidas com colegas sem NEE (Guralnick, 1999, cit. Odom, S. et al. 2007, p. 58).

Vários estudos na área da interação social de pares com e sem deficiência em turmas regulares têm sugerido que, embora as interações sociais relacionados com pares tendam a ocorrer com menos frequência para muitas crianças com deficiência do que para os seus pares sem deficiência, há uma variabilidade substancial na aceitação social e amizades em todo o grupo de crianças com deficiência. Essas diferenças poderão estar relacionadas com diversos fatores, nomeadamente: limitações de regulação cognitiva,

resolução de problemas sociais e emocionais associados à deficiência da criança ou a baixos níveis de competência social com pares (Diamond, 2002; Harper & McCluskey, 2002; Odom et al, 2006, cit. Diamond, Hong & Tu 2008). Ou ainda a deficiências físicas e sensoriais e problemas de saúde que exigem frequente hospitalização, como a asma, em que não se verificam limitações cognitivas, mas a criança poderá estar em maior risco de isolamento social (Diamond, 2002, cit. Diamond, Hong & Tu 2008, p. 142).

Estudos realizados no âmbito da aceitação e rejeição sociais em programas de educação pré-escolar (Wolfberg et al., 1999, cit. Odom et al. 2007) denotaram que havia um conjunto de características comuns relativas à aceitação de crianças com deficiência pelos pares, e por outro lado, algumas características comuns às crianças rejeitadas pelos pares. De acordo com a referida investigação, a aceitação social ocorria quando a criança era considerada como alguém com quem gostavam de brincar, quando a criança brincava de forma positiva com as outras crianças e quando os educadores ou pais observavam que a criança tinha pelo menos uma amizade recíproca (escolhia e era escolhida por pelo menos um amigo). Com base nestas observações, os autores elencaram um conjunto de temas relativos à aceitação social²⁴. No que respeita à rejeição de pares com deficiência em termos globais, eram crianças apontadas pelos colegas como parceiros com os quais não gostariam de brincar, envolviam-se em interações menos positivas e até negativas e era observado por pais e educadores que não teriam amigos ou teriam poucos amigos. Partindo de características observadas pelas crianças que sofriam rejeição social, foram elencados temas relativos à rejeição social²⁵.

3.2.2. A Amizade e o Suporte como valores, no Jardim-de-Infância

Quando compartilhei o lanche contigo
Quando o jogo nos fez rir até chorar
Quando te convidei e tu aceitaste
Quando aprendemos juntos
Quando te ajudei a levantar do chão,
Nunca me senti pequeno!
Pensei mesmo que, contigo,
Podia chegar aos buracos do céu.
(...)

*Do poema "Abriga-me debaixo das estrelas",
David Rodrigues, 2003.*

Ferreira (2004, p. 194) argumenta que a amizade, em contexto de JI, pode ser perspectivada como uma "propriedade socioafectiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo". A autora argumenta que as relações de sociabilidade, visíveis na competência das crianças estabelecerem e

²⁴ Cf. Anexo 3 (Temas de Aceitação Social).

²⁵ Cf. Anexo 4. (Temas de Rejeição Social).

desenvolverem “uma rede de alianças e solidariedades” é uma componente fundamental para que se compreenda a experiência social das crianças entre crianças (ibidem, p. 193).

Corsaro (2011) aborda o conceito de amizade como estando relacionado com a partilha e a proteção. Assim, “a noção de amizade refere-se a atividades partilhadas observáveis— brincar junto em áreas específicas e proteger o jogo de outras crianças” (Corsaro, 2011, p.127²⁶). Já Ferreira (2004, p. 193) aborda a amizade como uma forma de se “construírem proximidades afectivas e sociais que, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, tornam o mundo institucional do JI simultaneamente predictível e transformável”. A autora explica que ter um amigo(a) com quem se partilha ações comuns é chave de acesso à cultura de pares e de aí se iniciar e prolongar atividades preferidas e desenvolver rotinas de ação complexificadas ou estabilizadas. Atribui, ainda, à amizade o papel de suporte e reconhecimento social face à existência de problemas e à sua resolução. As amizades são caracterizadas por Ferreira (2004, p. 194) como “núcleos sociais”, que proporcionam aos seus membros “um sentido para a sua identidade, o estímulo necessário à reiteração de ações comuns pela projecção de interesses futuros e maiores facilidades no acesso a recursos”, intervindo na estruturação de redes de sociabilidade mais alargadas e contribuindo para o processo de reprodução social no seio do grupo.

A amizade, e os diferentes graus que assume, apresenta-se como um aspeto importante nas interações que as crianças estabelecem entre si – “Assume para as crianças uma importância simbólica, um valor fundamental nem sempre fácil de alcançar para todas elas” (Harris, 2000, cit. Trevisan, 2007, p. 6). Ferreira (2004, p. 194) adverte que apesar da importância veemente da amizade, esta não é apenas “uma relação cognitiva e de afectividade isenta de interesses e poderes”, tal como a cultura do grupo de pares é neutra. Destaca que ambas as relações sociais são “fluídas e flexíveis”.

Vários autores se têm debruçado sobre as relações de amizade entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com deficiência ou desenvolvimento atípico (Guralnick, Gotwan & Hammond, 1996; Lee, Yoo, & Bak, 2003; Lindsey, 2002; Strully & Strully, 1999; Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999; Diamond, Hong & Tu, 2008). Os referidos estudos têm evidenciado que as crianças com desenvolvimento atípico ou deficiência têm menor facilidade em ter amigos ou estabelecerem relações sociais com os seus pares.

Strully & Strully (1999) abordam a importância das relações de amizade entre crianças e adultos, associando este tipo de relacionamento como importante para a realização na aprendizagem, no trabalho e para a inclusão. Assumem que o estabelecimento deste tipo de relacionamento nem sempre é fácil e que as escolas “dão pouca atenção aos valores sociais e educacionais das amizades” (1999, p. 175). Referenciam que as pessoas com deficiência estão mais sujeitas à solidão e isolamento, devido à escassez de amizades. Consideram que se torna cada vez mais evidente que “sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade” (ibidem). Assim, afirmam que “desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão” (ibidem, p. 170).

²⁶ Tradução livre.

As relações que implicam a ajuda têm sido questionadas como referenciais de amizade, por serem hierarquicamente desiguais, particularmente, quando a relação de ajuda se desenvolve entre um sujeito com desenvolvimento típico (o que ajuda) e um sujeito com deficiência (o ajudado) (Diamond & Carpenter, 2000). No entanto, Stanhope, Bell, & Parker-Cohen (1987) defendem que o ato de ajudar os outros é um comportamento pró-social que leva à cooperação e à responsividade. Também Diamond & Carpenter (2000) defendem que as crianças podem sentir prazer mútuo no contacto social com os pares, ao mesmo tempo que têm oportunidade de ajudar o outro, de aprender como e quando podem ajudar, e quando devem permitir que outra criança realize uma tarefa de forma independente.

Parte II: “- Sempre a Direito não se vai lá muito longe...²⁷” - Pressupostos e Procedimentos Metodológicos

“Sempre a direito não se vai lá muito longe...” é o axioma, que no nosso entender, melhor caracteriza o processo investigativo elegido para o desenvolvimento deste trabalho. Um processo que envolve procedimentos em espiral, e a não linearidade das etapas. As abordagens visuais, criativas e participativas das técnicas utilizadas envolvem um design metodológico, que vai para além da estandardização e linearidade, característica de caminhos “sempre a direito”.

Capítulo 1: Opções Metodológicas

1.1. Investigação Ação Participativa com Crianças

“Temos de continuar a tentar entender melhor, mudar e reencantar o nosso mundo plural” (Orlando Fals Borda)

“IAP pode ajudar as crianças a contruir as suas experiências quotidianas em conhecimento, ganhar auto-confiança nas suas capacidades e influenciar decisões que são tomadas sobre suas vidas” (Nieuwenhuys, 2004, p. 207)

A presente dissertação tem enquadramento metodológico no âmbito da investigação qualitativa, desenvolvendo processos e procedimentos inerentes à Investigação Ação Participativa (IAP). Esta abordagem metodológica insere-se no “paradigma emergente das ciências sociais críticas, um movimento político e um processo múltiplo de investigação, educação e acção” (Tomás, 2007, p. 47). Desta forma, “procura juntar a ação e a reflexão, a teoria e a prática, de forma participada, na procura de soluções para questões importantes para as pessoas, e, mais geralmente, para que as pessoas individuais e as suas comunidades possam florescer” (Reason & Bradbury, 2001, p. 1).

A IAP tem as suas origens mais remotas na Investigação-Ação (IA) preconizada pelo psicólogo social Kurt Lewin, nos anos 40. Os seus trabalhos orientavam-se para a resolução dos problemas sociais, apesar de não pretenderem a transformação das estruturas da sociedade de classes como, depois, outras abordagens intervencionistas mais ligadas à sociologia teriam como aspiração (Haguette, 2003, p. 113).

A IAP resulta da convergência de algumas correntes de investigação, nos finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, do século XX, no âmago de um mundo em desenvolvimento, de fortes lutas populares e movimentos sociais. Segundo O’Kane (2005, p. 144, 145) estão identificadas como particularmente influentes cinco correntes, entre as quais: a investigação participativa activa de Paulo Freire (1972), a análise agrossistémica de Conway (1987); da antropologia aplicada, associada às perspectivas neo-marxistas de desenvolvimento comunitário e aos movimentos activistas dos direitos humanos (Kemmis e McTaggart,

²⁷ Saint-Exupéry (2008, p. 18).

2000); a investigação de campo sobre os sistemas de agricultura; e a estimativa rural rápida (Pretty et al., 1995; Cornwall et al., 1993; e Chambers, 1992). As correntes apresentadas têm algumas características comuns, nomeadamente: a inovação local, o respeito pela diversidade e complexidade, o desenvolvimento das capacidades locais, a análise interativa e o diálogo e o apoio para ações (Pretty et al. 1995, p. 54).

A IAP tem um conjunto de princípios ideológicos que regem os seus projetos: (a) um compromisso coletivo para investigar uma questão ou problema, (b) o desejo de envolvimento e auto-reflexão coletiva para melhor clareza sobre da questão de investigação, (c) uma decisão conjunta de envolvimento individual e/ou coletivo na ação, que conduz a uma solução útil e benéfica para as pessoas envolvidas, e (d) a construção de alianças entre os investigadores e os participantes no planeamento, implementação e divulgação do processo de investigação (McIntyre, 2008, p. 1).

O processo da IAP não é estabelecido através de uma sequência mecânica de etapas, mas geralmente, está prevista uma espiral de ciclos auto-reflexivos: planear a mudança; agir e observar o processo e consequências da mudança; refletir sobre os processos de mudanças e as consequências; replanear; agir e observar novamente; refletir novamente e assim sucessivamente (cf. Figura 1) (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 276).

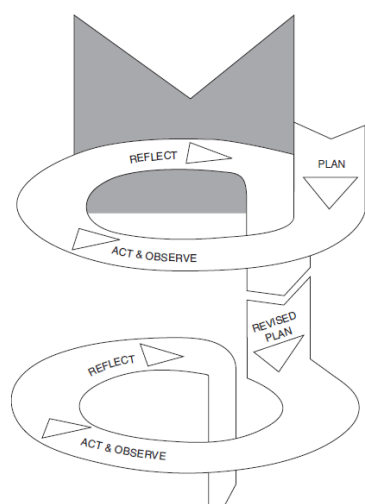


Figura 1- Espiral da IAP

Fonte: Ibidem.

Kemmis & McTaggart reconhecem que a espiral de ciclos auto-reflexivos se tornou uma marca dominante da abordagem IAP, realçam, no entanto, que não menos importante é o conjunto de características que elencaram como princípios chave da abordagem: IAP como um *processo social, participativa, prática e colaborativa, emancipatória, crítica, reflexiva*, que pretende a *transformação tanto da teoria como da prática* (2005, p. 280-284).

O interesse por escutar as crianças e as suas experiências, a partir de si próprias, surge em finais da década de 80, período em que emergem também os primeiros projetos de IAP. A mudança de paradigma transporta consigo uma nova imagem das crianças que deixam de ser vistas apenas como recetáculos da

socialização dos adultos, para passarem a ser reconhecidas como sujeitos de direito próprio, atores sociais e participantes ativos (O’Kane, 2005, p. 143).

De uma forma progressiva, os estudos na área da infância começam também a contemplar a investigação com crianças em detrimento da investigação sobre crianças. Segundo Sarmento e Pinto:

ao preconizar-se o estudo das crianças a partir de si próprias não se sustenta a abordagem solipsista das actividades infantis nem se reclama o isolamento do objecto de estudo. Pelo contrário, sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariabilidade dos factores que constroem a infância” (1997, p. 25).

As metodologias participativas com crianças ganham novo ânimo ante a desconfiança dos paradigmas positivistas, isto por promoverem “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva” (Sarmento, 2000, p. 159). Por se fundarem no esbatimento das relações de poder, havendo um núcleo coletivo, de partilha de interesses e responsabilidades, as metodologias participativas permitem “maior profundidade, riqueza e realismo da informação (...) sendo interactivas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância” (Fernandes, 2005:152).

Nieuwenhuys (1997; 2004) tem advogado a importância da IAP com crianças na construção de conhecimento acerca da infância, assumindo a abordagem como relevante e promissora, podendo gerar, através de um mínimo de meios e experiência, conhecimento que respeite as práticas locais e reflita a realidade quotidiana das crianças no mundo da maioridade. A autora considera que esta abordagem metodológica pode ajudar as crianças, e aqueles que com elas trabalham, a construir conhecimento proveniente das suas experiências diárias e que seja útil à tomada de decisão, sendo um dos objetivos da mesma o fortalecimento da capacidade de auto-determinação (2004, p. 207, 219).

Nieuwenhuys não deixa, no entanto, de considerar os entraves colocados a esta prática, focando a dificuldade no que concerne ao esbatimento de poder entre adulto e criança:

É justamente essa necessidade de abandonar o poder, que é o problema com IAP com crianças. O poder ligado à experiência reconhecida torna-se ainda mais difícil de ignorar, em situações em que os sistemas de gênero e senioridade atribuem àqueles que estão a ser sujeitos de pesquisa um estado de imaturidade inata e inferioridade. Mesmo com métodos antropológicos de pesquisa que favorecem a empatia e um diálogo aberto com o investigado, ainda é uma experiência inquietante para investigadores adultos levar as crianças a sério ou acreditar no que elas dizem, especialmente quando isto não encaixa com a sua /seu próprio conjunto de crenças e valores (1997, p. 238).

Em contraposição, Nieuwenhuys defende que o investigador deve aceitar um papel mais humilde do que é convencional, de modo a ser desenvolvido um sistema lógico de análise baseado num diálogo mutuamente enriquecedor entre investigador e crianças envolvidas (1997, p. 240). Isto será viável na medida em que se propõe um diálogo entre as várias formas de geração de conhecimento (académico e prático). Para além disso, na investigação ação participativa, os métodos são concebidos para partilhar o poder, sendo possível encarar as crianças como verdadeiras parceiras de investigação (Nieuwenhuys, 2004, p. 219).

Atualmente, à escala internacional, pressões políticas e de financiamento apelam à investigação com crianças. As Organizações Não Governamentais (ONG's) são incentivadas a que a sua própria investigação e serviços sejam participados ativamente por crianças, de acordo com as recomendações da Convenção das Nações Unidas de 1989 (Alderson, 2004, p. 275). Também Nieuwenhuys aborda o papel destas organizações, revelando que noções como *empowerment*, *participação* e *auto-confiança*, noções típicas das ONG's, poderão ser relevantes para garantir os direitos de participação das crianças, estando em concordância com princípios importantes na investigação com crianças como a ideia de low-cost, intervenção local e abordagens criativas. A autora defende, ainda, que a IAP pode ser melhor desenvolvida nas ONG's ou movimentos sociais que garantem que os resultados são posto em ação (Nieuwenhuys, 2004, pp. 206, 119).

1.2. Recursos Metodológicos

Vários investigadores apontam que o envolvimento direto das crianças na investigação, assume uma mudança de paradigma. Malewski (2005, p. 221) credencia que as crianças providenciam à investigação “a mais inteligente voz”. Ser capaz de apreender a voz da criança na investigação é um trabalho que exige que não se formem sobre a criança ideias “planas e lineares”, “herméticas e estandardizadas” e que se considere que os mundos da infância são “complexos e plurais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 4). As autoras justificam:

porque as características cognitivas, sociais, culturais e emocionais das crianças são diversas e heterogéneas; não podem ser, em síntese, assumidas como adquiridas, exigindo uma constante prudência metodológica de forma a adequar os processos de investigação às crianças, aos seus contextos e ao investigador.

A “prudência metodológica” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 4) deve considerar o maior envolvimento da criança no processo de investigação, sendo para isso necessário contemplar uma “multiplicidade de recursos metodológicos”, que permitam a escuta das crianças, principalmente, aquelas que se encontram em condição de maior vulnerabilidade, tais como: crianças mais pequenas, grupos étnicos minoritários, crianças com deficiência, etc. (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 11). Freeman & Mathison (2009, p. 64) consideram que a abordagem múlti-método suporta diferentes estilos comunicativos. Desta forma, “técnicas e métodos estrategicamente conduzidos de modo a transformar a ocultação e o silenciamento de crianças no direito consentido à afirmação de opinião” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 11,12).

De seguida são apresentadas algumas ferramentas metodológicas utilizadas no projeto de investigação, que procuraram considerar as abordagens visuais, criativas, participativas e multi-método.

1.2.1. Desenhos

Recentemente, investigadores têm reconhecido o potencial dos desenhos e de outras imagens produzidas pelo homem como representativas da sua própria cultura (Freeman & Mathison, 2009, p. 111). Freeman & Mathison defendem que os desenhos das crianças, ou outras imagens por elas criadas, representam os seus significados e valores (Ibidem). Sarmiento considera o desenho uma ferramenta metodológica potenciadora da expressão das crianças e um meio de *produção simbólica* (Sarmiento, 2011), uma vez que o desenho “precede a comunicação escrita” e transporta as “formas infantis de apreensão do mundo”. O autor considera que o desenho infantil comunica, “e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer” (Sarmiento, 2011).

Roberts-Holmes defende que os desenhos são uma excelente técnica participativa e inclusiva de investigação, permitindo à criança representar os seus sentimentos, explorar e aprender. Recorda que muitas crianças jovens gostam de desenhar e pintar e despendem de longos períodos a desenvolverem as suas criações (2011, p. 141).

1.2.2. Conversa com Crianças

As crianças falavam sobre os assuntos, elaborando, confirmando, opondo-se ou divergindo, como uma discussão italiana. Conversar com os amigos era uma forma muito importante de adquirir conhecimento; também para o investigador escutar as conversas pode ser uma forma de aprender sobre este processo (Mayall, 2005, p. 129).

Mayall apresenta a conversa com crianças como um meio para recolher dados para a investigação e realça o potencial da conversa, afirmando que as interações verbais com os outros permitem alargar e refinar o seu próprio conhecimento. A autora aponta um conjunto de vantagens na utilização desta ferramenta metodológica, tais como: a) a entregar da agenda às crianças, o investigador fica com uma boa compreensão dos tópicos significativos para as crianças; b) conversas entre crianças permitem que estas aprendam mais acerca do seu próprio conhecimento e do conhecimento dos seus mundos sociais, aprendendo mais sobre as infâncias e a tornarem-nas aceitáveis; c) o diálogo demonstra as capacidades sociais das crianças entre si: escutar, tomar nota, responder e adicionar pontos; pode igualmente revelar pontos das relações afetivas: as crianças escutam-se entre si, defendem e fazem os outros falar; d) nas conversas, as crianças ajudam à apresentação social de outras crianças, dando ao investigador, indicadores sobre os pares (2005, p. 139).

As conversas com crianças permitem ao investigador ter também uma visão coletiva, “podem ser interpretadas como oferecendo ao espectador uma amostra da sua colectividade” (Ibidem.).

1.2.3. Focus Groups

O *focus groups* desenvolve-se através de um número limitado de tópicos de conversa. O investigador assume o papel de facilitador e permite que a conversa se desenrole entre as crianças. Poderão ser introduzidos *materiais de estímulo* para facilitar a discussão (histórias, fotos, vídeos, narrativa da criança) (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 13).

Em algumas situações, a dinâmica de grupo é um ponto essencial na investigação – “À medida que se aproximam através do diálogo, os mundos sociais e culturais das crianças envolvem-se, na interacção, no acordo e desacordo, no riso e nos desentendimentos” (Freeman, & Mathison, 2009, p. 103).

A natureza interativa do *focus group* pode trabalhar a “entrada” de uma criança, ou isso pode interferir com a sua capacidade de tomar voz: “A interação interpessoal é, geralmente, perspectivada como vantagem nos grupos focais; contudo, importa considerar o papel dos processos grupais para interpretar a natureza dessa interação e reconhecer que a mesma nem sempre é positiva” (ibidem, p. 104,105).

1.2.4. Walking Tours

Calculei o norte, fiei-me na sorte, dei uma de forte e fui
Contornei os velhos, contras e conselhos, cantos e canteiros fui,
Descobrir o mundo ao fundo do jardim.

Desenhei um mapa, fiz dum plano a capa, fiz planos utópicos
Ao sabor dos ventos e dos mantimentos, em coca-cola e mentos, fui
Aos confins do mundo, ao fundo do jardim.

(José, Miguel Araújo).

A técnica *walking tours* é considerada a mais inclusiva técnica de escuta participativa usada na *Mosaic Approach*²⁸ (Clark & Moss, 2005, in Roberts-Roberts-Holmes, 2011, p. 134). Trata-se de um passeio visual que oferece às crianças a oportunidade de partilharem os seus entendimentos imaginativos acerca dos seus ambientes. De alguma forma, os *walking tours* podem ser considerados como uma entrevista em movimento, mas neste caso, são as próprias crianças que têm a responsabilidade da “agenda” e da localização geográfica. Esta técnica pode ser realizada individualmente, a pares ou em grupos de três. As crianças poderão usar desenhos, mapas e fotografias, de forma a transmitirem as suas perspetivas sobre determinado contexto geográfico ou espaço físico (Roberts-Holmes, 2011, p. 135).

²⁸ O *Mosaic Approach*, ou a *abordagem do mosaico* é um instrumento que combina técnicas visuais e verbais (Roberts-Holmes, 2011, p. 132). A abordagem foi desenvolvida numa investigação em que se pretendia incluir a voz de uma criança na avaliação de uma rede de múltiplos serviços para crianças e famílias. Os elementos da abordagem são: múlti-método; participativa; reflexiva; adaptável; focada nas experiências de vida das crianças e incorporando a prática (Clark, 2005, p. 13).

1.2.5. Fotografia e *Photovoice*

Tirar as suas próprias fotografias oferece às crianças a possibilidade de uma poderosa linguagem visual (Roberts-Holmes, 2011, p.133).

Dar a possibilidade a crianças de tirarem as suas próprias fotografias, em contextos de jardim-de-infância é uma técnica de investigação relativamente recente (Roberts-Holmes, 2011, p. 133). Soares, Sarmiento & Tomás apontam que a fotografia, no contexto da investigação participativa, poderá ser uma alternativa ao registo escrito que, muitas vezes, exclui as crianças como informantes válidas. Os autores salientam, ainda, que se torna essencial encarar as crianças como competentes no manuseamento dos instrumentos de fotografia e/ou vídeo, de forma a que as crianças possam “documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2009, p. 13).

Cook & Hess (2007, p. 32), através de três projetos de investigação que envolviam o uso de cameras pelas crianças, delinearam um conjunto de benefícios desta técnica, tais como:

- Estratégia de envolvimento das crianças;
- Resultados aceitáveis podem ser produzidos por crianças pequenas com equipamentos modernos;
- Competência para escolherem que fotografias desejam tirar, o que revela os seus interesses e preocupações;
- Usar fotografias é uma estratégia mais tangível que uma entrevista direta, principalmente se o tópico em questão for complexo e abstrato. Isto deverá ser mais importante no caso de crianças jovens;
- As fotografias permitem que o investigador retome um tópico mais tarde, constituindo a fotografia uma pista visual para as crianças;
- As fotografias podem ser utilizadas quando se escreve o projeto de investigação, tornando o resultado do trabalho acessível e interessante para as crianças.

O *photovoice*, ou fotografia participativa, é uma popular abordagem participativa usada em inúmeros projetos internacionais de desenvolvimento e *empowerment*, que fornece às crianças ferramentas que lhes permitem “falar” sobre as suas vidas (Freeman & Mathison, 2009). O *photovoice* é definido por Wang (1999, p. 185) como um “processo em que as pessoas podem identificar, representar, e melhorar a sua comunidade através de uma técnica fotográfica específica”. A referida técnica compreende três objetivos principais: 1) permitir que as pessoas registem e representem as suas realidades quotidianas; (2) promover o diálogo crítico e conhecimento sobre os pontos fortes e as preocupações pessoais e comunitárias; e (3) alcançar “construtores” de políticas (Wang, 2006, p. 148).

1.2.6. Observação Participante

Graue & Walsh (2003, p.129-133) referem que a observação, também, pode ser aprendida. Os autores referem que “toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa por aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”. Os autores salientam a importância de se tirarem notas, porque aquilo que não é registado não constitui dados. Abordam, ainda, que no caso da participação total do investigador se torna mais difícil tomar notas, pelo que este se deve socorrer de breves apontamentos e notas de memória (Ottenberg, 1990, cit. Graue & Walsh, 2003).

Importa, também, salientar a importância das notas de campo no processo de registo de dados. As mesmas devem ser trabalhadas a partir dos rascunhos realizados no terreno, “quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um” (Graue & Walsh, 2003, p. 158). Estas devem constituir uma “descrição densa” (Denzin, 1989, cit. Graue & Walsh, 2003), indo para além de “factos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem as pessoas umas às outras (...) Nesta descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as acções e os significados dos indivíduos em interacção” (ibidem).

Capítulo 2. Procedimentos Metodológicos

A investigação ação participativa com crianças privilegia dinâmicas metodológicas, que compreendem a edificação de um coletivo de investigação, assente em princípios éticos indispensáveis.

Apresentam-se agora alguns desses princípios que, no nosso entender, organizaram as dinâmicas de ação e partilha na geração de dados. Panteiam-se, ainda, as questões ético-metodológicas, que se levantaram no decurso da prática, na observação participante da experiência social das crianças, no seu espaço-tempo.

2.1. As Questões Iniciais e Objetivos da Investigação

O trabalho “Ver para além de um Chapéu: Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”, ao pretender *promover o protagonismo das crianças, num movimento de educação e cidadania, que valorize a diferença e a inclusão*, finalidade, que orienta todo o processo de investigação, tem como pressupostos primordiais a valorização das vozes das crianças enquanto sujeitos chave na construção do conhecimento que se venha a construir, bem como a edificação de uma cultura de valorização da diferença, como pedra basilar das práticas inclusivas.

As questões de partida apresentam-se apenas como orientadoras na geração de dados e como roteiro inicial de investigação, este último sujeito a reformulações e permeável a novos indicadores, despoletados pelos sujeitos participantes. Interessava-nos, como questões de partida, ouvir as perceções das crianças em relação à diferença e perceber de que forma as crianças se relacionavam face aquela, considerando estarem incluídas num contexto educativo heterogéneo/inclusivo.

Apresenta-se na tabela 1, a meta global e objetivos gerais e operacionais trabalho que se patenteia.

Finalidade: Promover o protagonismo das crianças, num movimento de educação e cidadania, que valorize a diferença e a inclusão.	
Objetivos Gerais:	Objetivos Operacionais:
1. Conhecer as perceções que as crianças têm da diferença.	1.1. Dinamizar atividades de escuta das crianças; 1.2. Criar oportunidades de reflexão acerca da diferença e da deficiência; 1.3. Realizar registos multimodais que sejam fiéis às perceções e narrativas das crianças.
2. Compreender a forma como se relacionam com a diferença.	1.4. Descrever o tipo de relações sociais entre as crianças e pares com deficiência; 1.5. Identificar facilitadores e barreiras na relação social entre as crianças e pares com deficiência.

<p>3. Empoderar as crianças como agentes de inclusão, em prol da valorização da diferença.</p>	<p>1.6. Explorar com as crianças informação relevante acerca da diferença, da deficiência e dos princípios e práticas da inclusão.</p> <p>1.7. Implementar com as crianças atividades promotoras da inclusão, valorizando as competências identificadas pelas mesmas.</p> <p>1.8. Produzir e/ou organizar materiais didáticos para crianças em idade pré-escolar, tendo em vista uma pedagogia ativa para a inclusão.</p> <p>1.9. Disseminar para o espaço público informação acerca do projeto desenvolvido.</p>
---	---

Tabela 2. Finalidade e objetivos do projeto de investigação.

2.2. Contexto de Investigação

2.2.1 Razões da Escolha

A escolha do contexto de investigação foi realizada com base na intenção da investigadora em escutar as vozes de crianças, num contexto de diversidade que privilegiasse práticas inclusivas. O jardim-de-infância da P., pertencente ao Agrupamento de Escolas da M., surgiu como uma boa possibilidade por integrar crianças com necessidades educativas especiais, várias configurações familiares e diversos estatutos socioeconómicos. Acrescia a esse facto o facilitador prático da acessibilidade territorial para a investigadora.

Inicialmente, foi marcado como prioritário eleger um contexto que integrasse crianças com necessidades educativas especiais, considerando que o contacto das crianças investigadoras com essa realidade concreta tornaria mais fácil a desocultação da voz e da agência das crianças nesse domínio. Concordando com Rodrigues (2001, p. 15) ao afirmar que “a diferença que a deficiência implica é só a parte mais visível de uma realidade que, à semelhança dos icebergues, tem uma parte imersa muito maior”, “dar espaço à diferença, mesmo a mais visível”, era uma dimensões a considerar, almejando, à semelhança do que reflete Rodrigues, que esse fosse o início de um processo que conduzisse à consideração da diferença mesmos nas suas dimensões mais subtis.

2.2.2 A Caracterização do Contexto²⁹

O Jardim-de-Infância da P. é um dos dez estabelecimentos de educação pré-escolar existentes no Agrupamento de Escolas da M.. Com constituição desde 2010, o Agrupamento de Escolas da M. apresenta-se como a única unidade orgânica do Ministério da Educação e da Ciência para oferta pública de ensino para todo o Concelho da M. (Cf. Projeto Educativo 2012-2015 Agrupamento de Escolas da M.).

O Concelho da M. está situado no limite Sul do Distrito de Aveiro, região Centro, pertencendo, desde 2008, à sub-região do Baixo Mondego. Constitui um município com uma área de aproximadamente 112 km², com 8 freguesias (A., B., C. C., L., M., P., V. e V. do B.), com sede na cidade da M., importante centro urbano da sub-região vinícola da Bairrada. De acordo com os dados definitivos dos Censos 2011, a população concelhia residente será de 20428 habitantes, o que corresponde a uma densidade populacional média de 182 hab./Km² (ibidem).

O referido Agrupamento assume-se como escola pública promotora da inclusão, oferecendo respostas educativas³⁰ que respondam às necessidades das suas populações. Tendo como pilar uma atitude empreendedora, o Agrupamento de Escolas da M. projeta a comunidade educativa como parte ativa da melhoria crescente e desejada das suas práticas; daí que o seu lema seja “Aprender para saber e fazer” (ibidem).

O Jardim-de-Infância da P. situa-se na vila de P., no seio de uma urbanização residencial. O referido equipamento escolar possui uma área considerável de espaço exterior com uma zona de baloiços e outra área com cobertura e relva sintética. A parte interior do JI é constituído por 2 salas de aula, uma sala ampla (área onde funciona a Componente de Apoio à Família e o refeitório), uma cozinha, uma arrecadação, duas casas de banho (adultos e crianças), uma pequena sala (funciona como zona de cabides para as crianças) e um escritório. A escola recebe 47 crianças, distribuídas por duas turmas. No que respeita a recursos humanos, o JI tem duas educadoras-de-infância titulares de turma e quatro assistentes operacionais. A atividade letiva tem início às 9h00 e termina 12h00, recomeçando às 13h.30 e terminando às 15h.30. A Componente de Apoio à Família (CAF) ocorre das 7h30-9h00, do 12h00-13h30 e das 15.30 às 19h00.

²⁹ Para salvaguarda da privacidade das crianças, essencial à ética na investigação com crianças, o nome do jardim-de-infância e agrupamento de escolas onde decorreu o projeto de investigação é ocultado.

³⁰ A oferta curricular compreende os seguintes domínios: Educação Pré-escolar; 1º/2º/3º Ciclo do Ensino Básico; Cursos Científico-Humanísticos; Ensino Secundário: Curso Profissional; Educação e Formação de Adultos: Cursos de Educação e Formação de Adultos; Educação e Formação de Adultos: Unidades de Formação de Curta Duração; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Português para Falantes de Outras Línguas; Educação Especial; entre outras respostas complementares (cf. Projeto Educativo 2012-2015 Agrupamento de Escolas da M.).

2.3. Caracterização dos Atores

2.3.1. Os Protagonistas

Os protagonistas da investigação³¹ são 11 crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, de uma turma de 20 crianças de idade pré-escolar (3-6 anos) do jardim-de-infância da P.

Nome	Sexo		Idade (à data do início do projeto)	Nº de inscrições no JI	Observações
	M	F			
Marta		x	5 Anos e 10 Meses	3	
Francisco	x		5 Anos e 2 Meses	3	
Gil	x		5 Anos e 7 Meses	1	Em processo de referenciação para a educação especial. Encaminhado para consulta de desenvolvimento/pedopsiquiatria. Criança com suspeita de autismo. Transitou de outra região do país sem processo educativo.
Dinis	x		5 Anos e 7 Meses	3	
António	x		5 Anos e 6 Meses	3	
Maria		x	5 Anos e 6 Meses	3	
Gabriel	x		5 Anos e 1 Mês	2	
Joana		x	4 Anos e 11 Meses	3	
Vicente	x		4 Anos 11 Meses	3	Criança com apoio da educação especial. Tem défice visual grave e atraso de desenvolvimento.
Teresa		x	4 Anos e 11 Meses	2	Criança dificuldades de linguagem.
Júlia		x	4 Anos e 7 Meses	1	

A opção por delimitar etariamente o grupo de investigadores apresentou-se como uma possibilidade metodológica, no sentido de permitir a organização de um grupo de trabalho mais pequeno, onde fosse possível consertar princípios fundamentais à natureza da investigação ação participativa, nomeadamente a proximidade, o sentido de coletivo e a possibilidade das crianças terem tempo para expressarem

³¹ Para salvaguarda da privacidade das crianças, essencial à ética na investigação com crianças, os nomes das crianças protagonistas é fictício.

individualmente os seus pontos de vista. Esta possibilidade trouxe, no entanto, alguns dilemas éticos, pela vontade expressa das crianças mais novas do grupo desejarem participar também. A dinâmica gerada para colmatar esta situação foi a participação esporádica de crianças mais novas (uma por sessão) e a partilha do grupo de investigadores com a restante turma no final das sessões, onde se gerava um diálogo mais abrangente entre grupo de investigadores, restante turma e educadora-de-infância.

2.4. Entrada no Terreno

A entrada no terreno foi acautelada por princípios éticos inerentes à investigação com crianças e por um conjunto de procedimentos práticos relativos à constituição do coletivo de investigação e negociação das dinâmicas de ação.

Após contactos informais com a Educadora-de-Infância do Jardim-de-Infância da P., para averiguar possibilidades de realização do projeto de investigação e interesse na participação do mesmo, foi realizado contacto com o Agrupamento de Escolas da M. para apresentação do projeto e solicitação de autorização³² para a sua realização. Posteriormente à referida autorização, foi combinado o primeiro contacto com a turma onde se viria a realizar o projeto. Paralelamente foi fornecida às famílias das crianças participantes uma carta com a apresentação do projeto³³ e a autorização para a participação dos seus filhos/encarregados de educação.

2.4.1. Espaços e Tempos Partilhados com as Crianças

O projeto de investigação decorreu de 04 de Novembro de 2013 a 11 de Junho de 2014³⁴, fazendo um total de 21 encontros³⁵ com as crianças. Os encontros decorriam semanalmente, às segundas-feiras, no período da manhã.

O tempo de partilha e ação com as crianças procurou respeitar as dinâmicas e as rotinas do JI e das próprias crianças. A investigadora chegava pelas 9h, horário em que as crianças se deslocavam do acolhimento para a sala. Aí as crianças começavam por se deslocar para atividades livres. Por norma, havia um tempo de presença na sala, que era variável consoante os dias, aguardava-se que todo o grupo chegasse; esse intervalo de tempo definia-se como precioso para a observação participante. O tempo seguinte era gerido, diariamente com a educadora: ou íamos logo para o escritório e passado algum tempo voltávamos à sala para a conversa de grupo e marcação de presenças; ou, se havia poucas tarefas/assuntos pendentes,

³² Cf. Anexo 5 (Ofício de apresentação do projeto e autorização para a realização do mesmo, destinado ao Agrupamento de Escolas da M.).

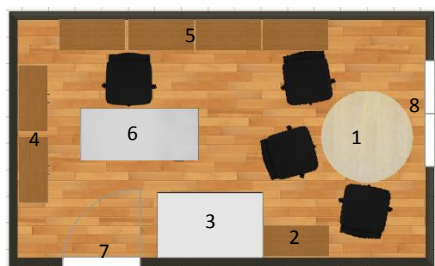
³³ Cf. Anexo 6 (Ofício de apresentação do projeto e autorização para a realização do mesmo, destinado às famílias das crianças).

³⁴ Cf. Anexo 7 (Tabela síntese do projeto, contempla data das sessões, temáticas por sessão, técnicas utilizadas, indicação dos anexos referente a notas de campo e transcrições áudio/Vídeo).

³⁵ Cf. Anexo 8 (Notas de Campo).

permanecíamos o tempo completo da manhã em trabalho grupal no escritório e só intervalávamos à hora do lanche da manhã. Sempre que havia tempo, cerca de 20 minutos antes da hora de almoço, regressávamos à sala para o grupo de investigadores partilhar com a restante turma a sua sessão de trabalho. Este momento assumia uma função de protagonismo das crianças investigadoras e, por outro lado, uma forma de informar e incluir as crianças da turma.

Considerou-se que seria importante haver um espaço diferenciado para desenvolver o trabalho com as crianças. Esse espaço marcaria a diferença entre o tempo em que as crianças assumiam o papel de alunos do JI e o tempo em que assumiam o papel de parceiros de investigação. O espaço eleito partiu da proposta da educadora-de-infância da turma das crianças e não poderia ter sido melhor escolhido, pelo poder simbólico que assumia – o escritório. Era uma pequena sala, onde as educadoras de infância guardavam os seus pertences, organizavam toda a documentação do JI e reuniam. Um espaço carregado de poder e, normalmente, vedado às crianças.



Legenda:

- | | |
|-----------------------------|------------|
| 3. Mesa redonda de reunião; | 1. Porta; |
| 4. Armário de arrumação; | 2. Janela. |
| 5. Secretária; | |
| 6. 2 Armários de arquivo; | |
| 7. 4 Estantes de livros | |
| 8. Secretária | |

Figura 2. Representação do espaço do escritório.

2.4.2. Dilemas Éticos e Desafios Processuais: Do consentimento informado à dinâmica criada pelo coletivo de investigação

Disse-lhe que agora seriam investigadores, descobridores... Perguntei-lhes como preferiam ser chamados, não hesitaram e responderam em uníssono: “investigadores”. Em cima da mesa, fizemos uma onda com as mãos todos juntos. Estava instalado o entusiasmo **(04.11.13; Nota de Campo 1)**.

Considerando a idade das crianças com quem a investigação foi realizada, surgiu como necessário adequar o tipo de linguagem, para que as crianças pudessem dar o seu consentimento informado. Ao explicar às crianças os objetivos do projeto e a natureza do mesmo, e proferindo a palavra “conhecimento”, a investigadora foi interpelada por uma das crianças: “O que é conhecimento?” (Gabriel, Cf. 04/11/14; Nota de Campo 1). A indagação surgia como um lembrete para a veemência da linguagem e da comunicação com as crianças. Aferia-se em reflexão o pensamento de O’Kane (2005, p. 147):

Quando reconhecemos tanto as condições biológicas como as estruturais das vidas das crianças, necessitamos de desenvolver estratégias comunicativas que envolvam as crianças, construídas sobre as suas próprias habilidades e capacidades e que permitam que o uso da sua agenda seja precedida.

Assim, na partilha de informação com as crianças sobre o projeto procurou-se completar a linguagem verbal com outros meios e técnicas visuais e criativas, corroborando com James (1995) e Alderson (1995) que confirmam que crianças mais novas comunicam de forma mais eficaz através de meios que não os verbais.

A questão do consentimento informado das crianças emergia como uma prioridade no início da investigação e veio a constituir-se como uma dificuldade experienciada e um objetivo processual a atingir:

***Eu:** Tu queres tentar explicar com a ajuda deste cartaz o que é a investigação?*

***Francisco:** Eu não sei! (respondeu prontamente)*

Nesta altura tive a confirmação de que as crianças não tinham assimilado toda a informação explorada na sessão anterior. Esta era para mim uma preocupação, considerando as questões éticas da investigação com crianças e a necessidade de haver um conhecimento claro por parte das mesmas acerca do projeto de investigação em que participavam.

Debatia-me, no terreno, com dificuldades claras em desenvolver o processo de consentimento informado. (11.11.13; Nota de Campo 2)

Para apoiar o processo de consentimento informado foram elaborados três dispositivos facilitadores, para a compreensão dos objetivos da investigação, todos construídos com o anseio de que se confirmassem formatos “amigos das crianças”: *convite de investigação*, *cartaz da investigação* e *acordo da investigação*. No *convite de investigação*³⁶, procurámos que o mesmo tivesse a pista visual das imagens para que as crianças fizessem uma exploração mais autónoma e que esta exploração fosse completada com a leitura do adulto, em diálogo com as crianças. Este formalizava o convite às crianças. O *cartaz da investigação*³⁷ tinha como objetivo sintetizar a informação relativa à investigação. Servia, também, a função de guia, para que as crianças explicassem autonomamente a quem estivesse interessado e visitasse o jardim-de-infância, em que é que consistia o projeto. Era, simultaneamente, um instrumento de conhecimento e de apropriação. Foi um instrumento construído com as crianças, essencialmente, através de imagens e fotografias. Respondia às questões: *O que fazemos? Onde participamos? O nosso grupo...O que queremos descobrir? O acordo da investigação*³⁸ pretendia, para além de formalizar o consentimento das crianças e o compromisso do coletivo de investigadores, reforçar a informação do projeto e os princípios éticos que lhe estavam inerentes. Emergia como determinante para a investigadora que as crianças se apropriassem desde o início dos sentidos do projeto, e isso, envolvia o conhecimento da natureza processual e ética do mesmo. Este acordo foi construído com base no relatório - *Practice Standards in Children's Participation. A user friendly summary* - publicado em 2010, pela International Save the Children Alliance³⁹.

³⁶ Cf. Anexo 9 (Convite de Investigação).

³⁷ Cf. Anexo 10 (Cartaz de Investigação).

³⁸ Cf. Anexo 11 (Acordo de Investigação).

³⁹ O relatório concentra-se em sete práticas padrão, que são explicados em todo o documento de uma forma “amigável” e acessível às próprias crianças. As sete normas apresentadas são: 1 Uma abordagem ética; 2. A Participação das crianças é relevante e voluntária; 3 Um ambiente propício para as crianças; 4 Igualdade de oportunidades; 5. Elementos do staff

Estes dispositivos facilitadores do consentimento informado das crianças foram parte daquilo que se revelou um processo e não uma etapa/passos, findo a curto prazo e nos primeiros dias de contacto com o terreno e os atores. Transporta-se o contributo de Roberts-Holmes (2011) que se refere ao consentimento informado como um processo em curso. Já Ferreira considera que o termo “assentimento” quando se reporta a investigações em que as crianças protagonistas são pequenas. A autora explica:

os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária (...) talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, p. 162-164).

Apesar do evidente conhecimento lacunar com que as crianças ficaram aquando da apresentação do projeto, as crianças aceitaram participar no mesmo, revelando desde o primeiro dia satisfação, entusiasmo e curiosidade. A sua agência ia-se denotando não só na capacidade de decisão acerca da sua participação mas na partilha de informações acerca do seu contexto. As crianças tiveram um papel de informantes do elemento “estrangeiro”⁴⁰ ao seu contexto, posicionando-se como conhecedores e líderes do seu espaço-tempo, e informando a investigadora:

Depois de explicar os principais aspetos do projeto, entreguei-lhes o convite do projeto de investigação. Estava a distribuí-los quando o António alertou:

- Nós não sabemos ler!

Disse-lhes que sabia disso, que por isso mesmo, o convite tinha muitas imagens e que íamos fazer a leitura em conjunto. Personalizava o convite, escrevendo o nome das crianças, rapidamente, me informaram:

- Nós sabemos assinar o nosso nome!

(...) As crianças observavam o convite com toda a atenção. Disse-lhes que se aceitassem participar neste trabalho, poderiam fazer, por exemplo, um rosto a sorrir, um boneco a sorrir.

Desenharam um boneco ou rosto a sorrir e, todos, à exceção do Gil fizeram questão de assinar o seu nome. O Vicente que ainda não sabia escrever o nome, fez uns símbolos, entregou-me o convite, apontou e disse:

- É o meu nome!

Reforcei o seu empenho. (04.11.14; Nota de Campo 1)

O aparecimento de um acordo fez surgir de forma mais evidente as questões de poder, caracterizadas por vários autores como um dos maiores desafios éticos na investigação com crianças (Morrow e Richards, 1996). Emergia posicionarmo-nos numa linha horizontal em que num extremo se encontrava a necessidade de anular a disparidade de poder entre adulto e criança e no extremo oposto a necessidade de proteção e o sentido de responsabilidade, que não se podia descurar no tempo partilhado com aquelas crianças. Era uma relação de balanço, onde a busca de um equilíbrio era constante. O excerto da nota de

são eficazes e confiantes; 6 A participação promove a segurança e proteção das crianças; e 7 Assegurar o acompanhamento e avaliação (Save the Children, 2010).

⁴⁰ Corsaro & Molinari (2005) empregam a expressão estatuto “estrangeiro” para se referir ao investigador na sua ação num contexto que não lhe é familiar.

campo abaixo retrata a necessidade da investigadora ter um papel de “proteção/vigilante” das crianças, o que tornou ainda mais desafiante a necessidade de atenuar a assimetria relações de poder:

Perguntei às crianças qual o local que consideravam mais indicado para a fotografia de grupo. Rapidamente se dirigiram para local onde estavam os escorregas. Aí elegeram o banco amarelo para tirarmos a fotografia do grupo de investigadores. Alertei-os de que não nos poderíamos sentar, estava tudo molhado.

Tirámos as fotos, eu dizia “posição de investigadores” e as crianças experimentaram várias posturas...Estavam eufóricos, não só pela experiência das fotografias mas, também, por estarem no recreio “fora de horas”. Deixaram de me ouvir... brincaram, correram, saltaram, durante minutos...

Disse-lhes que teríamos que ir para dentro, para terem cuidado que ficariam todos molhados, tinha chovido e estava tudo cheio de água...

Depois de alguns comportamentos desafiantes, voltámos para dentro. (04.11.13; Nota de Campo 1)

Depois de um episódio de euforia, as crianças rendem-se ao seu papel de “menoridade” em relação ao adulto e ao seu poder, percecionando o acordo mencionado pela investigadora como um compêndio de regras de conduta que teriam de cumprir futuramente.

Perguntei-lhes se sabiam em que é que consistiria o nosso acordo da investigação. Disseram-me coisas próprias de bons alunos, alunos que sabem o seu papel e conhecem muito bem as regras da escola: “portamo-nos bem; fazermos aquilo que tu dizes; quando dizes que é para tirar fotografia é para tirar não é para brincar”...Sabiam, também, que os adultos reprovariam o comportamento que tinham tido no recreio, e por isso, estavam a transmitir-me que sabiam as regras. Aquela minha investida do acordo, seria de certo, para os repreender. (...)

Disse-lhes que traria as fotografias impressas e a cartolina para o acordo no próximo dia. Estavam “contaminados” com a situação do recreio, não era uma boa altura para falar de um acordo entre pares, um acordo sem hierarquias. (04.11.13; Nota de Campo 1)

O processo de consentimento informado ia decorrendo dia-a-dia, com o suporte da educadora de infância das crianças, elemento que se afirmou como mediador/facilitador entre as crianças e a investigadora, e através da tentativa de desconstrução do tema da investigação, um tema carregado de complexidade e alguma abstração. Era emergente desconstruir o tema para que fosse acessível ao entendimento das crianças, mas simultaneamente havia a preocupação de que não houvesse propagação das ideias adultas em relação ao tema. Christensen & James (2005, p. XIII) alertam: “conhecer que questões colocar e as maneiras melhores de as colocar, assim como saber que questões *não* devemos colocar e também como *não* as colocar, é reconhecido como uma das chaves para uma investigação de sucesso”.

Para perceber o ponto em que se encontrava a informação das crianças em relação ao tema, e numa visita de um elemento externo⁴¹ ao contexto das crianças, convidámo-la para vir conhecer o projeto. As crianças assumiram um papel de verdadeiro protagonismo, encabeçando as “frentes” do projeto. Gerou-se

⁴¹ Viviana Ferreira, colega de trabalho da investigadora.

uma conversa agradável e entusiasta e as crianças sentiram, talvez pela primeira vez, que estavam envolvidas em algo realmente importante e onde tinham um papel de protagonismo:

Sentamo-nos na tapete na sala, que a essa hora estava vazia... naturalmente, dispusemo-nos em roda...

Viviana: *Como a Inês estava a dizer, ela diz-me que vem aqui ao jardim-de-infância da P. fazer uma... investigação... é isso?*

Francisco: *É!*

Viviana: *e que vocês e a vossa opinião é super importante, aquilo que vocês dizem é mesmo importante. E eu disse, ok Inês, se eu pudesse ir lá um dia para perceber, para conhecer esses investigadores que tu tanto falas, que ela está sempre a falar “os meus investigadores que me ajudam nesta investigação que a sua opinião é super importante...”*

As crianças ouviam-na com toda a atenção, com uma expressão entre o espanto e o orgulho provocado pelo reconhecimento de um elemento externo. O António trocou um olhar comigo e sorriu. (27.11.13; Nota de Campo 5)

Era, também, visível um progresso na compreensão da temática que explorávamos enquanto coletivo. As próprias crianças davam indícios de como o seu contributo tinha sido positivo, verbalizando que teriam de comunicar à educadora o que acontecerá naquele dia. O excerto da nota de campo abaixo e a fotografia apresentada espelham o envolvimento e a agência das crianças em relação à natureza do projeto.

Nesta altura as crianças já estavam a ficar um pouco cansadas e estavam mais agitadas. Ia mediando a leitura do cartaz...

Eu: *O que fazemos?*

António: *Fazemos investigação. É de Aveiro.*

Eu: *Sim da universidade de Aveiro*

António: *Aqui tem a nossa escola. É para toda gente saber que nós somos da P..*

Eu: *E quem é que está a fazer esta investigação?*

António: *É o nosso grupo...Somos nós todos!!*

O Gabriel ia tirando fotografias. (...)

Francisco: *Amanhã quando a Micá chegar temos que contar o que se passou se não ela não sabe.*

No final, tirámos algumas fotos ao grupo que estava presente.

Disse ao grupo que iria guardar a folha onde tínhamos registado as nossas questões para o próximo encontro. O António disse: “não, não, temos que pendurar... A Micá vai ficar espantada!” (27.11.13; Nota de Campo 5)



Fotografia 1. Envolvimento na transmissão de aspetos relativos à investigação (Foto de Gabriel).



Fotografia 2. Conversa sobre o projeto de investigação (Foto de Inês).

Um dos grandes dilemas éticos na fase inicial do projeto prendeu-se com a inclusão do Gil, uma das crianças da turma, no processo de investigação. As normas éticas na investigação com crianças são claras e envolvem indicadores de inclusão de todas as crianças, que a investigadora, de acordo com as suas motivações pessoais não queria desconsiderar, reforçando que este era o principal objeto da investigação. O Gil é uma criança com 5 anos, com características individuais muito específicas, provenientes de possível quadro de autismo não confirmado formalmente. Chegará ao JI recentemente, vindo de um JI de outra zona do país e não trazia consigo processo educativo.

Após a primeira sessão, em que o Gil participou, ficou claro que seria difícil incluí-lo naquele formato das sessões. Seria útil numa perspetiva perversa, na opinião da investigadora, que ele estivesse presente para salvaguardar uma falsa participação, pelo que esta opção foi desconsiderada por defraudar o princípio do respeito e bem-estar daquela criança. A intenção da sua participação efetiva, não foi contudo descurada, e emergiu sempre como preocupação da investigadora e a questão do Gil foi objeto da sua observação participante. A inclusão do Gil no processo de investigação acontecia em contexto de sala, antes da deslocação do grupo de investigadores para o espaço físico destinado à investigação. A sua participação mais direta nas sessões aconteceu nos últimos encontros, onde se descobriu a fotografia como técnica de inclusão desta criança (Ver Capítulo 6, Parte III).

2.5. As Crianças como Participantes na Avaliação do Processo de Investigação

Na investigação ação participativa, a participação das crianças na avaliação de todo o processo de investigação é fundamental. Jones (2004) considera que monitorizar, refletir e rever são ações que devem ter lugar periodicamente durante um projeto, sendo necessário dialogar acerca de progressos, processos, questões e sentimentos. Defende que para isso devem ser planeadas sessões em que a estrutura e métodos sejam favoráveis à expressão, partilha e escuta de pontos de vista.

Ao longo do processo de investigação, procurámos que as vozes das crianças fossem tidas em conta não só no que se referia à construção de conhecimento relativo às temáticas de investigação, mas também no que se respeitava aos procedimentos, ao ambiente que ia sendo criado e também à emergência de novos tópicos de interesse comum.

O primeiro momento de avaliação e de revisão do percurso trilhado e de colocar em perspetiva o futuro da investigação aconteceu no oitavo encontro (estendeu-se até ao décimo). Foram disponibilizados às crianças os materiais produzidos até à data (fotografias e outros documentos), sendo que os mesmos foram observados e comentados pelas crianças. Nesse seguimento foi utilizada a técnica do *photovoice*, onde as crianças foram convidadas a escolher uma fotografia representativa de cada um dos encontros que tínhamos tido até à data, de forma a que resinificassem o percurso que já tínhamos percorrido e tivessem a oportunidade de, através da fotografia, expressarem as suas preferências. Posteriormente, construímos um álbum fotográfico da investigação.



Fotografia 3. Crianças a visualizarem os documentos produzidos

O trabalho de avaliação do processo de investigação integrou, também, a construção de um *mural de ideias para o futuro da investigação* e pequenos relatos das crianças gravados em vídeo.

A avaliação final foi realizada através de um questionário⁴², construído pela investigadora com base num documento da associação *Save The Children*, publicado no relatório - *Children's Participation in the Analysis, Planning and Design of Programmes* (2013), onde é apresentada uma checklist de requisitos básicos para uma participação ética e significativa por parte de crianças⁴³. Procurou-se simplificar as questões apresentadas numa linguagem que fosse acessível às crianças, suportada por imagens e fotografias. O questionário contemplava respostas de sim e não⁴⁴, que eram respondidas pelas crianças através de um autocolante com um símbolo pictográfico referente ao sim ou não⁴⁵.

⁴² Cf. Anexo 12 (questionário de avaliação final crianças).

⁴³ Checklist apresentada no Anexo 2.

⁴⁴ Uma das crianças ao realizar o questionário respondeu várias vezes “não sei”, pelo que essa categoria foi adicionada na análise. As respostas desta criança poderão ter sido provocadas pela sua extrema timidez e o facto do seu questionário ter sido ministrado pelo elemento externo.

⁴⁵ O referencial da imagem do símbolo pictográfico e o facto de as crianças não terem de decifrar colunas opcionais para registar a sua opinião facilitou o processo de recolha de informação. O lúdico dos autocolantes foi também apreciado pelas crianças.

O questionário foi ministrado individualmente a 10 das crianças participantes⁴⁶. Os questionários foram realizados na presença da investigadora ou um elemento externo⁴⁷ ao projeto mas que já tinha tido contacto com as crianças.

De uma forma geral, a apreciação das crianças em relação às várias dimensões avaliadas é muito positiva (Cf. Tabela 3).

Dimensão avaliada	Questões	Sim	Não	Não sei
I.Participação Transparente e Informativa	1. Quando a Inês te convidou para participares neste trabalho, explicou-te o que ias fazer durante o projeto de investigação?	(9)	(0)	(1)
	2. O convite da investigação, o acordo e o cartaz sobre a investigação ajudaram-te a perceber o que íamos e como íamos investigar?	(10)	(0)	(0)
II.Participação Voluntária	1. Participaste no projeto de investigação por tua vontade?	(10)	(0)	(0)
III.Participação respeitosa	1. O projeto prejudicou-te nos teus tempos de brincadeira e de aprendizagem na escola? ⁴⁸	(9)	(0)	(1)
	2. A Inês compreendia o grupo de investigação e sabia como trabalhar convosco?	(10)	(0)	(0)
IV.Participação relevante	1. Os assuntos tratados no projeto de investigação foram importantes?	(10)	(0)	(0)
	2. Achas que o conhecimento que surgiu no projeto vai ser útil para o teu futuro?	(10)	(0)	(0)
	3. Achas que poderia ser importante realizar este projeto noutros jardins-de-infância?	(9)	(0)	(1)
V.Participação amiga das crianças e inclusiva	1. No projeto de investigação, as atividades, as conversas e jogos eram interessantes para as crianças do grupo?	(9)	(0)	(1)
	2. No projeto de investigação, todo o grupo conseguiu participar?	(8)	(1)	(1)
	3. Achas que o Tiago poderia participar neste projeto de investigação?	(9)	(0)	(1)

Tabela 3. Resultados questionário de avaliação criança.

A questão que levantou a uma maior ambivalência de respostas foi a questão: “No projeto de investigação todo o grupo conseguiu participar?”. De facto esta dimensão suscitou à investigadora, desde o início do projeto, questões éticas. Pelo desejo de participação de algumas das crianças mais novas da turma e pela impossibilidade de conciliar esse desejo na prática, por o grupo de crianças mais velhas já ser extenso.

⁴⁶ O questionário do Vicente foi realizado em contexto hospitalar, devido a hospitalização para procedimento prolongado. Para o Gil estava pensada a estratégia do desenho como alternativa ao questionário, mas como no dia da avaliação o Gil saiu mais cedo não houve oportunidade para que participasse na avaliação.

⁴⁷ Viviana Ferreira. Veio conhecer o projeto na sessão nº 5 (cf. Nota de Campo 5).

⁴⁸ Pergunta incorretamente elaborada (pela negativa), exigiu explicação adicional.

Por outro lado, emergiu, também a questão da participação do Gil, que não esteve presente na maioria das sessões de grupo no escritório. Havia, ainda, a questão da mediação das vozes das crianças dentro de contexto de grupo: formaram-se lideranças visíveis, que iam mudando consoante os sub-grupos, mas inevitavelmente, havia crianças mais participativas que outras. Todas as questões citadas foram alvo da reflexão das crianças no momento de avaliação final, o que vem reforçar a ideia de competência das crianças, o seu sentido crítico e o seu envolvimento nas dinâmicas de ação do projeto. Atentemos: “Todos participaram, mas alguns, às vezes, menos” (Francisco), referindo-se à diferença de participação no seio do grupo de investigadores; “Alguns participaram, outros não. Tinham de ser poucos, porque não dava para ser todos” (Júlia), referia-se à não participação direta dos elementos mais novos da turma. Em algumas das sessões, a Júlia, por ser uma das crianças mais novas do grupo de investigadores, também não participou quando era exigido que se formassem grupos mais pequenos. O António refere: “Uns participaram mais que outros. O Gil não participou assim tanto, porque ele não pensa assim tão bem, mas se nós ensinarmos ele aprende”. Mais à frente e pegando no DVD que a investigadora ia oferecer com a informação do projeto, e observando, uma fotografia de destaque do Gil, o António contrapõe: “Olha o Gil... ele tirou muitas das fotografias, que até estão lá fora”, perguntei-lhe se podíamos considerar que essa tinha sido a sua participação no projeto. Respondeu que sim.

Uma palavra

Desejo de continuação do projeto	“Podíamos fazer todos, outro projeto” (Marta); “Queria fazer outra vez o projeto” (Maria).
Apreciação	“Gostei de trabalhar no projeto” (Gabriel); “Bem” (Teresa); “Fixe” (António); “Achei que era muito divertido” (Dinis).
Temáticas	“Tampas. Tiago. Quadraditos” (Dinis)
Mensagem	“Ser amigo”

Tabela 4. Indicadores de avaliação crianças "uma palavra"

O que mais gostaste

Atividades	“Fazer as coisas [atividades]. O filme da amizade ⁴⁹ ” (Marta); “De falar sobre a amizade. Do filme do menino ⁵⁰ . A maquete da escola” (Teresa) Gostei de trabalhar e gostei muito de fazer aquele desenho da folha grande ⁵¹ (Francisco); “Quando fizemos aquele trabalho grande ⁵² ” (Júlia); “Do Tiago” (Maria); “Gostei de tirar fotografias. Gostei de irmos lá para fora para fotografar e da maquete” (Gabriel); “Tampas. Tiago. Ajudar os amigos” (Dinis). “Nós fazermos a bandeira e a maquete” (António)
Sentimentos inerentes ao projeto	“Gostei que me tivessem ajudado no projeto. Quando eu entrei, estava feliz” (Gabriel); “Gostei do grupo que nós fizemos” (António)
Globalidade do projeto	“De tudo. Eu não gostei só de uma coisa, gostei de tudo” (Dinis)

Tabela 5. Indicadores de avaliação crianças "o que mais gostaste"

⁴⁹ Cuerdas.

⁵⁰ Cuerdas.

⁵¹ Desenho Grupal – o Dia do Tiago.

⁵² Desenho Grupal – o Dia do Tiago.

O que menos gostaste

<i>Não referem nenhum aspeto, afirmando terem apreciado tudo</i>	Marta; António; Dinis; Francisco; Gabriel
<i>Atividades</i>	“Quando fizemos a bandeira, porque o António não deixou ninguém experimentar fazer” (Júlia); “O Dinis e o António estão sempre a portar mal” (Teresa); “A árvore ⁵³ ” (Maria)

Tabela 6. Indicadores de avaliação crianças “o que menos gostaste”

O que não vais esquecer

<i>Globalidade do projeto</i>	“De tudo. Eu nunca mais me vou esquecer de tudo” (Dinis); “Não vou esquecer nada. Gostei muito do projeto, o projeto foi muito lindo. Quando eu for grande eu não vou esquecer nada do projeto, sobre as coisas que aprendemos, sobre aquelas fotografias...” (Gabriel)
<i>Atividades</i>	“Do filme da amizade ⁵⁴ ” (Marta); “Do Tiago” (António); “Da bandeira” (Maria)
<i>Momentos</i>	“Quando a Inês tirou uma fotografia a mim e à Maria e quando o Gil nos tirou uma fotografia a nós as duas” (Júlia)
<i>Mensagem</i>	“Da amizade e do coração” (Teresa); “Ser amigo e também não esquecer que toda a gente tem coisas interessantes na cabeça” (Francisco).

Tabela 7. Indicadores de avaliação crianças “o que não vais esquecer”

2.6. A devolução da informação final às crianças

A devolução da informação às crianças apresenta-se como uma das fases finais do processo de investigação, destacando-se pelo seu nível de complexidade. Trata-se de um procedimento onde é esperado que a informação construída com as crianças seja, com elas, partilhada. A dificuldade do procedimento reside no esforço de sintetizar a informação obtida, para que esta seja acessível, inteligível e aprazível para as crianças.

O formato de apresentação eleito para o efeito foi um vídeo⁵⁵, onde consta a narração das conclusões das vozes das crianças feita através da voz adulta da investigadora. A narração realizada, procura responder à ludicidade, dimensão que se previa cativar as crianças. A referida narração fantasia uma história, onde se reconta o processo de investigação e se focam os tópicos de investigação, numa sequência cronológica. O vídeo apresenta como suporte visual, fotografias, desenhos e imagens relativas ao trabalho desenvolvido pelos investigadores.

Este produto foi visualizado com a turma do grupo de investigadores, tendo uma adesão muito positiva. Posteriormente, foi ainda visualizado com a turma 2 de pré-escolar do jardim-de-infância. Foi distribuído pelo grupo de investigadores e restante turma um DVD que continha as fotografias das sessões,

⁵³ Árvore dos pensamentos- brainstorming.

⁵⁴ *Cuerdas*.

⁵⁵ Cf. Anexo 13 (Vídeo de devolução de informação às crianças).

alguns dos materiais utilizados para trabalhar os temas, o vídeo de divulgação das pulseiras “Marca a Diferença” e o vídeo de devolução da informação final às crianças.

As crianças tiveram, ainda, um certificado de participação do projeto. Para não excluir as crianças mais novas da turma, que tiveram também uma participação relevante, foi elaborado um certificado diferenciado para cada um dos grupos: o grupo de investigadores⁵⁶ e o grupo turma⁵⁷. Os investigadores foram convidados a atestar a participação dos colegas mais novos, assinando também os seus certificados.

⁵⁶ Cf. Anexo 14 (Certificado de Participação Investigadores).

⁵⁷ Cf. Anexo 15 (Certificado de Participação Crianças da Turma).

Parte III – “As Pessoas Crescidas nunca entendem nada Sozinhas⁵⁸”...Ver para Além de um Chapéu - Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças

Acredita-se que neste trabalho, “ver para além de um chapéu” é reconhecer as crianças como pintoras de conhecimento. É a metáfora que melhor se encontrou para validar a ideia de que as vozes das crianças e a sua agência poderão contribuir de forma significativa para a construção de um conhecimento empenhado com a transformação. Um conhecimento que amplia e transcende visões tradicionais ou adultocentristas.

Propõe-se nesta terceira parte da dissertação, que o adulto escute as vozes das crianças, pela narrativa da investigadora, numa tentativa esforçada de as partilhar o mais fielmente e, sempre que possível, com pinceladas do seu discurso. Discurso esse, mesclado com as teorias das pessoas crescidas.

Capítulo 1. Na Encruzilhada do Pensamento sobre Diferença: Entre “o Outro”, “o Nós” e “Alguns só Precisam de Mais uma Ajudita”

Pretende-se aqui apresentar as considerações produzidas pelas crianças, quando interpeladas acerca do significado de diferença e aquelas que na imersão da investigadora-adulta no espaço-tempo das crianças se observaram. Torna-se claro que as crianças de idade pré-escolar apresentam-se como competentes para se pronunciarem sobre a temática da diferença, apesar da complexidade da matéria. Reforça-se o contributo de diversos autores que se têm pronunciado sobre a importância das crianças, desde a mais tenra idade, compreenderem a diferença e se pronunciarem sobre o tópico, perspetivando a construção da sua identidade e a geração de valores e comportamentos de exclusão e/ou inclusão (Connolly, 2004; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Nutbrown, Clough & Atherton, 2013).

A primeira abordagem para perceber como é que as crianças percecionavam “diferença”, foi solicitar-lhes que realizassem um desenho, no qual representariam o que era para si ser diferente. Os desenhos⁵⁹ foram agrupados por categorias, apresentadas na tabela 8.

Categorias	Desenhos “ O que é ser diferente” (T: 10) 11 e 18 de Nov., 2013
Aparência física	1 (D1)
Género	1 (D2)
Deficiência	5 (D3, D4, D5, D6, D7⁶⁰)
Problemas de comportamento/Incumprimento de regras	1 (D8)
Famílias	2 (D9, D10)

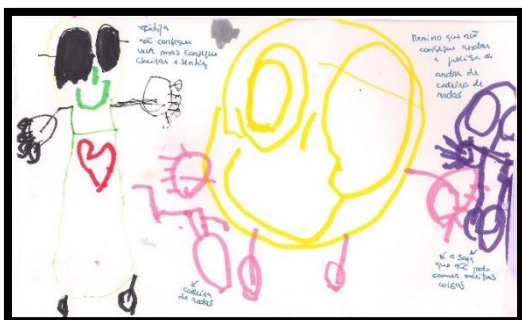
Tabela 8. Categorias de análise desenhos “Ser diferente”

⁵⁸ Saint-Exupéry (2008, p. 10).

⁵⁹ Cf. Anexo 16 (Desenhos “O que é para ti ser diferente”).

⁶⁰ A Júlia retrata no seu desenho, uma família com criança com deficiência, amigos da sua família. É o único desenho que parte de uma experiência real.

Sobressai nesta análise que 5 das 10 crianças representaram a questão da deficiência (com incidência na deficiência motora – 4/5desenhos). Os restantes desenhos distribuem-se pelas categorias: aparência física (1), género (1), problemas de comportamento/incumprimento de regras (1) e em dois dos desenhos (2), as crianças representaram as suas famílias. Abaixo, apresentam-se alguns dos desenhos legendados.



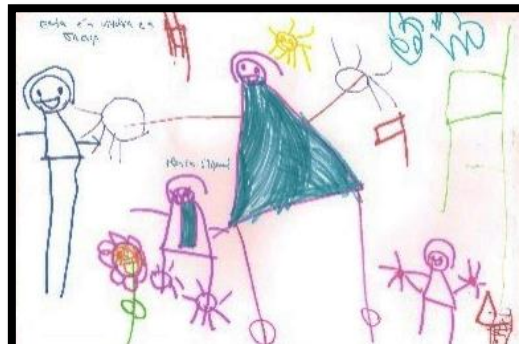
Desenho 6. À esquerda: Filipa não consegue ver mas consegue ouvir e sentir. No centro: menino que não consegue andar e precisa de uma cadeira de rodas. À direita: Sara que não pode comer muitas coisas (Gabriel).



Desenho 2. É uma menina, uma casa e um menino. A menina é diferente do menino (Marta).



Desenho 4. Um menino em cadeira de rodas e esta menina está a ajudar. A casa também é diferente porque tem braços, olhos, boca, nariz e cabelo (António).



Desenho 5. Esta é a Vitória, a mãe, o pai e eu. As formas que a Vitória brinca. Ela precisa de uma cadeira de rodas (desenho inacabado) (Júlia)



Desenho 1. É uma menina, é diferente porque tem o cabelo azul e vermelho (Joana).

Posteriormente, numa atividade de brainstorming, e em contexto de turma, as crianças verbalizaram os seus entendimentos sobre diferença, registados na tabela 7.

Deficiência / NEE's	Aparência Física	Idade	Adjetivação da diferença	Suporte
-Ter problemas no cérebro/cabeça; -Ter problema na perna; -Não conseguir ouvir; -Ter problemas no braço; -É não ouvir bem; -Ter problemas no corpo todo; - Usar óculos e não usar; -Não conseguir falar; -Andar de cadeira de rodas; -Andar de moletas.	-Ter cabelos curtos; -Ter cabelo comprido; -Ser muitooo...ter o cabelo escuro.	- Eu sou grande; - Os senhores velhinhos; - Os bebezinhos; - Ser grande.	- Bom; - Giro; -Eu sou diferente e gosto.	- É precisar de ajuda como a Vitória; - É dar ajuda aos pequeninos... é dar a mão; - Ser diferente é gostar dos amigos todos.

Tabela 9. *Categorias de análise brainstorming "ser diferente".*

As crianças concretizam as diferenças sobretudo nos aspetos biopsicossociais, enfatizando a dimensão física e mais visível da diferença. Ferreira (2004, p. 190) salienta que a diversidade entre as crianças “manifestas na corporeidade que a idade e o género apresentam nos indivíduos, constituem-se, desde logo, em traços relevantes de reconhecimento de similitudes e das diferenciações”. Face à “incontornável materialidade e pregnância que o corpo em si só constitui, as crianças, reproduzindo os princípios dominantes de classificação do mundo adulto, tomam-no como bitola e desdobram-no em precisões literais” (ibidem), para especificar idade e aparência física, num jogo aliciante de “legendas dicotómicas” (ibidem), por exemplo: *ter cabelo curto/comprido; os bebezinhos/os velhinhos.*

Quando a diferença é associada a uma situação de dificuldade e/ou deficiência é, maioritariamente, associada a problemas sensoriais e motores, desconsiderando-se a deficiência/dificuldade de carácter intelectual e desenvolvimental. Conant & Budoff (1983, cit. Diamond, Hong & To, 2008) referem que crianças de idade pré-escolar têm mais facilidade em perceber que não é possível para alguém ver, ouvir ou andar, mesmo quando não têm experiência direta com indivíduos com essas deficiências; do que terem consciência de que alguém pode ter dificuldades intelectuais ou em gerir respostas emocionais.

Apesar das crianças elencarem um conjunto de situações que categorizam os seus entendimentos de diferença, “pensada por analogia, por semelhança, em função, portanto, do Mesmo⁶¹” (Stoer & Magalhães, 2001, p. 43), simultaneamente, verbalizam a existência da diferença como pressuposto universal

⁶¹ Atente-se ao modelo etnocêntrico em que o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural) (Stoer & Magalhães, 2005).

e como elemento inerentemente humano e, portanto, próprio de cada um(a). Atentemos à situação em que perante o desenho de uma criança, que desenhava a família, se questionou:

Eu: *Se tu explicasses a alguém o que é ser diferente fazias esse desenho?*

Francisco: *Fazia eu... (respondeu-me com segurança).* **(18.11.13; Notas de Campo 3)**

Destacamos, assim, o «modelo relacional», tendo em conta a axioma “A Diferença somos Nós” (Stoer & Magalhães, 2005), que implica uma nova relação com o outro, na qual o olhar sobre as diferenças se traduz na política em que somos “agentes da nossa própria inclusão” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 13). Segundo este modelo, a diferença “é o produto de um jogo relacional no qual deixou de haver um centro privilegiado a partir do qual se pode determinar quem são os outros, quem são os diferentes” (ibidem, p. 10). Esta abordagem confirma-se na conversa descrita a baixo:

Eu: *Conhecem alguém diferente?*

António: *Não... sim, eu...*

Dinis: *O António, o Canossa (Francisco) e eu, a Marta e a Júlia...*

Eu: *Somos todos diferentes?*

Dinis: *Sim.*

António: *Somos todos.*

Eu: *Porquê?*

Dinis: *Porque assim, porque assim faz confusão...*

Eu: *Somos todos diferentes, porque se fossemos todos iguais havia confusão...*

Dinis: *porque a Micá já disse que quando aparecia o António dizia “Olá Júlia!” mas o António dizia “Mas eu sou o António, não sou a Júlia”... (18.11.13; Notas de Campo 3)*

Reflete-se, também, sobre a construção das culturas infantis, cuja especificidade se situa na linguagem utilizada de forma criativa, pelas crianças, através da aprendizagem de códigos que refletem o real, quer através da aprendizagem desenvolvida nos espaços institucionais (JI’s, escolas), quer no espaço doméstico (Sarmiento, 2003). As crianças destacam o conhecimento construído através da abordagem pedagógica desenvolvida no JI, espelhando o reconhecimento da individualidade, traduzido pela exaltação dos seus nomes próprios.

A diferença é discursivamente narrada como um valor, o que se traduz numa adjetivação mediada pelo positivismo: *bom, giro*. Salienta-se que “a revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no entendimento educacional dos alunos com NEE” (Rodrigues, 2001, p.24). Será, no entanto, relevante considerar que as “estratégias discursivas que os [atores sociais] usam para estruturar a ação social e controlar o efeito da comunicação” (Cook-Gumperz & Corsaro, 1986, cit. Ferreira, 2004).

Considera-se importante referir que nenhuma das crianças da turma foi classificada como diferente ou apareceu nas narrativas inerentes à temática da diferença. A referência a pares aparecia no discurso do grupo de crianças como “alguns só precisam de mais uma ajudita”. As crianças da turma que, segundo o grupo de crianças investigadoras, precisavam de “mais uma ajudita” eram identificadas pelos colegas, de forma clara, as circunstâncias da necessidade de mais suporte destas crianças era, também, relativamente entendida pelos pares. O Vicente tinha “dificuldades de ver” (António), a Rita era mais pequena e crescia

mais devagarinho. Havia, contudo, um dos colegas da turma que despertava alguma ambivalência relativamente aos explicativos que justificavam o seu comportamento “atípico”.

Eu: Na vossa sala alguém precisa de uma ajudita?

Gabriel: o Vicente e a Rita e...

(elevam o tom de voz)

Começam todos a falar ao mesmo tempo (imprecisão de algumas falas na gravação)

Gabriel: E o Gil...

Dinis: Mas o Gil aleijou-se por acaso?? *(diz indignado e num tom chateado)*

Francisco: Não é isso, mas o Gil precisa de ajuda *(diz num tom sério e algo protetor)*

Eu: Porque é que ele precisa de ajuda?

Toca o telefone.

Maria: Porque ele não sabe bem as coisas...

Começam todos a falar ao mesmo tempo (imprecisão de algumas falas na gravação)

Maria: O Gil não sabe bem as coisas por isso é que temos de ajudar... **(10.02.13; Nota de Campo 13)**

No excerto da nota de campo 13, descrita acima, retrata-se a ambivalência das crianças acerca da necessidade ou não de ajuda do Gil. De facto, ia sendo claro, que as crianças tinham dificuldades em compreender o comportamento do Gil, o que se reflete na observação do Dinis, ao referir que ele não tem problemas motores e, por isso, não necessita de ajuda. Ao longo das conversas estabelecidas com as crianças foram surgindo outras representações acerca do Gil: questões comportamentais “faz-se de tontinho”; questões de saúde “é meio alérgico”, “não ouve muito bem”; questões etárias “ainda é muito novo” (cf. Notas de campo abaixo).

*Estava sentada na mesa dos jogos com um grupo de crianças que jogavam com a assistente operacional Balbina. O Dinis andava por ali, ainda meio perdido, à procura do que jogar. O Gil deambulava pela sala. Quando se aproximava eu falava para ele. Quando o Gil se afasta o Dinis comenta, num tom de voz baixo: “Ele faz-se de tontinho...”. “Quem?”, questionei sem perceber. “O Gil... Ele ainda não aprendeu muitas coisas aqui na escola... Ele faz-se de tontinho ... na mesa, às vezes até cai da cadeira...”. “Se calhar precisa de um pouco mais de tempo para aprender...”, tentei. “Pois”, respondeu-me com um ar pouco convencido e afastou-se **(10.02.14; Nota de Campo 13)***

Infere-se pela expressão “faz-se de” que o comportamento do Gil era avaliado como responsabilidade própria, sem que houvesse a amenização da avaliação do Dinis por fatores que fossem alheios ao colega.

Na sala, o Gil estava sozinho no canto, junto ao parapeito da janela. Chamei o Francisco que andava a deambular pela sala e ainda não tinha escolhido qual a atividade que pretendia realizar. “Queres vir brincar para a garagem connosco, Francisco?” Respondeu-me que sim. Perguntei ao Gil se queria vir, disse que sim, tentando pronunciar o “sim”. Agarrei-o pela mão e fomos os 3 para a garagem, do outro lado da sala. O Francisco e o Gil começaram a brincar cada um para seu canto. Incentivei o Francisco a falar com o Gil e a mostrar-lhe alguns dos carrinhos com que brincava. Respondeu-me: “Hummm.... Ele não fala assim muito”. “Ai não? sabes porquê?”, “Eu acho que ele é meio alérgico, não fala assim muito...”. Não avancei na conversa sobre o suposto “estado alérgico” do Gil, que o tornava pouco falador. Mudei o rumo da conversa. “Tenho reparado que ele gosta muito da garagem”, “Sim, ele gosta muito de

brincar aqui... Ele gosta de estar sozinho, sem que lhe chateiem, descansado... se não, uiii, aperta, arranha...” O Gabriel que se tinha chegado junto a nós, de pé, ouvia a conversa, e acrescentou: “Lá no prolongamento ele só quer estar nos carrinhos, nada de casinha ou outros jogos, só gosta de estar sossegado...” (20.01.14; Nota de Campo 10)

O Salvador, uma criança de 4 anos, parece estabelecer uma relação entre idade e competência, justificando o facto de o colega não responder por ser ainda muito novo. Curiosamente, o Salvador é mais novo que o Gil do ponto de vista da idade e mais pequeno do ponto de vista da estatura. Diamond (1993) detetou que crianças usavam a idade como critério para justificar as dificuldades de alguns dos pares. Essa justificação era, nomeadamente, utilizada quando a criança que justificava a situação do colega era mais nova que o próprio.

Ele ainda é muito novo ... ainda é pequeno, justifica-me o Salvador o motivo da ausência de resposta por parte do Gil. (Salvador, 09.12.13; Nota de Campo 7)

O Gil brincava como habitualmente com uma miniatura de brinquedo, explorando-a em detalhe. O Salvador, curioso, queria também perceber de que se tratava. Dizia ao Gil “Podes emprestar-me só um bocadinho”. O Gil permanecia entretido com o brinquedo sem responder. O Salvador repetiu o pedido mas sem sucesso. Disse-lhe que teria que falar mais devagar e voltado para o rosto do Gil, quando o Salvador já tentava chamar a atenção do Gil, puxando-o (previa que a sua expressão corporal tivesse um resultado negativo no Gil e acabasse em agressão). Procurei mediar a interação entre os dois... o Salvador confessou-me: “Eu acho que ele não ouve assim muito bem” (03.02.14; Nota de Campo 12)

A incompreensão das crianças face ao comportamento do Gil poderá ser explicada pela inexistência de indicadores que permitissem fazer “categorizações do corpo” (Ferreira, 2004, p. 191). Confirma-se o observado noutros estudos que referenciam que para crianças de idade pré-escolar é mais fácil perceber a deficiência motora ou sensorial que a existência de dificuldades intelectuais ou a gestão de comportamentos emocionais (Conant & Budoff, 1983, cit. Diamond, Hong & To, 2008).

Estamos perante um cenário descrito por Stoer e Magalhães (2005) como uma “encruzilhada em que se parece encontrar o pensamento e a acção sobre as diferenças”. Neste capítulo, procurou-se focar o *pensamento*, que estará, inevitavelmente, conectado com a ação social das crianças. Para lá das narrativas “angélicas e demoníacas” (Tomás, 2011, p. 53) procurou-se evidenciar alguns dos aspetos que constituem as visões das crianças sobre a diferença, visões que expressam comunalidade mas, também, singularidades. Singularidades que se situam entre “o outro”, “o nós”, e “alguns só precisam de mais uma ajudita”. Destacar, também, as “diferenças” invisíveis na “incontornável materialidade e pregnância que o corpo em si constitui”, que são talvez as mais difíceis de perceber e aceitar.

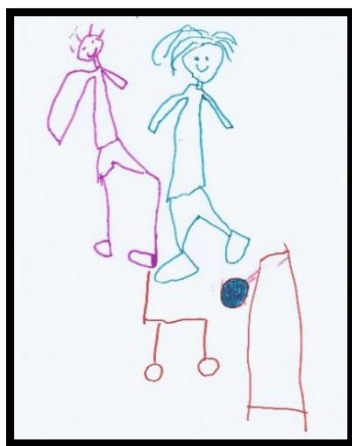
Termina-se o primeiro capítulo, perspetivando que “a identificação de conflitos e cooperações, diferenças e similitudes que perduram no grupo contribuirá para destrinçar, nos contextos de ação e no tempo, a estruturação de divisões internas, a sua permanência, metamorfoses e/ou transformações” (Ferreira, 2004, p. 188) (ver Capítulo 5, Parte III).

Capítulo 2. Arquitetos de Possibilidades/Capacidades: Imaginando o Tiago

Partindo do facto das crianças representarem nos desenhos maioritariamente a questão da deficiência motora, surgia como necessário explorar as suas representações em relação a essa realidade⁶². O grupo de investigação partiu dos desenhos, criando-se a partir daí um sujeito imaginado com deficiência motora... Surgiu o Tiago. Transportando os contributos de Sarmento, sabe-se que as “crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das crianças constitui (...) o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças” (2004, p. 21). Daí a criação de um sujeito imaginado, no plano da “dicotomia realidade-fantasia”, numa proposta de transposição do “real imediato” e da sua reconstrução criativa pelo imaginário (Sarmento, 2004, p. 26).



Desenho 11. O Tiago a brincar no seu quarto com a Júlia, com uma bola e uma pista de carros e de comboios. Da janela ele via uma coruja e um pássaro que gostava de ver (Dinis, 25.11.13).



Desenho 12. O Tiago em casa a jogar à bola (Maria, 25.11.13).



Desenho 13. O Tiago e uma menina que estava lá para o ajudar (Marta, 25.11.13).

De uma forma global, as crianças transmitiram uma imagem capacitada do sujeito imaginado e de superação face às barreiras no decorrer da construção das suas vivências. A descrição das rotinas do sujeito, neste exercício de “fantasia do real” (Sarmento, 2003, p. 16), transporta as marcas do quotidiano das próprias crianças. A este respeito, Sarmento refere que o faz de conta “faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (ibidem).

Da narrativa das crianças e dos seus desenhos emergiram três dimensões de análise⁶³: 1) *Amigos e suporte*; 2) *Jogos, brincadeiras e lazer*; 3) *Relações na vida familiar/Rotinas*.

⁶² De referir que não existia no JI nenhuma criança com deficiência motora.

⁶³ Cf. Anexo 17 (Dimensões de análise relativas às narrativas sobre o Tiago).

Relativamente aos *amigos e suporte* não há indicadores que revelem a exclusão do sujeito imaginado. As crianças imaginam o Tiago como uma criança com amigos, que brinca e participa em atividades de lazer: “Desenhei uma menina (...) É a Júlia (...) era amiga do Tiago e gostava de brincar com ele (...) às bonecas, à bola (...)” (Dinis) ou “ O Tiago vai ter com os amigos que estão no parque” (Maria). Geralmente, as crianças representam figuras de suporte que ajudam o Tiago nas tarefas que implicam competências motoras: “Isto é uma menina...que toma conta deste menino que precisava da cadeira de rodas e estava lá para ajudá-lo (...) A andar... A empurrar, assim naquelas coisas...” (Marta).

No que respeita à *dimensão jogos, brincadeiras e lazer*, as crianças descrevem maioritariamente brincadeiras tradicionalmente masculinas: jogar à bola, pista de carros e comboios, por exemplo. É notória alguma ambivalência entre as crianças relativamente à participação do Tiago em alguns jogos e brincadeiras “o que pode” e “não pode” brincar dadas as dificuldades motoras. No entanto, de uma maneira geral, as crianças imaginam possibilidades de participação bem-sucedidas: Ele atirava assim a bola para os outros [faz o gesto de atirar a bola com a mão] ...Ele podia jogar com a cadeira de rodas (...) Eu acho que ... quando ele chutasse a bola, podia chutar com a cadeira de rodas... (Dinis).

Quanto às *relações na vida familiar/rotina*, a figura masculina (pai) aparece como principal elemento de suporte à criança imaginada. Tem a seu cargo tarefas que exigem a força, como as transferências do Tiago: “quando ele se queria mudar, o pai ia ajudar... o pai ia ajudar, para ele mudar de cadeira quando queria jogar...” (Dinis). As crianças descrevem as rotinas do Tiago, nos termos da sua própria rotina: acordar; tomar o pequeno-almoço; ir à escola; jantar.

Embora a narrativa das crianças não represente totalmente o que seria a interação com uma criança com deficiência física, as ideias que são refletidas nas suas narrativas traduzem os seus entendimentos em relação a uma diversidade de necessidades sociais, vivências, compreensão da deficiência e das exigências funcionais em diferentes contextos de atividade do sujeito imaginado. As crianças arquitetaram possibilidades de existência do sujeito imaginado no seu espaço-tempo, transpondo marcas das suas próprias vivências pessoais e grupais. Dada a permanente discussão de possibilidades, em que as crianças projetavam hipóteses de participação, quase sempre possível, e quando não possível, justificada pela exigência de atividades motoras complexas, as crianças revelaram-se arquitetas de capacidades.



Desenho 14. Desenho grupal "O dia do Tiago" (Dinis, Maria, Marta, 25.11.13).

2.1. Arquitetos do seu mundo: Barreiras e Acessibilidades no JI

“Se hoje chegasse um menino novo à vossa escola, que é diferente por algum motivo... Quem seria esse menino?” Foi pela voz do Dinis, que surgiu mais uma vez o Tiago. Em conversa, a Maria questionava como é que ele iria entrar para o interior do JI, dado que esse acesso tinha escadas.

Considerando as crianças como principais conhecedoras do seu ambiente, avançamos para o espaço exterior do JI com o desafio investigativo de analisar quais as zonas/objetos que seriam mais acessíveis ao Tiago, ou outra criança com dificuldades de mobilidade, e quais as zonas do JI que representariam barreiras. Para isso foi utilizada a técnica *walking tour*. Tal como confirma Clark (2005), neste processo, verificou-se uma inversão de papéis entre adulto e crianças. As crianças participaram como documentadores, fotógrafos, guias e comentadores, munidos da máquina fotográfica digital, folhas e canetas. Assumiram um papel ativo e uma liderança clara, na qual deram significado a lugares, objetos e ideias.



Fotografia 4. Walking Tour espaço exterior (foto de Gabriel)



Fotografia 5. Conversa com as crianças sobre o espaço. António faz mapa do espaço (foto de Gabriel)

A saída e a entrada para o JI era o mote para a (re)descoberta do espaço exterior. Rapidamente, as crianças se depararam com a rampa que dava acesso ao portão da escola e de uma rampa lateral que dava acesso a uma entrada alternativa para o JI, através da sala 1: “O Tiago podia entrar por aqui... vamos tirar uma fotografia a esta porta”. As crianças andavam pelo espaço, em grupo, comentando e fotografando as áreas que consideravam fortes e fracas para a hipotética inclusão do Tiago.

O espaço exterior do JI divide-se em duas áreas distintas, localizadas nos extremos opostos do JI: a área dos escorregas e a área da relva sintética. Começamos por definir qual desses espaços seria mais acessível ao Tiago. Recorremos à votação, para o registo deste processo; a totalidade das crianças votou na zona do relvado sintético como a mais acessível para o Tiago (a Marta e a Maria fizeram o registo). Precidiam a essa escolha razões relacionadas com a impossibilidade do Tiago “subir” para os escorregas e “escorregar sozinho”. As crianças consideravam que a amplitude da zona do relvado era ideal para o Tiago brincar.

Perspetivar a globalidade do espaço exterior do JI exigia a elaboração de um mapa, que foi improvisado na altura do *walking tour*⁶⁴. Ao mapa, sucedeu uma maquete do espaço exterior, onde marcamos com bandeiras os espaços acessíveis e as barreiras do JI. Este produto foi apresentado à sala 1 pelo grupo de investigadores. Refletíamos que estes materiais poderiam ser úteis para apresentarmos a adultos responsáveis pela escola, caso a escola recebesse uma criança com dificuldades de mobilidade. Abaixo, apresentam-se algumas das fotografias⁶⁵ que refletem o percurso trilhado pelas crianças e os pontos que elegeram como significativos tendo em conta a temática do “tour”. A fotografia revelava-se, mais uma vez, uma preponderante técnica de comunicação, que possibilitava uma “linguagem visual poderosa” (Roberts-Holmes, 2011, p. 133).

No espaço exterior, o Tiago poderia “jogar à bola”, “brincar com os camiões”, “brincar às corridas” com as devidas cautelas dos pares. As crianças analisaram que seria difícil o Tiago aceder aos contentores dos brinquedos por estes serem demasiado altos.



Fotografia 6. Maquete do JI da P. (foto de Dinis).



Fotografia 7.



Fotografia 8.



Fotografia 9.



Fotografia 10.



Fotografia 11.



Fotografia 12.



Fotografia 13.



Fotografia 14.

⁶⁴ Cf. Anexo 18 (Mapas espaço exterior).

⁶⁵ As fotos apresentadas são da autoria do Gabriel.

Nº Fotografia	Legendas Crianças
Fotografia 7	<i>Um sítio inacessível para o Tiago... Os escorregas... (...) Porque ele tinha de subir as escadas e com a cadeira não conseguia... (Marta)</i> <i>Ele andava na cadeira de rodas, e os escorregas têm escadas e ele tinha de subir, mas os escorregas não tinham rampas... (...) Eu já tive uma ideia... Uma senhora podia pôr em cima do escorrega e depois ele já podia escorregar... (Dinis)</i>
Fotografia 8	<i>Aqui há mais espaço... ele podia andar à vontade... (Francisco)</i>
Fotografia 9	<i>Ao pé do portão também há uma rampa (Maria)</i>
Fotografia 10	<i>As escadas eram mais difíceis. (...) Porque ele tinha cadeira de rodas e não andava, andava de cadeira de rodas (António)</i> <i>Ele só consegue andar de cadeira de rodas, não consegue andar a pé (Marta)</i>
Fotografia 11	<i>[Uma alternativa às escadas] Uma rampa... (Maria)</i>
Fotografia 12	<i>Tínhamos de tirar as mesas da área dos jogos para ele conseguir entrar pela sala 1 (Gabriel)</i>
Fotografia 13	<i>Ele não conseguia chegar aos brinquedos porque estão muito altos (António)</i>
Fotografia 14	<i>Os camiões novos (Dinis)</i>

Tabela 10. Legendas fotos walking tour espaço exterior.

No espaço interior do JI foi realizado o *walking tour* por espaços, à partida, delimitados: casas de banho, refeitório/CAF e sala 1.



Fotografia 15. *Observação do espaço da casa de banho – walking tour interior (foto de Francisco)*



Fotografia 16. *Walking tour interior – conversa e registos (foto de Gabriel)*

Relativamente à sala 1, globalmente, as crianças consideram que o Tiago poderia participar em tudo. As áreas mais favoráveis à sua participação são a pista e os jogos porque têm mais espaço. A área considerada menos acessível é a do desenho porque tem menos espaço. Quanto ao refeitório, o facto de a entrada ser ampla permite acesso ao Tiago. As crianças revelam que o Tiago poderia comer nas mesas, sentado na cadeira de rodas e que seria autónomo na alimentação, “o braço não está aleijado”, caso não fosse, as assistentes operacionais ajudariam. Quanto à casa de banho das crianças, denotam pela primeira vez, que está adaptada,

“aquelas coisas deve ser para ele se segurar”. Verificam que existe apenas uma sanita adaptada na zona destinada aos rapazes, pelo que referem que se a criança que frequentasse o JI fosse menina, tinha de ir à parte reservada aos rapazes⁶⁶. Consideram que o Tiago lavaria as mãos sozinho, sentado na cadeira de rodas. Constatam que a casa de banho apresenta apenas símbolo de identificação menino/menina, não havendo indicação que se encontra adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, como acontece na casa de banho dos adultos.

Partindo da experiência descrita, concorda-se com Clark (2007) que defende as crianças como capazes de se envolverem ativamente nas mudanças dos seus ambientes. Verificou-se no desenvolvimento deste tópico de investigação, despoletado pelas crianças, o pensamento de Clark (2004) ao afirmar que crianças pequenas podem fazer comentários perspicazes sobre espaços interiores e ao ar livre de que usufruem.

Ainda que perante uma situação hipotética, as crianças conseguiram analisar as condições e condicionantes do seu JI, bem como arquitetar novas possibilidades de participação/inclusão do Tiago. A sua experiência diária, enquanto participantes diretos daquele contexto, muniu-os de um conhecimento experienciado, que lhes permitiu denunciar que os contentores dos brinquedos estavam muito altos para o sujeito imaginado; que não era habitual brincarem com os camiões como o descrevera a investigadora-adulta; ou até que, se fosse uma criança do sexo feminino com mobilidade reduzida a frequentar o JI, teria de usar o espaço reservado aos rapazes, por aí se encontrar a única sanita adaptada; observações que tinham passado despercebidas aos olhos da investigadora-adulta. Remete-se, mais uma vez os contributos de Clark (2005, p.13) que define as crianças como “especialistas e agentes das suas próprias vidas”.

A prática presente reflete, também, os contributos da autora que revelam que a informação construída pelas crianças acerca dos seus contextos pode ser usada para realizar alterações, novos projetos e construir até novos edifícios (Clark, 2004).

Incluir as crianças na inclusão de um par, ainda que a partir de uma situação hipotética, revelou-se uma estratégia de envolvimento e de reconhecimento das crianças como cidadãs na comunidade onde aprendem, tal como defende Nutbrown, Clough & Atherton (2013). A propósito do envolvimento das crianças como cidadãs na sua comunidade, o António referia: “Este projeto, também, podia ser fora da escola. Também há pessoas de cadeiras de rodas fora das escolas...lá na piscina anda lá um senhor... não anda Dinis?” Reflete-se sobre a importância de se alargar a ação das crianças para a comunidade no seu sentido mais abrangente e das crianças verem a sua ação refletida no espaço público.

A riqueza e assertividade dos contributos trazidos pelas crianças na exploração do espaço do seu JI, enfatizam que muitos dos pontos de vista e sugestões feitas por crianças, oferecem um excelente recurso para incorporar mudanças nas práticas e contextos, que tornam os locais mais inclusivos e favoráveis para todos que o frequentam (Nutbrown & Clough, 2009).

⁶⁶ Observação feita pela Marta, que nos desenhos sobre diferença representou a diferença de género.

Capítulo 3. “Uma cortina de tampas”, na janela de uma “escola como política de vida”⁶⁷

Francisco: Pois, é como nós, estamos a pôr tampas em garrações para ajudar as pessoas que precisam de cadeiras de rodas.

Eu: Vocês estão a recolher tampinhas? Ainda não me tinham contado...

Maria: Sim, para comprar cadeirinhas de rodas...

António: para fazer cadeirinhas de rodas...

Francisco: porque se não eles não conseguem andar. (27/11/13; Nota de Campo 5)

O excerto apresentado acima retrata o aparecimento de uma nova temática levada pelas crianças para o processo de investigação. A temática e a iniciativa da recolha de tampinhas estava inserida no projeto educativo da turma. O tema foi transportado pelo Francisco para um dos encontros com as crianças e a questão ganhou uma maior dimensão quando as crianças em conversa, se questionavam sobre o processo que estaria na origem do contributo das tampas para o fim das cadeiras de rodas.

Na primeira conversa sobre este processo, as crianças invertiam o processo de liderança e mediação, próprio do sistema e dinâmica escolar, tradicionalmente gerido pelo adulto. Comunicavam a atividade que estavam a desenvolver em contexto educativo, cientes que aquele era um aspeto importante para a investigação. Na comunicação do tema foram os principais informantes, descrevendo o processo e respondendo às questões colocadas pelos adultos “Então pode ser qualquer tampa?”, “ É qualquer tampa! De iogurte, de garrações...”, respondia o Francisco com segurança. Foi ainda visível um exercício de pensamento conjunto, despoletado pelas próprias crianças, sobre o processo de transformação das tampinhas.

Maria: Mas como é que as tampas se transformam em cadeiras de rodas? (27.11.13; Nota de Campo 5)

O claro envolvimento das crianças no projeto das tampinhas e a curiosidade das mesmas face ao processo que conduzia à ação concreta da aquisição de cadeiras de rodas, deixa claro o pensamento de Sarmiento (2002, p. 278) que afirma que a escola “pode pouco” face à exclusão social, por este ser um fenómeno estrutural, mas que “esse pouco que pode ser incomensurável se o projecto educacional fôr uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional”. O autor transporta o contributo de Giddens (1994) “política de vida”, transformando-o numa possível metáfora da escola, considerando a conceção de “educação como utopia realizável”. Assim, Sarmiento defende que se assuma a educação como “política da vida” (...), ou seja, algo que existe para ser transformado e que, no seu presente, é percebido como um projecto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os actores educativos possuem” (2002, p. 278).

Foi esta capacidade de transformação e mudança que os atores educativos possuem que foi observada, quer pela mobilização e determinação do Francisco que pretendia pedir a colaboração da figura

⁶⁷ Sarmiento (2002, p. 278).

parental masculina para construir cadeiras de rodas com tampas suportadas com “parafusos especiais”, pelo desconhecimento do processo inerente a este projeto, ou mais tarde, a sua determinação em pedir ao pai que construísse cadeiras de rodas de brincar para crianças que não tinham brinquedos, ou a vontade do António em se dirigir a uma “loja” para trocar as “tampinhas” por “dinheirinho” para a aquisição das cadeiras de rodas. Assim, afere-se que a “acção política das crianças tanto se realiza como acção individual, de sujeitos autónomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, quanto como acção colectiva, enquanto sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.203).

António: *Mas nós gostávamos de saber como é que com aquelas tampas se fazem cadeiras de rodas...*

Eu: *Ai é? Se calhar podemos investigar isso na próxima vez...*

António: *Eu gostava de saber...*

Viviana: *Olha isso é uma boa pergunta.*

Francisco: *Olha, eu sei como é que... podíamos assim...*

Interrompido

António: *Eu acho que...*

Interrompido

O Francisco aumenta o tom de voz e o entusiasmo na sua narrativa.

Francisco: *Eu pedia ao meu pai, ahh, para comprar parafusos, são uns parafusos especiais para fazer cadeiras de rodas com tampas... Que tal, eu pedia ao meu pai para comprar para fazer uma cadeira de rodas de tampas...*

(...)

Francisco: *Eu acho que é assim, o meu pai é bom a trabalhar em muitas coisas... a cortar lenha, a arranjar carros... tudo o que há à sua frente ele arranja. Então, pedia ao meu pai para arranjar uma cadeirinha de rodas.*

Dinis: *mas é uma coisa mal... que é...*

Interrompido

Francisco: *Alguma coisa aqui está mal...*

Maria: *É que não se consegue fazer cadeirinhas rodas com tampa...*

Viviana: *Era isso que tu ias dizer Dinis?*

Dinis: *Era, como é que iam empurrar a cadeira de rodas...*

Burburinho entre todos... (27.11.13; Nota de Campo 5)

António: *Olha eu tive uma ideia, porque não vamos eu, tu e a Viviana à loja e levamos as tampinhas e trocamos por dinheirinho para comprarmos cadeiras de rodas? (05/12/13; Nota de Campo 6)*

A partir desta procura e motivação das crianças gerou-se um círculo de busca de informação sobre o tema e sobre a intenção que lhe subjaz, a solidariedade. As crianças voltaram a debater o assunto com a educadora. Na sala formou-se uma cortina de tampas, em nome da solidariedade.

No discurso do Francisco descobre-se sensibilidade referente àqueles que têm menores possibilidades económicas:

Francisco: *Algumas pessoas não têm brinquedos por isso eu ia pedir ao meu pai para fazer uma cadeira de rodas de brincar.*

Maria: *Podia fazer do desenho...*

Francisco: *Ele podia tentar...* (27.11.13; Nota de Campo 5)

Francisco – Gostava de investigar...como é que as pessoas...como é que pode comprar cadeiras de rodas se elas são tão caras?

Eu – Achas que é difícil?

Francisco – São caras!

Eu – Achas que é difícil para as famílias dos meninos?

Francisco – Elas são caras, muito caras...sabes que eu já fui a uma loja em que havia um monte delas, tão caras, tão caras...o meu pai queria comprar uma mas a minha mãe disse, isso é muito caro! **(06.01.14; Nota de Campo 8)**

Reitera-se o pensamento de Sarmiento:

Pensar a escola como um elo de uma política social. Construir a educação como política social significa duas coisas: primeira, que a educação é uma componente que só faz sentido quando associada às outras componentes das políticas sociais que podem realizar a inclusão social: políticas de saúde, de habitação, de solidariedade e protecção social etc. Esta é uma questão, sobretudo, de projecto político enfatizador da dimensão da inserção e participação social (Sarmiento, 2002, p. 279).

Acrescenta-se que cabe ao adulto mobilizar a competência da criança para aspetos que sejam para ela, significativos, produzam significados e sejam significantes na lógica da escola como “política de vida”. A participação das crianças e o exercício da sua ação enquanto crianças cidadãos deve ser potenciado pela iniciativa dos adultos em permitir a sua ação no espaço público. Ficou claro, as crianças não são sujeitos de espera, anseiam por contribuir não no futuro do amanhã... mas no aqui e agora!

Capítulo 4: Breve Incursão... Das Barreiras aos Direitos, em busca de “quatro esquinitas de nada...”

4.1. Das barreiras ...

Perspetivadas as barreiras físicas que poderiam existir no JI para a inclusão de uma criança com mobilidade reduzida, emerge perceber como é que as crianças se posicionavam perante outras barreiras, considerando que as barreiras aparecem de forma bastante diferente e podem evidenciar-se sobre diversos aspetos (Serrano & Afonso, 2010). Que sentimentos percecionariam face a sujeitos que estão perante barreiras, como as atitudinais ou estruturais, e que soluções perspetivariam no seu papel de crianças cidadãs? A importância da temática abraça a perspectiva de Serrano & Afonso (2010, p.16) ao considerarem que “A educação inclusiva é baseada na prevenção, eliminação ou redução de barreiras à participação de todas as crianças”.

Para o efeito e, para despoletar a discussão, recorreu-se à técnica do *focus group*, com o suporte de *material de estímulo*⁶⁸ (Soares, Sarmento & Tomás, 2009, p.14). Uma história - “Por quatro esquinitas de nada” - de origem espanhola, autoria de Jérôme Ruillier e um vídeo de sensibilização “Disability: Child Protection - Get Informed Protect Children”, divulgado pela UNICEF aquando da edição do relatório *The State of the World’s Children*, dedicado em 2013 à situação das crianças com deficiência. Os referidos materiais pretendiam ilustrar barreiras à participação, “resultado de situações inadequadas de falta de condições externas e individuais para o desenvolvimento das crianças e da aprendizagem, que afectam gravemente as actividades e as relações” (Serrano & Afonso, 2010, p. 16).

Partindo do pressuposto de que as histórias podem ajudar as crianças a pensar sobre dilemas morais e dar-lhes oportunidade e desejo de participarem nas soluções (Cook & Nutbrown, 2003, cit. Nutbrown, Clough & Atherton, 2013), partiu-se de um dilema da história citada, que abordava metaforicamente a inclusão. A história retrata a interação entre os redonditos e o quadradito (personificações). Na hora de se reunirem na “casa grande”, o quadradito não pode entrar por não ser redondo como a porta e os restantes companheiros. As crianças determinam possibilidades de ultrapassar a barreira:

Dinis: *Eu sei...Podiam fazer uma entrada para ele ir...*

Maria: *Podiam fazer uma entrada quadrada... (10.02.13; Nota de Campo 13)*

E transpõem para um plano real, a moral da história, refletindo a perspectiva de que as histórias providenciam pontos iniciais para a discussão e vislumbre de outros mundos e experiências (ibidem).

Eu: *Agora vocês imaginem... imaginem que a casa grande era a escola, e existe um menino que tem dificuldades, por algum motivo, precisa de ajuda, como vocês costumam dizer...o que deveria de acontecer?*

Gabriel: *Tem que mudar a porta...*

⁶⁸ Segundo os autores, os materiais de estímulo “poderão utilizar-se como elementos indutores da troca de informações, que permitem ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade e promover a discussão acerca de temáticas relevantes para a investigação em curso (Soares, Sarmento & Tomás, 2009, p.14)

Maria: *Nós temos que ajudar aqueles que não conseguem... (10.02.13; Nota de Campo 13)*

Na conversa gerada em torno dos materiais apresentados, as crianças reconhecem o sentimento de tristeza e solidão daqueles que enfrentam barreiras.

Dinis: *Ele estava triste, porque os pais não percebiam que ele queria ir lá para fora e ele ficou triste e não sabia, e não sabia que o filho queria sair porque pensava que não conseguia brincar... E estava, ainda por cima, sozinho...*

Maria: *Ele estava triste porque estava sozinho...*

Eu: *Então posso escrever aqui nas barreiras, que ele estava sozinho...*

Francisco: *E também ele estava triste porque não conseguia brincar, porque estava sozinho... (10.02.13; Nota de Campo 13)*

4.2. Aos Direitos...

Perspetivando a ação das crianças como estratégia para realização dos seus direitos, bem como reconhecendo as crianças como agentes na promoção de valores como a igualdade e da universalidade no exercício dos direitos da criança, importava perceber qual a compreensão que as crianças tinham acerca do tópico. Tomás (2011) afirma que estudos sobre as representações, imagens e conceções das crianças sobre os seus direitos (Torney & Brice, 1982; Melton & Limber, 1992; Wade, 1994, cit. Tomás, 2011) descrevem uma representação abstrata, num grau variável, que oscila consoante a temática que é sugerida às crianças abordarem, os direitos como conceito global ou os direitos relacionados com as vidas das próprias crianças.

Questionados sobre qual era para si o sentido de direitos, numa perspetiva global, as crianças denunciaram o seu desconhecimento sobre a matéria:

António: Eu não sei...

Francisco: Direitos quer dizer, quer dizer, não ficar com a cabeça para trás, não ficar com a cabeça para o lado...

(risos)

Eu: Não se estejam a rir...

Não ficar com a cabeça para trás ou para o lado... isso terá a ver com regras? Mas direitos também pode ser outra coisa...

António: Temos que estar direitos... (estica o tronco) (17.02.14; Nota de Campo 14)

Na investigação com crianças - «*Há muitos mundos no mundo*», *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança* - Tomás (2011, p. 172) registava que as crianças sabiam quando os seus direitos eram violados, apesar de, algumas vezes, lhes custar “definir, exactamente, o que são direitos e o que são os direitos das crianças”, à semelhança do presenciado com o grupo de crianças da presente investigação. Por outro lado, na exploração inicial sobre os direitos “há uma maior interiorização pelas crianças do que são os seus deveres e do discurso da civilidade, dos «bons comportamentos»” (Tomás, 2011, p. 173), tal como o ilustra o episódio descrito na nota de campo abaixo:

Eu: O direito à educação, sabem que todas as crianças têm o direito à educação?
As crianças mudaram o tom de voz e com entusiasmo responderam:

Conjunto de vozes (indiscriminadas na gravação): É portar bem...

Eu: Não aqui educação não é portar bem...

Gabriel: Pois, é respeitar...

Eu: Aqui educação significa que é ter direito a ir à escola e aprender...

Francisco: Ahh, então é por isso nós vimos todos os dias à escola. **(17.02.14; Nota de Campo 14)**

Segundo Marçal (2000, cit. Tomás 2011) a divulgação dos direitos junto das crianças deverá ser iniciada pela exploração das representações que as crianças têm sobre direitos, e depois *utilizando guias de informação solidária de grande escala*, tal como se procedeu na investigação. Após a exploração sobre as representações das crianças acerca da temática “direitos”, foi explorado juntamente com as crianças o desdobrável da UNICEF “Conhece os Teus Direitos⁶⁹” e de seguida explorada uma pequena apresentação⁷⁰ com alguns dos direitos das crianças e algumas perguntas chave a explorar com as crianças. Essa apresentação foi construída, com suporte de símbolos pictográficos, para que as crianças conseguissem seguir, de alguma forma, a leitura do material. Os direitos explorados foram delimitados pela investigadora, numa tentativa de fazer uma abordagem em que se refletisse sobre a concretização daqueles direitos no caso das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, foram explorados os seguintes artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança: *Artigo 1⁷¹; Artigo 2⁷²; Artigo 23⁷³; Artigo 28⁷⁴; Artigo 31⁷⁵*.

Partindo do pensamento de Marçal (2000, p. 17, cit. Tomás, 2011) que defende que a informação que mais privilegia as crianças é construída pelas próprias, através do que denomina de “instrumento cognitivo contra-hegemónico”, as crianças escreveram, ainda, uma carta⁷⁶ dirigida às crianças portuguesas sobre os direitos em foco, num “exercício de cidadania e de participação política, uma temporalidade quase imediata, que permite realizar, em fim último, escolhas mais conscientes” (Tomás, 2011, p. 181).

⁶⁹ Cf. Anexo 19 (Desdobrável UNICEF – Conhece os teus Direitos).

⁷⁰ Cf. Anexo 20 (Apresentação relativa aos Direitos das Crianças). A referida apresentação procurou ser acessível às crianças. As imagens ilustrativas de cada direito, bem como a adaptação dos mesmos foi realizada através do material x, da Organização *Scotland’s Commissioner for Children and Young People (SCCYP)* Disponível em: <http://www.sccyp.org.uk/> Acesso a: 10.01.14.

⁷¹ “Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Art.1, CDC). Adaptado para “Todas as crianças têm direitos”.

⁷² “Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação” (Art.2, CDC). Adaptado para “Não deves ser tratado mal, por pareceres diferente;

⁷³ “Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (Art.23, CDC). Adaptado para “Crianças com deficiência devem ser ajudadas a fazer parte das coisas”

⁷⁴ “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Art. 28, CDC). Adaptado para “ Tu tens o direito à Educação”

⁷⁵ “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Art. 31, CDC). Adaptado para “Tu tens o direito a brincar”.

⁷⁶ Cf. Anexo 21 (Carta para Crianças de Portugal).

Carta “Todas as crianças têm direitos”

Nós todos temos direitos, nós todos desta escola e também das outras (Teresa e Dinis, 17.02.14)

Na abordagem da Teresa e do Dinis aos direitos das crianças, estes reduzem a abrangência dos direitos ao espaço institucional.

Carta “Tu tens o direito a brincar”

Meninos de Portugal, eu acho que todos brincamos e também acho que todos os portugueses brincam à sua maneira.

Os meninos diferentes brincam à sua maneira...

Nós temos direito a brincar e os outros também têm.

Nós brincamos com os amigos e também brincamos à bola.

Eu acho que devemos brincar todos juntos e ser amigos sem nos magoarmos (Dinis, 17.02.14)

O Dinis destaca que todas as crianças têm o direito de brincar, e que “cada um brinca à sua maneira”, advogando as diferentes formas que a brincadeira pode assumir. Aborda o princípio da não exclusão, referindo-se à brincadeira partilhada, sem violência.

Carta “ Tu tens o direito à educação”

Meninos de Portugal, todos os meninos têm direito a ir à escola e aprender coisas novas.

Se todos os meninos forem à escola, eles têm muitas coisas para aprender.

Nós podemos ajudar uns aos outros.

Se tiver amigos, nós podemos emprestar algumas coisas (Teresa, 17.02.14).

Na carta da Teresa, descobre-se os sentidos que a própria criança atribui à escola. Reiterando a importância de todas as crianças frequentarem a escola, destaca a aprendizagem, o suporte e a partilha como importantes na inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais.

Carta “Crianças com deficiência devem ser ajudadas a fazer parte das coisas”

Meninos de Portugal, eu acho que todos os meninos mesmo aqueles que andam em cadeira de rodas e moletas, nós podemos ajudar a levar ao parque e à praia. Quando nós íamos para casa eu empurrava. E quando ele ia tomar banho, nós também ajudávamos. Ao ir para a cama, nós também ajudávamos: deitava-o e ele adormecia (Marta, 17.02.14).

A descrição da carta da Marta revela o discurso da afetividade e proteção e do contexto sociofamiliar. Numa construção frásica que varia entre a primeira pessoa do singular ou a primeira pessoa do plural, a Marta revela a representação da função maternal, “que revela as virtudes dos méritos pessoais – cuidar de si – alarga-se aos seus papéis de utilidade social – cuidar dos outros” (Ferreira, 2004, p. 221). As rotinas nomeadas pela Marta no que respeita à participação da criança imaginada correspondem a um dia previsível de uma criança. A ida à praia e ao parque parecem indicadores da não restrição da participação da criança imaginada em todas as esferas da sua vida.

Reflete-se sobre a necessidade das crianças conhecerem os seus direitos e de se apropriarem da Convenção dos Direitos da Criança. No caso das crianças com necessidades educativas especiais acresce que se considerem as peculiaridades inerentes a cada um dos direitos⁷⁷.

4.3. As “Quatro esquinitas de nada”...

Metaforicamente abordada a história “por quatro esquinitas de nada”, que retrata um dilema e uma possibilidade de inclusão, restava perceber que situações as crianças perspetivavam como significativas para o tema. A proposta era partir de uma barreira e arquitetar um direito, na busca individual das crianças pelas suas “quatro esquinitas de nada”.

Categories	Desenhos “Um pedacinho de nada... que é um pedacinho de tudo” (T: 9) 14 de Fev., 2014
Ajuda a pares da turma	“Eu dava o lugar da frente ao Vicente” (D15; Leonor) “Eu ajudava o Gil a cumprir as regras da sala” (D16; Tânia)
Acessibilidade e direitos	“Eu pedia ajuda ao meu pai para alargar a porta para passar a cadeira e rodas” (D17; Joana) “Eu ajudava os pais do meu amigo a encontrar uma escola... a nossa! (D18; Teresa)
Atividades de lazer partilhadas	“Eu punha uma música muito bonita para o meu amigo que tem escuridão ouvir” (D19; Dinis) “Eu empurrava a cadeira de rodas a um amigo” (D20; Francisco) “Eu levava um amigo que não via e que andava em cadeira de rodas... e convidava para dormir lá em casa (D21; Júlia) “Eu ia com o meu amigo passear à praia e ao parque” (D22; Marta) “Eu ajudava o amigo que tem dificuldades no cérebro e levava-o a passear aos baloiços (D23; Salvador)

Tabela 11. Categorias desenhos “quatro esquinitas de nada”

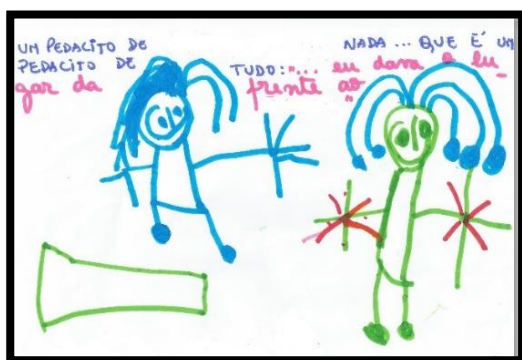
Duas das crianças remetem-se à experiência concreta que vivem no espaço institucional, representando nos seus desenhos comportamentos de suporte aos seus colegas. A Leonor retratando a cedência do lugar da frente ao colega que tem problemas visuais (atitude observada no contexto real das crianças) e a Tânia referindo-se que ajudaria o Gil a cumprir as regras da sala⁷⁸. A Teresa e a Joana abordam dois aspetos relacionados com a previsão de condições de participação, aspetos que focamos ao longo dos nossos encontros. A Joana referindo-se a condições arquitetónicas necessárias à integração de um par com mobilidade reduzida, a Teresa representando o direito à educação (uma escola que responda às necessidades da criança). Refere que a escola eleita é a sua, numa clara discursividade de pertença e confiança de que a

⁷⁷ Com base nesta premissa, existem organizações que procuram estar atentas aos direitos das crianças com deficiência, é o caso da *Disability Awareness in Action* (DAA), uma rede de informação internacional sobre a deficiência e os direitos humanos. A DAA também é a coordenadora do Grupo de Trabalho Direitos para as Crianças com deficiências - Grupo de Trabalho da *Alliance Save the Children* para a Deficiência e a Discriminação (Save the Children & Jones, 2001).

⁷⁸ Curiosamente a Tânia foi um dos elementos mais fotografados pelo Gil na atividade de photovoice. Ao observar as fotografias a investigadora adulta descobriu também que o Gil tinha tirado uma fotografia das fotografias de rosto da tabela de presenças da Tânia e outra de si próprio. Estes gestos poderão denotar alguma proximidade com esta colega.

sua escola responderia às necessidades do sujeito imaginado. As restantes crianças representam nos seus desenhos crianças com deficiência sensorial e/ou motora. Simbolizam atividades partilhadas com estas crianças, revelando os valores da amizade e de suporte como ideais.

Urge que se reflita sobre o desinvestimento do estatuto moral das crianças (Mayall, 2002) e da desqualificação do seu papel enquanto sujeitos e atores pensantes e capazes de arquitetar transformação. A participação infantil deverá alargar-se para lá do estatuto das possibilidades, sendo facilitadas as condições de exercício dos direitos de participação efetivos. Assim, corrobora-se que “a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.197)



Desenho 15



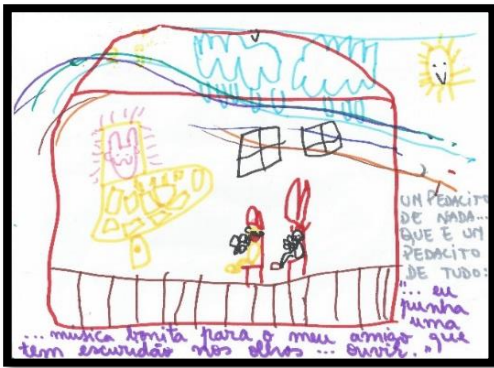
Desenho 16



Desenho 17



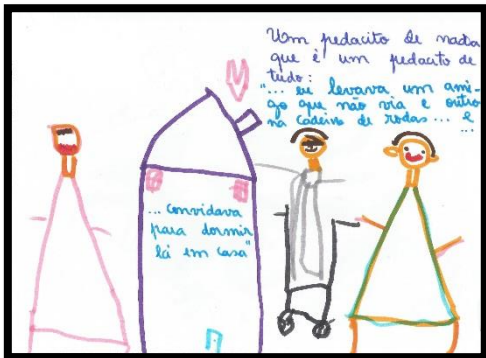
Desenho 18



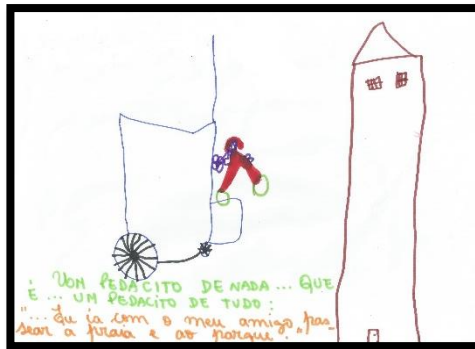
Desenho 19



Desenho 20



Desenho 21



Desenho 22



Figura 23

Capítulo 5: Cultura de Pares: Relações Sociais e Laços de Sociabilidade

Ferreira (2004, p. 188) salienta que “não basta ter sido designado e classificado pelos adultos como crianças para que imediatamente se seja capaz de desenvolver acções comuns com outras crianças e ser por elas reconhecido”. A autora afirma que em contexto de JI se torna importante estar atento aos processos de participação das crianças na cultura de pares, “no fluxo da acção e ao longo do tempo diacrónico, uma vez que é a dinâmica das relações sociais e da sociabilidade que suportam essas experiências sociais e de pertença que as (nos) capacitam para perceberem(mos) até que ponto se realiza a sua socialização e a integração entre pares” (ibidem). A demanda investigativa proposta por Ferreira, exigiria um grande investimento temporal e de experiência no espaço-tempo das crianças, pelo que tal não será explanado com a profundidade merecida. Constaram no presente capítulo pequenos apontamentos para a compreensão de alguns de pontos críticos sobre a cultura de pares, nomeadamente no que concerne a aspetos de inclusão e exclusão das crianças na cultura de pares.

A abordagem das relações de sociabilidade das crianças implica que se foque as relações de amizade. A amizade e o “ser amigo” era um tópico recorrente na narrativa das crianças. De facto, este era um aspeto muito valorizado pelas crianças no decorrer dos nossos encontros e nos tempos que partilhávamos no JI. Interpeladas⁷⁹ sobre a amizade, as crianças revelam os seus entendimentos sobre o tópico (cf. Tabela 7). Nesta análise sobressaem os seguintes aspetos como determinantes para os relacionamentos de amizade: brincar, ajudar, partilhar⁸⁰, não agredir.

<i>O que é ser amigo</i>	<i>O que é não ser amigo</i>	<i>O que é que podemos fazer para sermos amigos uns dos outros?</i>
<ul style="list-style-type: none">- Brincar todos juntos- Brincar com os outros e ajudar.- Brincar às casinhas.- Brincar aos jogos.- Brincar.	<ul style="list-style-type: none">- Não brincar com os outros;- Não emprestar as coisas;- Andar à guerra;- Arranhar o outro que está doente;- Não ajudar;- Bater.	<ul style="list-style-type: none">- Brincar e emprestar as coisas;- Ajudar.- Ajudar quem precisa e quem está doente.

Tabela 12. *Concepções das crianças acerca da amizade*

As crianças parecem ter um entendimento do que é amizade, circunscrevendo-a a “uma rede de alianças e solidariedades” (Ferreira, 2004, p. 193), expressas, maioritariamente, pelo ato de brincar. De facto, “no quotidiano das crianças no JI, uma grande parte das suas acções sociais parece ter lugar durante aquilo

⁷⁹ Recorreu-se a um quizz, em que as crianças tinham de rodar uma roleta e responder a uma das quatro questões da extremidade de uma grande estrela, denominada de “estrela da amizade”.

⁸⁰ Corsaro (2011) refere que no pré-escolar amizade e partilha estão interligadas, relacionando-se com o facto de as crianças tentarem gerar e proteger eventos interativos que partilham. O autor aborda, também, que a partilha, associada à amizade, é uma concepção dos pais/adultos, ensinada às crianças.

que vulgarmente se designa por *brincar*” (Ferreira, 2004, p. 197), pelo que “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004 p. 25).

Parece, ainda, haver um sentimento de pertença relativamente ao grupo, que espelha o valor da amizade e a importância da união entre todos, numa atitude discursiva do António de “identidade partilhada” (Ferreira, 2004, p. 396).

Toda a gente quando a professora diz alguma coisa para ser, eles não ficam tristes. Se eles quiserem ser do nosso grupo, a Micá deixa, para ninguém ficar triste, que ela não gosta. Todos são do mesmo grupo na sala, todos são da sala 1, todos, todos têm de ser unidos, todos têm de ser um grupo! (17.02.14; Nota de Campo 14)

Segundo Corsaro (2011, p. 220), as crianças de idade pré-escolar desfrutam imenso do simples ato de estarem umas com as outras e de fazerem coisas juntas. Despendem de uma grande quantidade de tempo na criação e proteção de brincadeiras partilhadas e rotinas de pares que lhes fornecem um sentimento de satisfação e segurança emocional. O sentimento de proteção do espaço da brincadeira, sob “estratégias de ação que visam a proteção do espaço interativo” (Ferreira, 2004, p. 393), é visível no sentimento de exclusão do Dinis, explicado pelo Francisco, pela égide da proteção “é uma brincadeira que só dá para três”:

Eu: E há mais algum amigo que vocês reparem que tem mais dificuldade em brincar em grupo, que brinque mais sozinho?

Francisco: Eu.

Dinis: Não, tu brincas sempre com o Vicente, comigo, com o António... (Interrupções do grupo).

Eu: Dinis ias a dizer...

Dinis: Eu às vezes brinco sozinho e fico triste, lá fora...

Eu: Mas porque é que brincas sozinho, porque queres ou porque os outros não querem brincar contigo?

Dinis: Eu digo a alguém, mas às vezes, eles não querem que eu brinque com eles...

Francisco: porque, às vezes, é uma brincadeira que só dá para três... (10.02.13; Nota de Campo 13)

As crianças parecem perceberem que alguns dos colegas se encontram mais excluídos da cultura de pares, utilizando a locução adverbial de tempo: “às vezes”, para se referirem ao tempo partilhado com a Rita.

Marta: A Rita brinca muito sozinha...

Eu: A Rita brinca muito sozinha? Porque será que ela brinca muito sozinha?

Dinis: Eu brinco com ela, às vezes...

Marta: Só às vezes.

Francisco: Não é todos os dias... (10.02.13; Nota de Campo 13)

A dificuldade de interação social com o Gil torna-se visível na observação da relação entre as crianças da turma. A dificuldade de inclusão desta criança na cultura de pares parecia estar relacionada com o facto de as crianças “não entenderem o comportamento não convencional” (Odom, S., 2007 et al.) do colega, sendo referido pelos mesmos que a criança “não percebia as regras” ou “não pensava bem”. O Gil manifestava alguns comportamentos que se enquadravam nos temas sobre a rejeição social, elencados por

Odom e seus colegas (2007), nomeadamente: problemas de linguagem (falava pouco e, muitas vezes, de forma impercetível); competências sociais inadequadas (manifestava dificuldade em iniciar e manter uma interação/brincadeira com os pares e o seu comportamento oscilava entre a ternura face aos outros e algum descontrolo ou necessidade de propriocepção, evidenciada através de apertões, empurrões); perturba a sala de aula (dificuldade em assimilar algumas das regras, era por exemplo, frequente vocalizar na manta e brincar com um objeto, aspeto que estava vedado aos restantes colegas); isolamento (gostava de estar num canto, voltado para a janela, permanecia aí se não o chamassem).

António: *Então porque ele tem dificuldades... [Gil]*

Dinis: *Se calhar o Francisco não brinca com ele porque pensa agente, nós ficamos tristes...*

Francisco: *aaaaaaaaahgrrrr (estava irritado e irrequieto com os comentários dos colegas)*
(pausa)

Opah eu brinco com todos...

Eu: *Hum Hum...Porque é que haviam de ficar tristes vocês?*

António: *Eu não ficava...porque eu brincava contigo (dirigindo-se ao Francisco).*

Eu: *Não ficavas... Nunca brincaste com o Gil?*

António: *Não!*

Eu: *Não?*

Francisco: *Eu já brinquei algumas vezes...E tu...?*

Dinis: *Eu também...*

Francisco: *Então, não estou a perceber porque é que estás a fazer essa cara.*
(...)

Terminámos a conversa sobre este assunto, mas claramente havia algum desconhecimento das crianças em relação ao Gil. Claramente, o Francisco era o que mais estava à vontade com o colega e recusava a ideia de o excluir do seu leque de pares. O António, afirmava, claramente o afastamento que tinha em relação ao colega enquanto que o Dinis parecia encontrar-se numa ambivalência entre aquilo que na teoria sabia que era certo e aquilo que na realidade acontecia e sentia em relação ao colega. (17.02.14; Nota de Campo 14)

James (1993, cit. Ferreira, 2004, p. 191) afirma que a cultura de pares é um “espaço conceptual da infância no qual essa experiência ocorre”. Na nota de campo 14 descobre-se um conjunto de estratégias discursivas que colocam a tónica na ambivalência da ação social das crianças, expressas pela identidade particular de cada uma. Se por um lado, o Dinis, numa clara ambivalência, expressa a dicotomia que o aproxima e afasta do colega Gil (denunciada pelo Francisco que confessa: *não estou a perceber porque é que estás a fazer essa cara*), o Francisco apresenta uma estratégia de contrapoder (face à investida do Dinis: *Se calhar o Francisco não brinca com ele porque pensa agente, nós ficamos tristes...*), negando o comentário e argumentado que brinca com todos.

O Gil estava sentado na manta, apoiado na cadeira da assistente operacional Bela. Imitia alguns sons e pronunciava algumas palavras, interagindo com a Bela e com os colegas da manta. A certa altura, o Gil apontava para o sapato e o Francisco soletrava, olhando-o de frente e falando perto do seu rosto: sa-pa-to. O Gil repetiu a palavra e sorriu. Deu-lhe um beijo na face e encostou-se ao seu peito. A educadora Micá comentou, na altura, que o Francisco andava a ser uma grande ajuda para o Gil. Com a atenção centrada no Gil mas de ouvidos à escuta no comentário da educadora, senti na expressão do Francisco uma ponta de orgulho no

reconhecimento do seu papel. Acenei-lhe com a cabeça, em gesto de reconhecimento e sorri. Mais tarde, a Viviana comentava comigo que tinha sentido precisamente o mesmo. Nesta situação, o Francisco fitava-nos, como quem diz “Vejam lá... já sou capaz de lidar com ele tão bem” (11.06.14; Nota de Campo 21)

Outra das situações partilhadas pela Viviana foi o desabafo do Francisco, aquando da realização da avaliação do projeto com ela. A Viviana contou-me que a meio do questionário, o Francisco se levantou e ela perguntou-lhe: “Já estás cansado de estar aqui, Francisco?” Ele respondeu “Não, mas sabes... Eu tenho de falar com calma com o Gil se não ele entra logo em crise...”. Em fase de colocar em perspetiva o impacto do projeto, o Francisco queria transmitir o seu relacionamento com o Gil, mais uma vez via para além de um questionário, via “para além de um chapéu” (11.06.14; Nota de Campo 21)

Recorrentemente, as crianças verbalizavam a necessidade de ajudar os pares que evidenciavam mais dificuldades em participar nas atividades diárias. Esse discurso verificou-se congruente com as práticas das crianças que mostravam agrado em ajudar colegas em diversas tarefas, como: guiar colega pela mão até à casa de banho; ajudar colega na tarefa de “chefe”; ajudar colega na marcação das presenças; ser parceiro de colega numa visita ao exterior; colaborar na tarefa de garantir que o colega se sente na manta; ajudar em jogos, entre outros.

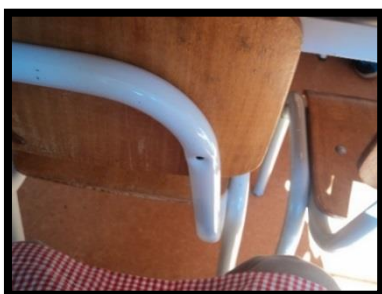
As relações que implicam a ajuda têm sido questionadas como referenciais de amizade, por serem hierarquicamente desiguais, particularmente, quando a relação de ajuda se desenvolve entre um sujeito com desenvolvimento típico (o que ajuda) e um sujeito com deficiência (o ajudado) (Diamond & Carpenter, 2000). Refletimos, no entanto, que a motivação com que as crianças verbalizam a ajuda que prestam aos pares e o entusiasmo demonstrado nas práticas de ajuda, corroboram que ajudar os outros é um comportamento pró-social que leva à cooperação e à responsividade (Stanhope, Bell, & Parker-Cohen, 1987). As crianças assumiam as tarefas de ajuda com sentido de responsabilidade, sendo frequente, entrarem em conflito na decisão de quem ajudaria o seu parceiro.

Diamond & Carpenter (2000) defendem que as crianças podem sentir prazer mútuo no contacto social com os pares, ao mesmo tempo que têm oportunidade de ajudar o outro, de aprender como e quando podem ajudar, e quando devem permitir que outra criança realize uma tarefa de forma independente.

Capítulo 6. Envolvimento e Proximidade por trás de uma lente

Começaram por surgir detalhes de objetos da sala do JI. O tempo para explicar como funcionava a máquina fotográfica, foi rápido e atropelado pela vontade de começar e experimentar o aparelho. O envolvimento na captação de imagens pelo Gil, foi perspectivado, nos primeiros minutos como uma oposta ganha.

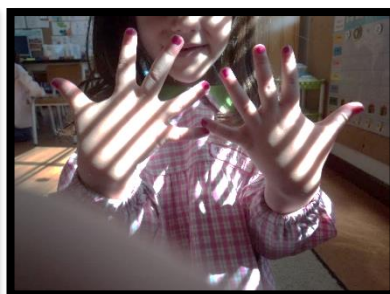
Sugeri que ao Gil fotografasse os colegas da sala ...os amigos. Primeiro, com a sugestão do que e quem podia fotografar, mas por poucos minutos. Rapidamente se viu o Gil, pela sala a deambular com a sua máquina... primeiro avançou na direção da Joana, da Tânia e da Leonor, que pausaram para a foto. Uma corrida repentina para a cadeira... e a observação da foto. Falámos um pouco sobre a foto e visualizámos os rostos das colegas. Eu e a educadora Micá estávamos radiantes. As crianças da turma entraram nesta experiência, e entre atividades e fotografias, gerou-se um clima descontraído ao sabor do movimento da lente do Gil (10.03.14; Nota de Campo 15)



Fotografia 17. Cadeira que se encontrava à frente do Gil (uma das primeiras fotos) (foto de Gil)



Fotografia 18. Jogo de construção em que o Gil brincava (foto de Gil)



Fotografia 19. As unhas pintadas da Joana (foto de Gil)

A experiência de photovoice que aqui se retrata surgiu com o objetivo de captar a voz do Gil para o processo de investigação, voz que até aí, tinha ficado oculta, pela supremacia que é dada às formas convencionais de participação e comunicação e que representam um desafio face a crianças com perfis comunicativos complexos. Foi consensual, que a participação do Gil no grupo de investigação, no formato que se operou não seria significativa e não constituiria para a própria criança qualquer benefício. Se por um lado se atentava, durante o processo, sobre a necessidade e a vontade da investigadora adulta incluir o Gil, por outro lado, pensava-se no benéfico real que a participação do Gil ia gerar para si próprio. A sua participação tinha que ser significativa e tinha, sem dúvida, que possibilitar a construção de significados. Transporta-se os contributos de Alderson (1995) ao considerar que as questões éticas na investigação com crianças deve atentar numa trilogia entre: deveres, direitos e danos/benefícios. O Gil tinha o direito de participar numa perspetiva que dignificasse a sua voz, as suas visões e representações; a investigadora adulta tinha o dever de providenciar as plenas condições para o exercício deste direito, perspectivando sempre a relação dano-benefício que daí viria. A oportunidade de participação efetiva surgia pela mediação de uma máquina fotográfica. Este trabalho foi realizado ao longo de dois encontros⁸¹.

⁸¹ Cf. Notas de Campo 15 e 16.

Um estudo relacionado com o impacto do photovoice com crianças autistas, realizado por Carnahan (2006) revela que o photovoice pode ser usado com os professores na reflexão sobre suas práticas de inclusão e com os alunos como uma estratégia para aumentar a participação em sala de aula e na comunidade. O referido estudo conclui que para os estudantes, o processo photovoice implica um maior envolvimento em atividades de grupo, atenuando barreiras linguísticas, estruturando atividades de aprendizagem e incorporando os interesses dos alunos.

Na experiência de photovoice com o Gil e com a participação da restante turma foi possível observar o seu total envolvimento em todo o processo. O Gil apresentava naqueles períodos uma expressão corporal e facial que denotavam contentamento, sorria com frequência e mostra-se excitado com a atividade. Outro aspeto importante a assinalar foi a iniciativa de aproximação aos colegas para os fotografar, por vezes até recorrendo ao toque fugaz para “compor” as posturas dos colegas que ia fotografar. O Gil aproximava-se dos grupos, fotografava, por sua vez, os colegas colaboravam fazendo poses para o “fotógrafo”. Era também visível uma perceção dos colegas renovada em relação ao Gil, uma perceção que englobava novas pistas da capacidade do colega. A este propósito, o Gabriel que estava sempre disposto a ensinar os outros a funcionar com a máquina fotográfica, comentou com a investigadora adulta como o Gil tinha aprendido tão rápido a utilizar a máquina, incluindo conseguir rever as fotografias já tiradas e fazer *zoom*.

A narrativa sobre as fotografias ia acontecendo informalmente, com as crianças que, em vai e vem, se aproximavam e com o Gil. O Gil não pronunciou discurso verbal na visualização das fotos mas sorria perante as fotos e mostrava-se corporalmente satisfeito, as fotografias falavam por si e mostravam-nos os seus focos de interesse.



Fotografia 20. O Gil a fotografar a investigadora adulta (foto de Inês)



Fotografia 21. Detalhe da bata e de uma bola saltitona (foto do Gil)



Fotografia 22. A sombra do Gil (foto de Gil)

Foi, também, interessante a diferença de planos de imagem criados pelo Gil, as suas fotografias variavam entre planos de pormenores de artefactos da escola ou até pequenas partículas do chão, um buraco no pavimento, um galho, entre outros e outras fotografias que no plano oposto representavam a sua proximidade com os pares e com as brincadeiras estabelecidas entre os mesmos. Algumas dessas fotos enquadravam dos rostos dos colegas, das suas mãos ou fotografias a meia distância de grupos que brincavam ou a curta distância de grupos que pousavam para a fotografia.



Fotografia 23. Gil fotografa a Maria e a Júlia (foto de Inês)



Fotografia 24. Maria e Júlia sorriem para a fotografia (foto de Gil).

Apesar de não ter sido realizado um momento formal de paragem para a realização da atividade ou narrativa sobre a mesma, infere-se que as crianças sentiram o impacto da atividade, tal veio comprovar-se mais tarde na exposição e na sessão de avaliação onde as crianças comentaram a participação do Gil. No questionário de avaliação a Júlia referia no campo “Não vou esquecer”:

“Quando a Inês tirou uma fotografia a mim e à Maria e quando o Gil nos tirou uma fotografia a nós as duas” (cf. Fotografia 12 e 13).

Também o António fez referência à participação do Gil:

“Olha o Gil... ele tirou muitas das fotografias, que até estão lá fora”, perguntei-lhe se podíamos considerar que essa tinha sido a sua participação no projeto. Respondeu que sim.

PARTE IV – Fomos “Mostrar a Obra-Prima às Pessoas Crescidas” - “Cidadãos do Presente”

Pretende-se apresentar na parte IV da presente dissertação as ações que as crianças produziram na qualidade de atoras e construtoras do projeto de investigação. As presentes ações celebraram simbolicamente o desfecho do projeto. Foram produtos, onde as crianças mostraram “aos adultos” aquilo que tinham construindo, tendo sido vislumbrado o seu protagonismo.

Capítulo 1. Disseminação do Projeto para a Comunidade Educativa e Espaço Público

A disseminação do projeto foi planeada juntamente com o grupo de investigadores. Na reta final do projeto emergia divulgar os conteúdos e formas de investigação para toda a comunidade educativa e famílias. Esta fase do projeto foi, simultaneamente, um momento de retrospectiva do processo e conteúdos de investigação e de reforço positivo para o coletivo de investigadores, que viam agora os resultados de meses de trabalho.

Iniciativas/Produtos	Descritivo
1)Bandeira simbólica do projeto de investigação	A bandeira parte da proposta de uma das crianças do grupo de investigadores. Surge como referencial simbólico de todo o projeto.
2) Pulseiras “Marca a Diferença” e vídeo de divulgação	Marca a disseminação do projeto para o espaço público, num gesto simbólico. Pretendia-se iniciar uma corrente em que o valor da diferença fosse marcado por uma pulseira colorida, construída por jardins-de-infância e outras entidades, a nível nacional.
3) Atividades de celebração da Semana Global pela Educação 2014	Sob o tema "Direitos Iguais, Oportunidades Iguais. Educação Inclusiva para Crianças com Necessidades Especiais", o jardim-de-infância da P. marcou presença nas celebrações da Semana Global pela Educação, que aconteceu de 4 a 10 de Maio de 2014.
4) Exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”	Surge como um formato que permite a divulgação dos trabalhos/documentos elaborados pelas crianças. A exposição contemplava os trabalhos (desenhos, posters, etc.), bem como cerca de 140 fotografias, a maioria da autoria das crianças.

Tabela 13. Iniciativas/Produtos da disseminação do projeto

1.1. Bandeira Simbólica do Projeto de Investigação

A bandeira surgiu por iniciativa do Dinis numa conversa acerca das possibilidades de divulgação do trabalho realizado:

Tive uma ideia... nós podemos pôr uma bandeira na nossa escola. Nós pomos uma bandeira na nossa escola, grande... Há lá uma cana que nós fizemos e depois cortámos uma bandeira e pomos lá... (Dinis; Nota de campo 16)

A elaboração da bandeira foi realizada num momento de grupo. O logotipo foi desenhado pelo António, sob as sugestões do restante grupo. A proposta das crianças foi inspirada na história “Por quatro esquinhas de nada”, com a qual tínhamos trabalhado numa sessão anterior. Na altura, da elaboração as

crianças referiram que a casa representava a escola; os círculos de cores diferentes representavam as diferentes crianças; os corações eram representativos da amizade que os unia; por fim, a porta colorida representava, à semelhança da história, que todos podiam “entrar”. Algumas das legendas, elaboradas pelas crianças:

Ei, eu lembro-me desta casa, fomos nós é que fizemos. Era a nossa escola, com uma porta colorida, cheia de cor. Nós amávamos toda a gente, como eles eram, mesmo de cadeira de rodas, quem não crescia... (António, 11.06.14)

A bandeira de Portugal já existe há muito ano, e eu gosto que na nossa investigação também haja uma bandeira! Nós todos na investigação gostamos muito da bandeira do projeto! (Gabriel, 11.06.14)

Eu gostava de ir para um sítio onde estivesse esta bandeira. Os amigos da diferença! (risos) (Dinis, 11.06.14)

1.2. Pulseiras “Marca a Diferença”

Têm cuidado com as pulseiras e também não as estraguem... podem usar para sempre e também vocês devem ser amigos... (Dinis, testemunho para as outras crianças sobre as pulseiras).

A ideia da elaboração das pulseiras foi combinada com as crianças. As pulseiras foram realizadas em fitas de cetim preto e com tintas de relevo. Cada criança da turma tinha uma fita e escolhia uma cor. Com a cor que havia escolhido, fazia uma bolinha na sua pulseira e nas dos colegas e assim sucessivamente com todas as crianças. A ideia era que todas as crianças marcassem a sua diferença nas pulseiras dos colegas. Depois do processo de elaboração das pulseiras, tirámos algumas fotografias e gravámos pequenos vídeos, com o objetivo da divulgação para outros jardins-de-infância, escolas e entidades⁸².

Posteriormente à elaboração do vídeo de divulgação⁸³, o mesmo foi apresentado às crianças que verbalizaram o seu agrado pelo resultado final: *O Dinis ficou radiante quando se apercebeu que no vídeo estava o seu testemunho sobre as pulseiras “Sou eu a falar...”, dizia olhando para mim e sorrindo* (Cf. Nota de Campo 08.04.14; Nota de Campo 18).

As crianças do grupo de investigação comentavam, por vezes, que seria interessante desenvolver o projeto na “sala 2”. As crianças da sala 2 manifestavam, também, alguma curiosidade quando viam o coletivo de investigadores pelos espaços da escola em ação. Foi combinado com as crianças que seria importante divulgar o trabalho realizado para os colegas da sala. O vídeo de divulgação das pulseiras surgiu como um momento propício. Nesta altura, as crianças apresentaram sucintamente o projeto, a ideia das pulseiras e convidaram-nos a visitar a exposição do projeto que tinha data marcada para o mês seguinte. O excerto abaixo, elucida o envolvimento das crianças na partilha com a sala 2 sobre o projeto.

⁸² Cf. Anexo 22 (Documentos de divulgação pulseiras “marca a diferença”).

⁸³ Cf. Anexo 13 (Vídeo divulgação iniciativa “pulseiras marca a diferença”).

Estavam comigo a Marta e o Dinis. Entendia estes momentos como fazendo parte da ação das crianças enquanto atores... A investigação já tinha ultrapassado os limites da participação do pequeno grupo, era agora um projeto coletivo, um projeto também da sala. Tentava nestes momentos intervir o menos possível para dar espaço às crianças. O Dinis explicava: “No projeto falamos das pessoas que andam em cadeira de rodas, qual eram os meninos diferentes... e também que uma pequena coisa para nós, pode ser uma grande coisa para outras pessoas”. A educadora Micá disse: “E quem pensa assim, Dinis, são pessoas muito egoístas ou muito solidárias?”. O António diz: “Muito solidárias... e nós somos pessoas muito solidárias”.

Micá: *E o objetivo é ser só a nossa sala solidária?*

António: *Não, toda a gente...*

Francisco: *Toda a gente da nossa escola...*

Micá: *O Francisco disse uma coisa muito importante – toda a gente da nossa escola – Então primeiro toda a gente da nossa escola e depois toda a gente de onde?*

António: *Toda a gente de todo o país, não é só desta escola é de todo o país...*

A educadora Micá sugeriu que o António se levantasse e fosse para junto dos colegas.

O António repetiu: É para toda a gente de todo o país...

Micá: *Mas como é que toda a gente de todo o país vai ficar a saber que é importante ser solidário e respeitarmos toda a gente?*

Dinis: *Se nós ensinarmos...*

António: *E se eles virem o nosso vídeo.*

Dinis: *Se eles virem o nosso vídeo no computador, eles vêem que nós estamos a trabalhar e depois pode ser que eles também queiram participar... (08.04.14; Nota de Campo 18)*

Depois de visualizarem o vídeo de divulgação, as crianças ofereceram uma pulseira “Marca a diferença” à sala 2 e convidaram-nos a continuar a corrente.

António: *Estas pulseiras são boas... são solidárias...*

O Dinis tentava falar, mas não tinha oportunidade, estava instalado o burburinho e falavam uns por cima dos outros...

Dinis: *e é ... e é... para usarem até forem grandes... (08.04.14; Nota de Campo 18)*

A iniciativa foi divulgada pela investigadora e pela educadora-de-infância, através de e-mail. A divulgação era suporta pelo vídeo das crianças, um documento de contextualização da iniciativa e um formulário de participação. Comunicaram a sua participação 2 jardins-de-infância⁸⁴, uma organização privada de solidariedade social⁸⁵ e várias pessoas individuais.

1.3. Atividades de Celebração da Semana Global pela Educação 2014

A Campanha Global pela Educação (Global Campaign for Education - GCE) é uma coligação internacional de organizações da sociedade civil, organizações não-governamentais, de sindicatos do mundo educativo, centros escolares e movimentos sociais diversificados, comprometidos com o Direito à Educação.

⁸⁴ Creche – Jardim-de-Infância ANIP (Coimbra) e Jardim de Infância ADIC Vilarinho (Lousã).

⁸⁵ ARCIL (Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã).

A Coligação Portuguesa para a Campanha Global pela Educação nasceu em 2008 e tem vindo, anualmente, a convidar escolas e outros organismos a celebrar o direito à educação, focando os mais diversos temas. Em 2014, a temática “Direitos Iguais, Oportunidades Iguais. Educação Inclusiva para Crianças com Necessidades Especiais” surgiu como especialmente ajustada para a participação do JI da P., dado o trabalho desenvolvido na investigação.

A celebração do JI da P. teve lugar no dia 5 de Maio de 2014, dia de inauguração da exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”, e contou com as seguintes atividades:

- Conversa com as crianças, contextualizando a participação do jardim-de-infância na Campanha Global pela Educação. Diálogo sobre o direito à educação e assimetrias no mundo, agravadas para crianças com necessidades especiais;
- Visita à exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”;
- Caça aos tesouros da diferença e inclusão;
- Visualização do filme “Cuerdas”.

1.4. Exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”

“Oh mãe já viste o nosso trabalho dos investigadores”... (Teresa, 02.05.14; Nota de Campo 19)

A exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças” reuniu a maioria dos documentos de investigação criados pelo coletivo de investigação. Estiveram expostas cerca de 140 fotografias, a maioria da autoria das próprias crianças e outros documentos elaborados no exercício de pensamento sobre as temáticas. A referida exposição foi inaugurada no dia 5 de Maio e esteve exposta até o final do ano letivo. As crianças convidaram familiares e a comunidade do JI a visitarem-na.

Três das crianças do grupo de investigadores vieram comigo ajudar-me a montar a exposição – o Dinis, a Maria e a Joana. Uns davam-me os pioneses, outros os materiais e uns iam dizendo onde as coisas ficariam melhor. Íamos conversando sobre os trabalhos e fotos. Em algumas temáticas, fiquei com a sensação de que as crianças já não se recordavam das coisas, talvez as temáticas ou atividades que tenham sido só exploradas num momento fossem mais difíceis de recordar.

Notei, também, que as crianças tinham crescido desde o início do ano até aqui, elas próprias denotavam essa diferença. A certa altura, na exposição dos desenhos do que era para eles ser diferente, as crianças identificavam qual era o seu desenho. O Dinis pergunta-me: “Qual é o meu”. Disse-lhe: “O teu é este”... Ele olha para o desenho com ar de estranheza e desdém e comenta “Não parece nada...”. Sorri e disse-lhe: “Porque é que dizes isso?”, “Acho que agora já desenho melhor”, respondeu-me. (02.05.14; Nota de Campo 19)

Entretanto apareceu o António tinha vindo à casa de banho, colocou-se à beira das fotos, bem perto, e ficou a observar... A cerca de um metro, eu observava as suas expressões em silêncio. Ele sorria, observava... Sorri também, para dentro, ao ver a sua satisfação. Senti que as fotos tinham um impacto gigante na dimensão de protagonismo das crianças. Eles viam as suas fotos expostas, eram eles que apareciam, era o grupo de investigadores. O trabalho de meses tinha

saído pela porta do escritório e agora muitos poderiam ver como tinham sido importantes.
(02.05.14; Nota de Campo 19)

“As Sementes são Invisíveis. Dormem no Segredo da terra até que a uma lhe dê para acordar...” - Considerações Finais (ou Pistas para se ver para além de um chapéu...)

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Alberto Caeiro, in "Poemas Inconjuntos", 1989.

“Ver para Além de Chapéu: Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças” foi o título escolhido para um trabalho de investigação desenvolvido por uma adulta e um grupo de crianças de idade pré-escolar. A metáfora “Ver para além de um chapéu” retrata a capacidade das crianças como pintoras de conhecimento, como visionárias, sujeitos e atores, com capacidade de arquitetar possibilidades renovadas num contexto de diversidade e onde se almeja a inclusão.

Vozes adultas mais céticas questionar-se-ão sobre qual o contributo de crianças tão pequenas sobre a temática da inclusão e da diferença, uma temática tão complexa e sujeita, contemporaneamente, a contínuos debates e controvérsias. Vozes adultas mais céticas poderão, ainda, questionar-se sobre o motivo pelo qual crianças tão pequenas são envolvidas numa temática tão complexa e que não lhes diz diretamente respeito, com a justificativa que esse deveria ser um assunto, dada a sua natureza “cientificamente inatingível”, de adultos, entre adultos e à responsabilidade de adultos. Ora, o trabalho que aqui se apresenta pretendeu trazer para o debate dos adultos a perspetiva das crianças, para lembrar que este é um assunto que em muito lhes diz respeito, e que a inclusão das vozes das crianças, perspetivando projetos de investigação capacitantes e socialmente justos, é profícua (Freeman & Mathison, 2009). A reflexão e a ação com as crianças vieram, também, lembrar os adultos que as crianças são em muito competentes para desconstruir e fazer as suas leituras sobre temáticas que afetam os seus contextos, revelando-se *agentes* e *especialistas* das suas próprias vidas (Clark, 2005, p. 13).

Partiu-se para o terreno, na certeza de que não bastaria “abrir uma janela” se se quisesse escutar as vozes das crianças com autenticidade, certos de que “o sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse (...) nunca seria “o que se vê quando se abre a janela” e, assim, se iniciou um trabalho onde se desenvolveu uma relação de parceria com aquele grupo de crianças, um trabalho de “escuta ativa e interpretativa” (Fernandes, 2005, p. 5), condição que se revelou essencial ao papel de uma adulta que ambicionava *ver para além de um chapéu*.

Evidenciou-se o reconhecimento dos atores e dos espaços e a valorização da imaginação enquanto atributo capaz de arquitetar transformação e futuro, na demanda da investigação ação participativa. Reconhece-se na ação construída as palavras de Carvalho (1991, p. 148):

“Ceder o lugar à imaginação, enquanto faculdade capaz de architectar alternativas ao passado e ao presente que dele decorre (ou decorria) (...) é à imaginação que se reconhece agora uma competência decisiva para a edificação de projetos. Imaginação que, ao lançar-se, inclusive, no espaço do devaneio poético, ao mesmo tempo que atesta a singularidade do ser humano, acaba por ameaçar a ortodoxia dos postulados do positivismo científico e aí implicitamente aquela que constituía a sua espinha dorsal, ou seja, a tríade saber-prever-poder. (...) o projeto [apresenta-se] precisamente como um recurso para que se supram os fracassos da prospectiva, entretanto instalada como uma verdadeira disciplina científica.

O reconhecimento dos atores aconteceu por meio da percepção das crianças como “*capazes de ação social*” (Hendrick, 2005, p. 48). As próprias crianças (re)descobriram-se num outro papel que extravasou o perímetro circunscrito de alunas. Descobriram-se como investigadoras e participantes políticas. A escola enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da investigação surgia como um espaço educativo onde era possível o exercício da cidadania e da participação, naquilo que foi uma pequena experiência que coloca “a escola como política de vida” (Sarmiento, 2002, p. 278).

Elas pensaram, elas calaram, elas sentiram, elas questionaram, elas agiram... no percurso surgia a ansiedade da adulta ante uma linguagem diferente da sua, ante a necessidade de diminuir a assimetria de poder entre adulto-criança e facilitar todo entendimento sobre o processo investigativo. Um percurso com algumas “trepelias”, avanços e recuos, onde ganhavam destaque os desafios éticos que subjazem ao trabalho com crianças e as técnicas participativas surgiam como trunfo na mobilização que se gerava.

A importância de se considerar a competência da criança no processo investigativo questiona a forma como o projeto de investigação permite às crianças surpreenderem-se e surpreenderem com as suas habilidades e competência social (Roberts-Holmes, 2011, p. 43). De facto, este parece um elemento chave na investigação com crianças de idade pré-escolar: considerar a competência das crianças e estar atento(a) aos indicadores comunicativos que traduzem essa competência e traduzem a forma como as crianças a sentem. Ao longo do processo de investigação esta foi uma questão primordial, uma aprendizagem para a investigadora adulta que aprendeu a receber aquilo que as crianças tinham para contribuir “na sua linguagem” e essa aprendizagem trouxe, realmente, a percepção de um potencial surpreendente por parte das crianças, e de cada uma em particular. Já as crianças, com a proposta de pensar e agir sobre os tópicos investigativos, viram-se presentes num campo que, normalmente, lhes é vedado e “o nosso trabalho de investigadores” via-se por expressões faciais, comportamentos e verbalizações como verdadeiramente surpreendente para as próprias crianças.

Salientar “crianças de idade pré-escolar” parece também um aspeto fundamental a enunciar, porque este é um critério que coloca, ainda mais, em evidência a “imaturidade biológica” que constitui uma das justificativas para que as vozes das crianças permaneçam ocultas. Considera-se que não deve ser negado um perfil desenvolvimental que interfere, invariavelmente, com as vozes das crianças no seu *espaço-tempo*. Este

facto inviabilizaria a procura constante de estratégias comunicativas que envolvessem as crianças, estratégias essas alicerçadas nas suas competências, tal como defende O’Kane (2005). Defendeu-se neste trabalho a demanda da participação e autonomia como condição de desenvolvimento, em detrimento da posição paternalista da proteção (Sarmiento & Pinto, 1997).

Reflete-se também no desafio da escuta das vozes de todas as crianças, mesmo aquelas que por variados aspetos se apresentam mais silenciosas – timidez, motivação, disposição, insegurança, e ainda, e acentuadamente desafiador, perfis comunicativos complexos ou formas de participação “menos convencionais”. Inevitavelmente, terá de se considerar o perfil das crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais com vista a que o adulto providencie estratégias e técnicas que tornem audíveis as vozes destas crianças. Salientar que estudos recentes continuam a evidenciar que pouco se tem investido sobre o conhecimento de fatores específicos que possam promover a participação das crianças com deficiência (Franklin & Sloper, 2009). Não menos importante é que as suas vozes sejam escutadas num enquadramento que as dignifique e que permita salientar as suas competências em detrimento da sobrevalorização da patologia. A inclusão apresenta-se, assim, como central nos procedimentos ético-metodológicos da investigação ação participativa com crianças. E mais uma vez, se defende a inclusão, como um aspeto referente a todas as crianças. A “segmentação” por grupos ou categorias terá apenas como vantagem a facilitação na procura de técnicas apropriadas a uma participação significativa e significativa de todas as crianças e considerando a sua individualidade.

Foi num movimento de “escuta criativa” (Roberts-Holmes, 2011, p. 132) e de “escuta ativa” (Fernandes, 2005, p. 5), e ao sabor das competências das crianças que se descobriu que o desenho que aparenta ser um chapéu, pode por outro ângulo, ser uma *jibóia a fazer a digestão de um elefante*. É aqui que reside o poder deste projeto: descobrir pelo ângulo e perspectiva das crianças “o reverso ou anverso” de uma realidade que também é sua, acolhendo as perspectivas das crianças como válidas e ampliadoras na construção de conhecimento. Assim, apresentam-se alguns tópicos considerados relevantes para a edificação de conhecimento ou pistas para *se ver para além de um chapéu*. Para que a viagem seja mais real, começamos com o “tom” das próprias crianças, com a sua voz, sem desconsiderar que, como defende Ferreira (2010), por mais atenta que seja a escuta do adulto, não é garantido que a sua interpretação espelhe os reais intuídos da criança.

1) “Os amigos da diferença” (Dinis) ou a diferença como valor e como exigência identitária-relacional

“Os amigos da diferença”, uma expressão proferida pelo Dinis, espelha a relação entre diferentes, uma relação que transporta o valor moral da amizade. É estabelecida nesta expressão quase que uma relação de unicidade entre a diferença e a exigência de associação do valor positivo, neste caso a amizade. “Os amigos da diferença” surge como uma expressão útil ao retrato de dois valores essenciais à inclusão: a unicidade e a interdependência.

Fica claro no trabalho apresentado a perspectiva da diferença como valor. A escola, enquanto espaço de cidadania e acolhendo uma multiplicidade de diferenças, tem um papel fundamental no reconhecimento deste valor, quer através das abordagens pedagógicas que desenvolve, quer através da introdução da temática da diferença e do reconhecimento do outro no currículo e no dia-a-dia escolar. Mantoan (2006, p. 186) entende que é importante “a experiência com as diferenças, mas sem conclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária”. Perspetiva-se, assim, a diferença numa lógica relacional de “diferença entre diferentes”, onde a diferença também “somos nós” e é a nossa própria alteridade que se expõe na relação (Stoer & Magalhães, 2005, p. 138).

Está longe a perspectiva de que “somos todos iguais”. Urge que impere uma perspectiva de equivalência entre os *princípios da igualdade* e o *reconhecimento da diferença*, tal como defende Sousa Santos (2004, p. 30). O autor profere:

“Vivemos em sociedades que são obscenamente desiguais e, no entanto, não basta a igualdade como um ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre o mesmo, acaba por excluir o que é diferente. Tudo o que é homogêneo no início tende a converter-se mais tarde em violência excludente. É aqui que reside a base da novidade política e organizacional (...) a base para a opção a favor da democracia participativa, enquanto princípio regulador da emancipação social (...)” (ibidem).

Defende-se que na escola contemporânea há uma urgência instalada de perspetivar o “conceito de diferença como riqueza, capital cultural como um recurso e não uma barreira”, para que seja a diversidade o “novo normal” das nossas escolas (Harris & Henderson, 2014, p. 3). Porque, afinal, “em sociedades que são obscenamente desiguais” (Sousa Santos, 2004, p. 30) o que é a normalidade?

2) “Podem usar para sempre”, “Eu nunca mais me vou esquecer de tudo” (Dinis) ou educação inclusiva como utopia possível

Na opinião pública, a educação inclusiva encontra-se numa fase de discussão, de controvérsias e de contínuas exclusões. Já foi denominada de “fraude”, e argumenta-se que tem sido alvo de retrocesso e desinvestimento estatal. Assim, acreditar na educação inclusiva parece uma utopia longínqua. Uma utopia cujo caminho de graduação é hoje mais penoso e menos motivante. O discurso sempre positivo do Dinis, que nega à partida impossibilidades, reafirma a urgência de se reinventar o “para sempre” do positivo e do agregador. Ele acredita que as “pulseiras marca a diferença” podem ser para sempre, como acredita que nunca vai esquecer o projeto de investigação. Emprega as expressões “para sempre” e “eu nunca” sem medos e sem o peso do comprometimento. O possível e o impossível tem para ele, fronteiras difusas e é acreditando no que se aparenta impossível, que para si é possível, que chega mais longe, porque e “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (Sarmiento, 2004, p.10).

Transporta-se o contributo de Sarmiento e Rodrigues; ambos trazem para o discurso científico contemporâneo a narrativa da utopia, Sarmiento (2002) defendendo a “educação como utopia realizável” e Rodrigues (2014) pensando “utopicamente a educação”.

A “educação como utopia realizável” defende a mudança educacional, para uma escola da inclusão e dos direitos (Sarmiento, 2002, p. 280). Já Rodrigues (2014) pensa utopicamente a educação, revelando cinco utopias para a mesma, são elas: 1) uma escola que seja para todos e para cada um; 2) uma escola centrada no aluno e na aprendizagem; 3) uma Educação que confie no aluno; 4) a escola como espaço de liberdade e cidadania; 5) uma Educação comprometida com a criatividade e a sustentabilidade.

Tanto Sarmiento como Rodrigues, como a criança investigadora deste projeto, colocam a educação no campo da renovação ideal possível. Atrevemo-nos a colocar as crianças como naturalmente utopias, porque afinal, “as utopias são de “quem se move” e não daqueles que fazem da espera contemplativa, a sua esperança” (Rodrigues, 2014).

Haverá ainda direito à utopia (parafrazeando Adorno) depois de Auschwitz, da globalização capitalista hegemónica, do belicismo galopante, do incremento exponencial das desigualdades, da violação contínua dos direitos das crianças e do homem? A resposta só pode ser: mais do que nunca há agora não apenas o direito, mas o dever de construir e realizar a utopia, mesmo que isso seja a única coisa que nos resta fazer (Sarmiento, 2002, p. 280).

3) “Toda a gente tem coisas interessantes na cabeça” (Francisco), ou a capacidade como inerentemente humana

“Toda a gente tem coisas interessantes na cabeça”... A genuinidade, dir-se-ia a genialidade, e o significado empossado por esta frase, poderia ser a chave deste trabalho. A mesma frase honraria uma importante teoria no domínio da inclusão ou dos direitos humanos. A frase surgiu pela voz do Francisco, no dia de avaliação do projeto, meses depois deste ter terminado, e sem que nunca se tivesse referido nestes termos no seio do grupo. Retrata capacidade. Transporta-se o contributo de Biklen & Burke (2006) que têm investido no princípio da “presunção de competência”, aproximando-o de uma educação inclusiva de qualidade. Os autores enfatizam a importância de se começar por olhar para as competências dos sujeitos (com deficiência) e para o seu potencial de aprendizagem e de participação no mundo.

Harris & Henderson (2014) acreditam que a linguagem representa um poderoso criador de realidades e que só a mudança de linguagem pelos educadores/escolas, permitirá criar um ambiente que celebre a diversidade. Defendem que se continuarmos a falar de “educação especial, deficiência, disfunção, desordem”, vamos concentrar-nos no déficit. Os autores apostam na mudança de linguagem a par da mudança de pensamento, de forma a não perpetuar práticas desfavoráveis. Enfatiza-se o poder da linguagem utilizada pelo Francisco com a frase que se cita, incessantemente: “Toda a gente tem coisas interessantes na cabeça”.

A advocacia tem sido definida como uma maneira de facilitar a uma criança ou jovem a participação na tomada de decisões, sendo comumente descrita como permitir que alguém tenha voz. Apesar de algumas

atitudes negativas para o envolvimento de crianças e jovens com deficiência na tomada de decisões, a evidência mostra que estes possuem uma visão, tendo potencial para expressarem os seus pontos de vista e contribuir para a tomada de decisões complexas, se forem suportados e capacitados por meio da advocacia (Franklin & Knight, 2011). Uma criança que por sua iniciativa diz “Toda a gente tem coisas interessantes na cabeça”, atestando por esta via a capacidade do outro, percecionado muitas vezes como sujeito deficitário, poderá ter toda a capacidade para desenvolver um papel de advocacia. Julga-se que será de refletir sobre a mobilização no investimento do ser humano numa lógica relacional que coloque em evidência a cidadania e a solidariedade, desde as idades mais precoces. Ainda que os adultos tenham um papel fundamental neste domínio, investir nas crianças é investir nas relações entre pares, apostar em futuras inclusões e em laços relacionais.

4) “Este projeto também podia ser fora da escola” (António), ou a inclusão/educação como assunto de uma comunidade

As crianças não fazem parte apenas do contexto institucional, escola, assim como a inclusão não é um assunto fechado dentro das paredes institucionais da escola. Acontece que “Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 188). Esta investigação mostra-nos que as crianças enquanto sujeitos com competências para a auto-determinação têm motivação para a ação no espaço público, tal como se retrata pela voz do António, que constata que o projeto de investigação poderia acontecer “fora da escola”. Esta motivação mobilizada pelos adultos poderá conduzir a caminhos profícuos no que diz respeito à inclusão. Contruir sociabilidades e possibilitar a ação social das crianças no espaço mais alargado, para além da escola, propiciará às crianças um sentimento de verdadeira inclusão. Reconhece-se a perspetiva de Nutbrown, Clough & Atherton (2013) que advogam que as práticas inclusivas podem ser desenvolvidas pelo reconhecimento das crianças como importantes agentes de inclusão.

Reitera-se a perspetiva de Sousa Santos (2004a, p. 81) ao defender que a diferença-hospedeira substitua a diferença fortaleza, na qual “a diversidade é celebrada, não como um factor de fragmentação e de isolacionismo, mas como uma condição de partilha e de solidariedade”. Defende-se que ao contribuírem para a construção e transformação das suas realidades, e perspetivando a *diferença hospedeira*, as crianças poderão desenvolver um sentimento de pertença e de respeito face a uma comunidade, naturalmente diversa e desafiadora. Confia-se que este “sentido de comunidade” alargará redes de solidariedade, essenciais à inclusão. Assim, perspetivar as crianças como agentes de inclusão é capacitá-las ou permitir-lhes que desenvolvam as suas capacidades de advocacia quanto aos direitos e barreiras à participação de todos na comunidade.

Considera-se importante o conhecimento das crianças em relação aos seus direitos e a sua apropriação dos dispositivos legislativos que as salvagam, tal como a *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Não menos importante é o conhecimento sobre as realidades daqueles que se encontram em

situação de maior desvantagem, dentro e fora das escolas, e que vêem os seus direitos mais longe de serem realizados.

5) “Nós devemos ser as Marias deste país...” (Dinis), ou crianças como cidadãos e sujeitos políticos

Esta frase, proferida pelo Dinis, surge após a visualização da curta-metragem de animação “Cuerdas”, vencedora do prémio Goya em 2014. No meio do burburinho das crianças das duas salas de JI, o Dinis erguia o dedo, levantava-se e dizia: “Nós devemos ser as Marias deste país...”. A seriedade da frase e a intenção mobilizadora que lhe subjaz deixam margem à reflexão sobre o papel que as crianças podem desempenhar enquanto cidadãos de hoje e sujeitos políticos. Foi esta mesma criança que distribuiu as medalhas “agentes da inclusão e da diferença” após um caça ao tesouro, a todos os colegas e adultos da escola. É difícil transmitir por palavras o sentimento de protagonismo que se sentia naquela criança e o sentido de responsabilidade e orgulho com que desempenhou o seu papel. Chamava os colegas um a um e colocava-lhes a medalha no pescoço. Ao lado a investigadora adulta apoiava o processo a desenrolar os fios das medalhas e ouviu do protagonista, orgulhosamente: “deixa eu faço isso sozinho”. As evidências estavam à vista de todos os que presenciaram aquele momento, o Dinis era o rosto do protagonismo.

Esta foi a situação escolhida para ilustrar o potencial de mobilização que existe nas crianças, enquanto cidadãos, com “possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação progressista da sociedade” (Tomás, 2011, p. 205). Enquanto “sujeitos políticos peculiares” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 190), as crianças são competentes para participar, mobilizar e transformar.

Urge destituir a “invisibilização política da infância” (ibidem, p. 189) e investir na participação ativa das crianças no seu espaço-tempo, não esquecendo que a “acção política das crianças mostra, outrossim, que ela não é independente das condições da sua realização” (ibidem, p. 203). Condições de realização que quando não vislumbradas e diligenciadas, colocam o adulto num estatuto, pouco coincidente com o seu poder. Estarão os adultos também em “modo de espera”? (Hugo Mãe, 2013, p. 22).

Sousa Santos (2002, p. 246) refere que se produz uma “não existência”, “sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”, sugere, neste sentido, o procedimento da *sociologia das ausências*, como forma de ampliação do mundo: “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. Contra o desperdício da experiência, urge tornar visível a realidade social das crianças, de todas as crianças e de cada uma, e as suas visões sobre a diferença e a inclusão, sobre as suas realidades, considerando, também, a “sociologia das emergências” (ibidem, p.258), numa ampliação simbólica dos indicadores que levam a experiências sociais possíveis, num caminho de possibilidades e capacidades que conduzam à emancipação social. (ibidem, p.258,259).

“As Sementes são Invisíveis. Dormem no Segredo da terra até que a uma lhe dê para acordar...” , as sementes deste projeto não simbolizam as crianças a “desabrochar” no futuro, enquanto “modos de espera” (Hugo Mãe, 2013, p. 22). As sementes foram lançadas, por elas, enquanto crianças atores e crianças cidadãs. O conhecimento que geramos fica retratado nesta dissertação e na memória de quem viveu e ouvir falar desta experiência... e é aqui que ficam as sementes, a incubar na terra do domínio científico e na terra do pensamento dos sujeitos, que pela *práxis* são capazes de transformação (Freire, 2006).



Por uma “poderosa linguagem visual” (Roberts-Holmes, 2011, p. 13) se representa a ação de todas as crianças, mesmo aquelas que nestas considerações finais não são nomeadas, mas que pela ação do coletivo, em unicidade, interdependência e subjetividade, participaram como agentes de inclusão, num movimento de cidadania que valorizou a diferença!

Antônio; Dinis; Francisco; Gabriel; Gil; Joana; Júlia; Maria; Marta; Teresa; Vicente

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. & Ramos, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação, 20* (1), 77-98.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* (Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009). Manchester: University of Manchester.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people*. London: Sage.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barking: Barnardo's.
- Alderson, P. (2005). Crianças como Investigadoras. Os Efeitos dos Direitos de Participação na Metodologia de Investigação. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ariés, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Asante, S. (2011). O que é a Inclusão? In Falvey, M., Forest, M., Rosenberg, R. & Pearpoint, J. *Toda a Minha Vida é um Círculo*. Oliveira de Frades: Assol.
- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C. & Manby, M. (2006). Involving children in health and social research: "Human Becomings" or "active beings"? *Childhood, 13*, 29-48.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies in Inclusive Educations.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Educations.
- Carnahan, C. R. (2006). Photovoice: Engaging children with autism and their teachers. *Teaching Exceptional Children, 39* (2), 44-50.
- Carvalho, A. (1991). *A Educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Christensen, P., & James, A. (2005). Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Clark, A. (2004). *Why and how we listen to young children*. 1-8. London: National Children's Bureau. Acedido a 5 de junho de 2014 em <http://www.exeter.anglican.org/assets/downloads/Children's%20Work%20Adviser%20pages/Advice/Listening%20to%20children/Listening%20to%20children%20leaflets%20NCB.pdf>.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Clark, A. T. Kjørholt and P. Moss (eds). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper45. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Acedido a 15 de Maio de 2014 em [http://www.bernardvanleer.org/Early childhood spaces Involving young children and practitioners in the design process](http://www.bernardvanleer.org/Early%20childhood%20spaces%20Involving%20young%20children%20and%20practitioners%20in%20the%20design%20process).

- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1) (2), 115-23
Doi:10.1007/s10464-010-9332-y.
- Cocks, A. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13, 247-266.
- Connolly, P., Smith, A. & Berni, K. (2002) *Too Young to Notice? The cultural and political awareness of 3-6 year olds in Northern Ireland*. Belfast: Community Relations Council.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood*, 14 (1), 29-45.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Third Edition. London: Sage.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2005). Entrando e Observando nos Mundos da Criança. Uma reflexão sobre a Etnografia Longitudinal da Educação de Infância em Itália. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais. Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando Conceitos. In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- CusKelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. In Farrel, A. (ed.). *Ethical Research with Children*. New York: Open University Press.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2005), Aprendendo as vidas de crianças com deficiências: desenvolvendo uma abordagem reflexiva. In P. Christensen & A. James (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Decreto – Lei nº 281/2009, de 6 de outubro.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança. Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Devarakonda, C. (2013). Introduction. In *Diversity and Inclusion in Early Childhood: An Introduction*. London: Sage. Acedido a 19 de Julho de 2014, em http://www.uk.sagepub.com/upm-data/50941_Devarakonda_Intro.pdf.
- Diamond, K. & Carpenter. (2000). Participation in Inclusive Preschool Programs and Sensitivity to the Needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23 (2), 81-91. DOI: 10.1177/105381510002300203. Acedido em 6 de Junho de 2014 em <http://jei.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2/81>.
- Diamond, K. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4(2), 123-129.
- Diamond, K., Hong, S.Y. & Tu, H. (2008). Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. *Faculty Publications from CYFS*, 24, 141-155. Acedido a 13 de Julho de 2014 em <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=cyfsfacpub>.
- Durkheim, E. (1978). Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10Th Conference of the European Sociological Association*, 1-18.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» *Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*. 18 (2), 151-182. Acedido a 12 de Fevereiro de 2014 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/69732.pdf>.
- Forest, M. & Pearpoint, J. (2011). Oçam As Crianças. A Esperança Continua Acesa. In Falvey, M., Forest, M., Rosenberg, R. & Pearpoint, J. *Toda a Minha Vida é um Círculo*. Oliveira de Frades: Assol.
- Franklin, A. & Knight, A. (2011). *Someone on our side: Advocacy for disabled children and young people*. London: The Children’s Society.
- Franklin, A. and Sloper, P. (2009). Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23(1) 3-15.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's Experiences*. New York : Guilford.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). *Ciudadania y derechos de participación de los niños*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas e Editorial Sintesis.
- Garai, D., et al. (2009). Educação de infância inclusiva – Observações em diferentes países europeus. In Kron, M., Serrano, A. & Afonso, J. (eds.). *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância*. Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/ Comenius 2.1 Action.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15, 499-516. Acedido a 25 de Março de 2014 em <http://oro.open.ac.uk/15889/1/Gallacher%26Gallagher2008.pdf>.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia em Acção – o Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Haguette, T. (2003). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petropolis: Editora Vozes.
- Harcourt, D. & Sargeant, J. (2011). The challenges of conducting ethical research with children. *Education Inquiry*, 2(3), 421–436.
- Harris, T., & Henderson, L. (2014). *Inclusion: Cultural capital of diversity or deficit of disability? Language for change. A Journey Towards Inclusion*. Conference paper prepared for presentation at the international Inclusive Education Conference “BRAGA 2014: Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs.”
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF ICDC. Acedido a 4 de Julho de 2014 em <http://www.unicef-irc.org/publications/100>.
- Hendrick, H. (2005). A Criança como Actor Social em Fontes Históricas. Problemas de Identificação e Interpretação. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Hugo Mãe, V. (2013). *A Desumanização*. Porto: Porto Editora.
- James, A. & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In James, A & Prout, A. (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London. RoutledgeFalmer.
- Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers. In Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão. Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Kellett, M. & Ding, S. (2004). Middle Childhood. In Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks California: Sage.
- Kron, M. (2009). Heterogeneidade: um aspeto fundamental no trabalho de educação inclusiva. In M. Kron, A. Serrano & J. Afonso (eds.). *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância*. Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia/Comenius 2.1 Action.
- Langhout, R. & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: an introduction. *American Journal of Community Psychology*, 46(1) (2), 60–66. Doi:10.1007/s10464-010-9321-1. Acedido a 13 de Janeiro de 2014 em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2940432/>.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellett, M. (2004). Early Childhood. In Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working Paper 36*. Bernard van Leer Foundation, The Hague, The Netherlands.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the un committee on the rights of the child general comment. Nº12*. London: Save the Children.

- Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6) (6), p. 927–942.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Madeira, R. (2013). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Rediteia - Revista de política social*, N.º 46. EAPN/Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Malewski, E. (2005). Epilogue: When children and youth talk back: Precocious research practices and the cleverest voices. In L. D. Soto & B. B. Swadener (Eds.). *Power and voice in research with children*. New York: Peter Lang.
- Mantoan, M. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2005). Trabalhando com os Problemas Geracionais. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. London: Sage.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*. 10 (2), 90-105.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. London: Sage.
- Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Nova Iorque: UNICEF.
- Nieuwenhuys, O. (1997). Spaces for the children of the urban poor: experiences with participatory action research (PAR). (SAGE, Ed.) *Environment and Urbanization*, 9. Acedido a 01 de Maio de 2014 em <http://eau.sagepub.com/content/9/1/233>.
- Nieuwenhuys, O. (2004). Participatory Action Research in the Majority World. In Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (eds). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage.
- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the Early Years*. London: Sage.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17 (3), 191 – 206.
- O'Kane, C. (2005). O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. Facilitando os Ponto de Vista das Crianças acerca de Decisões que os Afetam. In Christensen, P., & James, A. (eds). *Investigação com crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- O' Kane, C. (2013). *Children's Participation in the Analysis, Planning and Design of Programmes. A guide for Save the Children staff*. London: Save the Children.
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In Odom, S. (ed.). *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Ollia, J., Vehkakoskib, T. & Salanteräa, S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts - literature review. *Disability & Society*, 27(6), 793-807. Acedido a 23 de Agosto de 2014, em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.679023>.
- Pereira (coord.) (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à Prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pinto, M. & Sarmento, J. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Por cuatro esquinitas de nada. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1YXepWSliDt8a68VyRwSQM7iX6U89FdyFomRR96Wk82E/e dit#slide=id.p17> Acesso a: 02/01/13.
- Powell, M., Fitzgerald, R., Taylor, N. & Graham, A. (2012). *International Literature Review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young People*. Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People/ Dunedin: University of Otago, Centre for Research on Children and Families.
- Pretty, J. et al. (1995). *A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action*. London: IIE.
- Projeto Educativo 2012-2015, Agrupamento de Escolas da M.. Aprender para saber e fazer. Acedido a 23 de Agosto de 2014, em http://www.aem..pt/docs/AEM.PE_1215_aprovCG_.pdf.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643.
- Reason, P. & Bradbury H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In P. Hilary Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Roberts-Holmes, G. (2011). *Doing Your Early Years Research Project. A Step-By-Step Guide*. London: Sage.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2014). *Transcrição da conferência de David Rodrigues, "Pensar utopicamente a Educação"*. Acedido a 1 Setembro de 2014, em <http://www.vindas.pt/transcricaoatedxlisboa/>
- Rodríguez, J., Baez, N. & Ayerbe, A. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias exitosas de participación infantil*. Bogotá: Convenio ICBF, DABS, UNICEF, Save the Children, UK y CINDE.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. Barcarena: Editorial Presença.
- Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. & Sarmento, M. *As crianças Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Sarmento, M. (2000). «Os Múltiplos Trabalhos da Infância». In *Straight to the Point: "Should we boycott companies relying on child labour?"* Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Sarmento, M. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 78, 265-283.

- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. 12 (21), 51-69. Acedido a 06 de Setembro de 2014, em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In Sarmiento, M. & Cerisara, A. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. 26(91). 361-378. Acedido a 06 de setembro de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>.
- Sarmiento, M. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Altino J., Filho, M. & Prado, P. (Orgs.). *Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas-São Paulo: Autores Associados. Acedido a 22 de Junho de 2013 em <http://antropologiadacrianca.blogspot.pt/2012/01/os-desenhos-das-criancas-como-producoes.html>.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 183-206. Acedido a 15 de maio de 2014 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>.
- Save the Children & Jones H. (2001). *Os direitos das Crianças portadoras de deficiências – um guia prático*. London: Save the Children.
- Save the Children (2010). *Practice Standards in Children's Participation. A user friendly summary*. London: International Save the Children Alliance. Acedido em 03 de Setembro de 2013, em <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/practice-standards-childrens-participation-user-friendly-summary>
- Serrano, A. & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Revista Inclusão*, 10, 7-28.
- Shakespeare, Tom & Watson, Nick (1999). Theoretical perspectives on Research with Disabled Children. R. Carol & K. Stalker (orgs.). *Growing Up With Disability*. London. JKP.
- Shaw, C., Brady L., & Davey, C. (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People*. London: NCB Research Centre.
- Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Soares N., Sarmiento M. & Tomás C. (2009). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Amesterdão: Sixth International Conference on Social Methodology.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40. Acedido a 16 de março de 2014, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>.
- Sousa Santos, B. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, 135.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Sousa Santos, B. (2004). *O Fórum Social Mundial: Manual de Uso*. Acedido a 1 de setembro de 2014, em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>

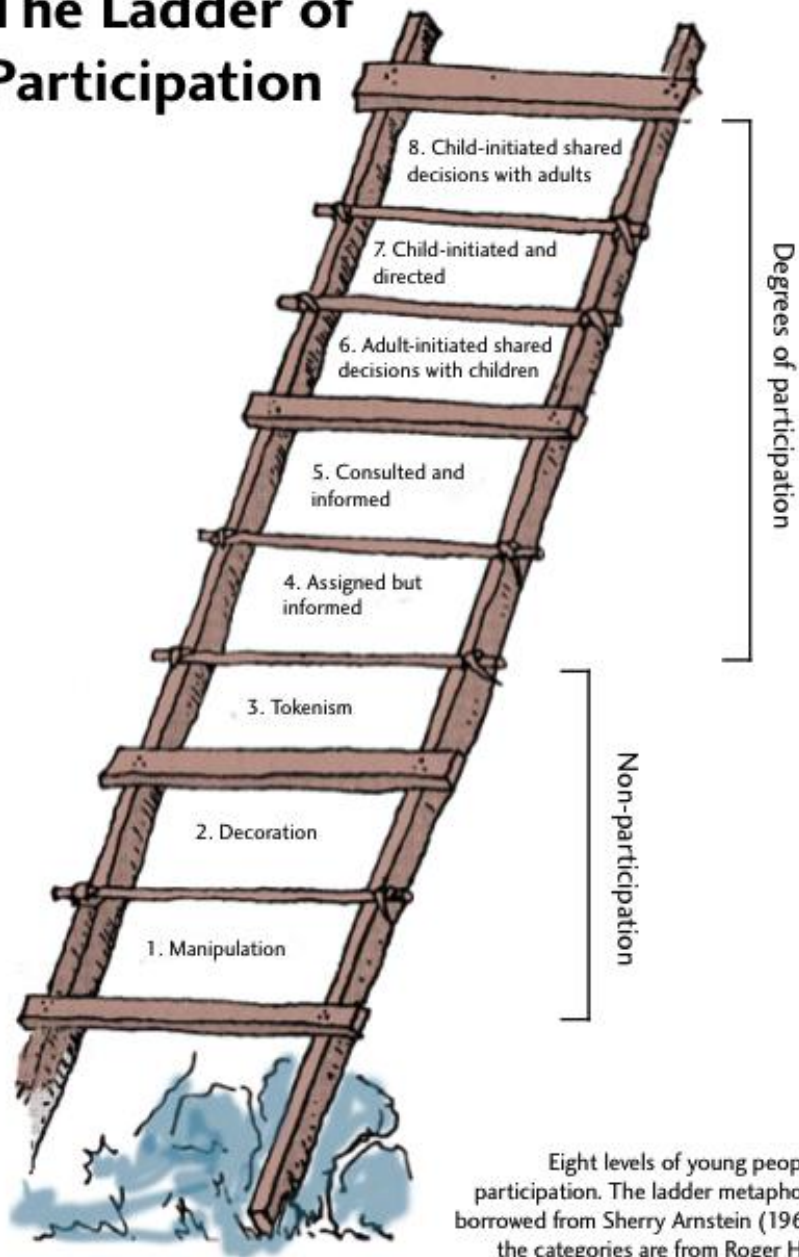
- Sousa Santos, B. (2004a). O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 15, 77-90.
- Stanhope, L. Bell, R. & Parker-Cohen, N. (1987). Temperament and helping behavior in preschool children. *Developmental Psychology*, 23, 347-353.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2001). A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-antietnocentrismo. In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). Contributos para a reconfiguração da educação inter/multicultural. In Stoer, S. & Magalhães, A. *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2008). A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-Antietnocentrismo. In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. (2008). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 185-211. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Desocultando.pdf>. Acesso a 20/05/13
- Strully J. & Strully C. (1999) As amigadas como um objetivo educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos. In Stainback, S.& Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. São Paulo: Artmed.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais das Crianças - Diálogos entre Crianças de Portugal e Brasil*. Braga: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho. Acedido a 25 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%C3%A1s.pdf>.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2007). *Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interações entre pares na Infância*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Trilha, J. & Nouvella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 32, 250-261.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013). Disability: Child Protection - Get Informed Protect Children. Disponível em: http://www.unicef.org/sowc2013/photos_and_videos.html#pid2355. Acesso a: 02/01/13.
- UNICEF (2013). *Situação mundial da infância 2013: crianças com deficiência*. Nova Iorque: United Nations Children's Fund. Acedido a 1 de Junho de 2013 em https://www.unicef.pt/docs/PT_SOWC2013.pdf.
- Wang, C. (1999). PhotoVoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- Wang, C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice (The Haworth Press, Inc.)*, 14, (1) (2), 147-161. doi:10.1300/J125v14n01_09

Watson, N. (2012). *How can disability theory help our understanding of the lives of disabled children?*
Glasgow: Strathclyde Centre for Disability Research.

ANEXOS

Diagrama metáfora Escada da Participação (Roger Hart)

The Ladder of Participation



Fonte: Disponível em: <http://www.youthpolicy.org/participation/2013/moving-beyond-tokenism-to-make-youth-participation-a-reality/> Acesso em 12/05/2013.

ANEXO 2

Requisitos básicos para uma participação ética e significativa por parte de crianças

<i>Requisitos</i>	<i>Questões ou Indicadores Chave</i>
<i>1.Participação é transparente e informativa</i>	<ul style="list-style-type: none">- A criança detém de informação suficiente sobre o programa para tomar uma decisão informada sobre se quer e como pode participar?- As informações são partilhadas com as crianças em formatos e linguagens acessíveis à criança?- Os papéis e responsabilidades de todos os envolvidos são claramente explicados e entediados pelas partes?
<i>2. Participação é voluntária</i>	<ul style="list-style-type: none">- A participação da criança é voluntária?- As crianças foram informadas e foi-lhes dado tempo suficiente para decidirem se querem ou não participar?- Se desejarem, as crianças podem desistir da sua participação?
<i>3.Participação é respeitadora</i>	<ul style="list-style-type: none">- Os compromissos das são respeitados e tidos em consideração?- As formas de trabalhar com as crianças, consideram as práticas culturais locais?- O suporte é adquirido com adultos-chave na vida das crianças para garantir respeito à participação das crianças?
<i>4.Participação é relevante</i>	<ul style="list-style-type: none">- As questões abordadas são verdadeiramente relevantes para a vida das crianças?- As crianças não sentem qualquer tipo de pressão por parte dos adultos em participar em atividades que não são relevantes para eles?
<i>5.Participação é “amiga das crianças”</i>	<ul style="list-style-type: none">- As abordagens e métodos são adequados às crianças?- Os métodos de trabalho a contribuem para a auto-confiança de crianças de diferentes idades e capacidades?- Os locais de encontro são amigos das crianças. Esses espaços devem ser acessíveis a crianças com deficiência?
<i>6.Participação é inclusiva</i>	<ul style="list-style-type: none">- É proporcionada a participação de crianças de diferentes idades e de diferentes contextos?- O processo é inclusivo e não discriminatório?- As crianças são encorajadas a abordar a discriminação através da sua participação?
<i>7.Participação é suportada pela formação dos adultos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Os profissionais são amigáveis para as crianças?- Os profissionais têm confiança para facilitar a participação das crianças?- Os profissionais são capazes de apoiar eficazmente a participação nas atividades?
<i>8.Participação é segura e sensível ao risco</i>	<ul style="list-style-type: none">- As crianças sentem-se seguras quando participam?-Foram identificados riscos? Foram identificadas as formas para manter as crianças seguras?- As crianças sabem para onde ir se se sentirem em risco enquanto participam no projeto?

9.Participação é responsável

- As crianças são apoiadas para participar nos processos de acompanhamento e avaliação?
- Os adultos consideram com seriedade as opiniões e as sugestões das crianças, agindo sobre elas?
- As crianças recebem feedback da organização sobre apoios e acompanhamento solicitados?

Fonte: Save The Children, 2013, p. 15, *tradução livre*

Temas de aceitação social

1. **Competências Sociais:** A criança usa comportamentos num contexto social que lhe permitem alcançar os seus objetivos sociais e que são adequados a esse mesmo contexto e/ou parecem sustentar interações com os colegas
2. **Amigos Chegados:** A criança tem pelo menos um colega que é seu amigo e ambas as crianças se procuram mutuamente e frequentemente para brincarem e fazerem companhia uma à outra.
3. **Demonstrações positivas de afeto:** A criança sorri, dá risadinhas e/ou ri em alturas adequadas quando interage com os seus colegas.
4. **Capacidade de Comunicação:** Quando se trata de veicular ideias, desejos e anseios, a criança utiliza uma linguagem (verbal ou gestual) compreensível para os seus colegas.
5. **Capacidades de Faz-de-Conta:** A criança representa acontecimentos de forma simbólica usando um objeto para representar outro, faz a animação de figuras ou de objetos ou assume um papel simbólico durante a representação.
6. **Interpreta o comportamento de outra criança de modo preciso e responde de modo adequado:** A criança percebe a intenção das ações de outras crianças e responde de um modo adequado.
7. **Dependência percebida:** A criança parece substancialmente menos madura ou menos capaz do ponto de vista físico do que as outras crianças e os colegas podem tratá-la como um bebé, oferecendo-lhe frequentemente ajuda ou protecção.
8. **Expressa afeto de forma física:** A criança abraça, coloca os braços sobre ou anda de mãos dadas com os colegas, de forma espontânea.
9. **Cumprir as regras e as rotinas da sala:** A criança cumpre as regras da sala.
10. **Imitação:** A criança repete o comportamento motor ou verbal das outras crianças.
11. **Despreocupada – simpática:** O estilo comportamental da criança é positivo, adaptável e agradável.
12. **Rotinas sociais ou lúdicas que maximizam a oportunidade de interação social com os colegas:** A criança envolve-se repetidamente numa atividade lúdica, numa área ou num equipamento específicos que a põem em contacto com os seus colegas e lhe proporcionam ocasiões para uma interação social positiva.
13. **Sintonizada com a interação social:** A criança interage com outras crianças esporadicamente mas observa e demonstra interesse pelas actividades sociais dos seus colegas.
14. **Entrada no mundo dos colegas:** A criança ganha sucessivamente o acesso às atividades lúdicas continuadas com os colegas, muitas vezes observando à distância e envolvendo-se, em seguida, nas mesmas.

Fonte: Odom et al., 2007, p. 62.

Temas de rejeição social

1. **Problemas de discurso/linguagem/comunicação:** A criança não comunica os seus pensamentos, as suas ideias ou os seus objetivos sociais de modo eficaz.
- 2.
3. **Conflito com os seus colegas:** A criança comete acções com as quais outra criança não concorda.
4. **Falta de competências sociais:** A criança não tem ou não usa as competências sociais necessárias para se envolver com outras crianças em interações sociais positivas.
5. **Perturba a sala de aula:** A criança não segue as instruções do professor, não participa nas rotinas da sala de aula e/ou manifesta-se através de birras ou protestos quando o professor tenta orientar as suas atividades.
6. **Isola-se ou recusa-se a participar socialmente:** A criança recusa-se ativamente ou evita interações com os seus colegas.
7. **Agride fisicamente os seus colegas:** A criança bate, empurra, grita ou fala de forma agressiva com os seus colegas de turma.
8. **Falta de capacidades lúdicas:** A criança não possui as capacidades necessárias para participar em atividades lúdicas com os seus colegas.
9. **Prefere interações com adultos:** A criança escolhe falar ou brincar exclusivamente com os adultos.

Fonte: Odom et al., 2007, p. 62.

Formalização de Autorização Agrupamento de Escolas da M.

Contacto:

Inês Margarida Mota Marques

Telemóvel: 917107660

E-mail: ines.m.m.marques@gmail.com



universidade de aveiro

Exmo. Presidente do Agrupamento de Escolas da M.,

Chamo-me Inês Margarida Mota Marques e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação (especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária), lecionado na Universidade de Aveiro, sob orientação da Professora Doutora Rosa Lúcia Madeira. O referido projeto tem como título provisório *“Olhar a diferença pelos nós da relação: Perceção da diferença e relação entre pares em crianças de idade pré-escolar”*, sendo que a sua meta global é *promover o protagonismo das crianças, num movimento de educação e cidadania, que valorize a diferença e a inclusão.*

Para o efeito, venho solicitar a autorização de Vossa Excelência para desenvolver o referido trabalho de investigação com um grupo de crianças do Jardim-de-Infância da P., nomeadamente através da participação das crianças em conversas e em trabalhos de grupo (desenhos, dramatização, fotografia, conversas geradas por histórias e vídeos, trabalhos, cartas, entre outras).

O projeto tem duração prevista de cerca de 10 sessões, a decorrer entre os meses de Outubro de 2013 a Janeiro de 2014, sendo que as sessões ocorrem no período da manhã, semanalmente. A equipa educativa responsável pelas crianças protagonistas do projeto será devidamente informada de aspetos inerentes ao desenvolvimento do projeto, bem como de alterações ponderadas. Mais informo que as famílias de todas as crianças envolvidas serão informadas da natureza do projeto e ser-lhes-á solicitada uma autorização para a participação dos seus educandos.

No final da investigação, serão divulgados os resultados obtidos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e colaboração de Vossa Excelência.

Obrigada!

Atentamente,

Inês Marques

Coimbra, 14 de Outubro de 2012

Autorização do Encarregado de Educação



Contacto:

Inês Margarida Mota Marques

Telemóvel [REDACTED]

E-mail: ines.m.m.marques@gmail.com

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

Chamo-me Inês Margarida Mota Marques e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação (especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária), lecionado na Universidade de Aveiro, sob orientação da Professora Doutora Rosa Lúcia Madeira. O referido projeto tem como título provisório "*Olhar a diferença pelos nós da relação: Perceção da diferença e relação entre pares em crianças de idade pré-escolar*", sendo que a sua meta global é *promover o protagonismo das crianças, num movimento de educação e cidadania, que valorize a diferença e a inclusão*.

Para o efeito, venho solicitar a autorização de Vossa Excelência para a participação da/do seu filho(a) no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da participação do seu educando em conversas e em trabalhos de grupo (desenhos, dramatização, fotografia, conversas geradas por histórias e vídeos, trabalhos, cartas, entre outras). O projeto tem duração prevista de Novembro de 2013 a Janeiro de 2014, sendo que as sessões (cerca de 10) ocorrem segunda-feira, no período da manhã, semanalmente.

No final, será entregue uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projeto de Investigação, bem como fotografias e vídeos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e a sua colaboração. Obrigada!

Inês Marques

Coimbra, 4 de Novembro de 2013

Declaração de autorização da participação do Educando

(devolver através do seu/sua filho(a), a Educadora da sala, por favor)

Eu _____, encarregado de educação de _____ autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no Projeto de Mestrado de Inês Marques.

- Autorizo** que sejam tiradas fotografias e feitos registos em vídeo no decorrer das sessões.
- Não autorizo** que sejam tiradas fotografias e feitos registos em vídeo no decorrer das sessões.

Contacto telefónico (facultativo): _____

E-mail (facultativo): _____

Assinatura

ANEXO 7

Tabela Síntese do Projeto de Investigação

N.º sessão	Data	Temática (conteúdo)	Ferramentas metodológicas utilizadas	Notas de Campo (NC)	Transcrição gravação áudio/vídeo (TGA/V)
1	04/11/13	<i>Apresentação. Os sujeitos, o convite e o cartaz da investigação.</i>	Conversa com crianças.	x (NC1 - Anexo x)	S TGA/V
2	11/11/13	Acordo. Ser Diferente...	Desenhos "Ser diferente".	x (NC2 - Anexo x)	x (TGA1 - Anexo x)
3	18/11/13	Ser Diferente ...	Desenhos "Ser diferente"; Brainstorming "A árvore dos pensamentos – Ser diferente".	x (NC3 - Anexo x)	x (TGA2 - Anexo x)
4	25/11/13	Uma possibilidade de diferença... Imaginando o Tiago.	Desenhos "O Tiago em casa"; Poster "O Dia do Tiago"	x (NC4 - Anexo x)	x (TGA3 - Anexo x)
5	27/11/13	Resinificando os sentidos do projeto	Conversa com crianças.	x (NC5 - Anexo x)	x (TGA4 - Anexo x)
6	05/12/13	De uma cortina de tampas...	Conversa com crianças Poster grupal.	x (NC6 - Anexo x)	x (TGA5 - Anexo x)
7	09/12/13	... Para uma cortina de solidariedade	Banda Desenhada Entrevista das crianças à educadora	x (NC7 - Anexo x)	x (TGA6 - Anexo x)
8	06/01/14	Reconstruindo a narrativa das crianças acerca do projeto	Photovoice Conversa com crianças	x (NC8 - Anexo x)	x (TGV1 - Anexo x)
9	13/01/14	Reconstruindo a narrativa das crianças acerca do projeto Avaliação do percurso e pistas para o futuro	Álbum fotográfico da investigação Conversa com crianças	x (NC9 - Anexo x)	S TGA/V
10	20/01/14	O Tiago no nosso JI – barreiras e acessibilidade (espaço exterior)	Desenhos <i>Walking Tour</i> Mapa	x (NC10 - Anexo x)	x (TGA7 - Anexo x)
11	27/01/14	O Tiago no nosso JI – barreiras e acessibilidade (espaço exterior)	Maquete	x (NC11 - Anexo x)	x (TGA8 - Anexo x)
12	03/02/14	O Tiago no nosso JI (espaço interior)	<i>Walking Tour</i>	x (NC12 - Anexo x)	x (TGA9 - Anexo x)
13	10/02/14	Perspetivando outras barreiras	<i>Focus Group</i> (com recurso a materiais estímulo filme e história)	x (NC13 - Anexo x)	x (TGA10 - Anexo x)
14	17/02/14	Perspetivando Direitos	Cartas	x (NC14 - Anexo x)	x (TGA11 - Anexo x)
15	10/03/14	Amizade Sentidos da amizade (pelo Gil)	<i>Quizz</i> amizade Vídeo " <i>Cuerdas</i> " Photovoice	x (NC15 - Anexo x)	S TGA/V
16	14/03/14		Conversa com as Crianças Photovoice	x (NC16 - Anexo x)	S TGA/V

		Conversa sobre finalização do projeto Plano de disseminação com as crianças Sentidos da amizade (pelo Gil)	Desenho (bandeira)		
17	17/03/14	Pulseiras “Marca a Diferença”	Atividade de elaboração das pulseiras	x (NC17 - Anexo x)	S TGA/V
18	08/04/14	Apresentação das pulseiras à sala 2 e convite para exposição do projeto	Conversa com crianças <i>child-to-child</i>	x (NC18 - Anexo x)	S TGA/V
19	02/05/14	Montagem da Exposição	Não se aplica	x (NC19 - Anexo x)	S TGA/V
20	05/05/14	Inauguração da Exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças” Atividades de comemoração Semana Global pela Educação.	Conversa com Crianças Caça ao Tesouro	x (NC20 - Anexo x)	S TGA/V
21	11/06/14	Avaliação do projeto de investigação com as crianças	Inquérito por questionário	x (NC21 - Anexo x)	S TGA/V

ANEXO 8

Notas de Campo

Nota de Campo nº 1 (NC1)**Data:** 04/11/13**Horário:** 9h-12.30**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** Apresentação. Os sujeitos, o convite e o cartaz da investigação.

Cheguei ao jardim-de-infância da P. por volta das 9h da manhã, como havia combinado previamente com a educadora da sala das crianças com quem iria desenvolver o projeto. As crianças iam chegando ao jardim-de-infância, acompanhadas pelos pais, pousavam as mochilas e casacos na sala dos cabides e dirigiam-se para o refeitório, um salão que funciona também como espaço para o acolhimento.

Entretanto chegou, também, a Professora de Educação Especial do Vicente, uma criança com baixa visão. Já nos conhecíamos da avaliação funcional da visão do Vicente, realizada pela equipa onde trabalho (Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual). Conversámos um pouco sobre o Vicente e sobre duas crianças com necessidades educativas especiais da sala. A Rita, uma menina com um atraso de desenvolvimento global e um menino, o Gil, recém-chegado ao grupo, proveniente de Penamacor, com 5 anos e que não verbaliza e apresenta comportamentos estereotipados (criança sem processo educativo e que não estava sinalizada na educação especial).

Expliquei-lhe que desenvolveria ali um projeto de investigação com crianças, com algumas das criança do grupo do Vicente.

Dirigíamo-nos para a sala. A Educadora Maria do Carmo cumprimentava com entusiasmo as crianças. Deu-me as boas vindas e disse para me sentir à vontade. Fomos entrando para a sala. As crianças chegaram logo a seguir e dirigiram-se, autonomamente, para as diversas áreas da sala.

A Professora Maria do Carmo cumprimentou o Gil, apresentou-me à criança. Ele não verbalizou nada, sorria e apresentava um olhar dirigido mas distante. A Professora Carla da educação especial procurou, também, estabelecer interação com o Gil...

Entretanto a Professora Carla iniciou o apoio ao Vicente, estava a aprender a primeira letra do nome. Realizava a cópia do "R" no seu plano inclinado, com marcador preto. A Educadora Maria do Carmo iniciava um jogo novo com um grupo de meninas, para desenvolver a consciência fonologia. As outras crianças

estavam entretidas nas outras áreas, com a supervisão da Assistente Operacional Bela. Estive por ali, discretamente a observar.

la valorizando o trabalho do Vicente, ele estava contente por estar a aprender uma coisa tão importante. O Gil iniciou um desenho. Cheguei-me ao pé dele. Perguntei-lhe se estava a desenhar uma escada, ele voltou-se para mim, acerca de 5 cm do meu rosto, olhou-me nos olhos e sorriu, prolongadamente. Sorri, também. Virou-se para a frente e continuou a desenhar. Fui à mesa de trás, meti conversa com um menino que estava a desenhar. Perguntei-lhe o nome, disse-me: Gabriel. Perguntei se gostava de desenhar, acenou com a cabeça, disse-lhe que estava a fazer um belo desenho. Contou-me, com muito entusiasmo que tinha ido ver os jipes no fim-de-semana e a restante aventura: um dos jipes ficou atolado e uma máquina é que o teve de retirar... Na outra extremidade da mesa, a Marta fazia um puzzle, perguntei-lhe se gostava do Noddy, respondeu que sim, com timidez.

A Educadora Maria do Carmo disse às crianças para terminarem as suas tarefas e arrumarem, de seguida, iriam para a manta. Já na manta, a Educadora Maria Do Carmo começou por dizer que hoje estava na sala a Professora Carla e a Inês. Questionou as crianças se se recordavam da minha presença nas visitas ao Vicente, as crianças pareceram não se recordar ou não se pronunciaram. Prosseguiu dizendo que teria dois recados: uma das crianças estava doente e, por isso, nesse dia não iria à escola e outro é que a Rita só iria à tarde porque se encontrava na terapia da fala.

Na ausência da Rita, que seria a chefe, substitui-a o Xavier, uma criança de 3 anos que assumiu as suas funções em pleno: “Sou o chefe, preciso duma cadeira”.

De seguida a Educadora Maria do Carmo, mostrou as novidades que as crianças haviam levado: folhas do Outono, que recalcou para papel com lápis de cera e uma construção trazida pelo Gabriel.

De seguida a Educadora Maria do Carmo disse que eu teria uma coisa importante a dizer e que gostaria que me dessem toda a sua atenção. Antecipou que eu já sabia muitas coisas, mas que as pessoas poderiam estudar sempre. Ela própria, também, já tinha estudado mais. Explicou que eu estava numa escola que chamavam de universidade e que teria de fazer um trabalho importante. Questionou as crianças de que se eu precisasse da sua ajuda se eles estariam dispostos a ajudar. *Quem que quer ajudar a Inês?* Todas as crianças, com exceção do Gil, levantaram os braços e responderam afirmativamente. Agradei-lhes.

De seguida expliquei às crianças que trabalhava com muitos meninos das idades deles. Questionei as crianças acerca das suas idades. Instalou-se o burburinho: “eu tenho 5, eu tenho 3”. A educadora Maria do Carmo salientou que até havia uma menina com dois, ela levantou-se um pouco mais e sinalizou os seus dois anos com a mão. Percebi, num primeiro olhar, que a maioria das crianças teria 5 anos. Prossegui com a explicação dizendo que os meninos que conhecia eram todos muito diferentes: uns eram mais altos, outros mais baixos, uns tinham cabelos compridos, outros mais curtos, uns eram muito faladores outros não falavam muito, uns

não viam muito bem, etc. Expliquei que eu já era crescida e, por isso, já não me recordava o que eu pensava acerca da diferença quando tinha as suas idades e que por isso precisava da ajuda deles.

Quando entrei na sala, tinha reparado que estavam expostos uns desenhos do Elmer, perguntei à Educadora se já tinha contado a história às crianças e se elas tinham gostado, disse-me que sim, que gostavam muito do Elmer.

Perguntei-lhes, então, se se recordavam da história do Elmer, um elefante diferente. Disseram que sim. Pedi se poderiam contar para todos os meninos se lembrarem. Quase todos queriam...A Educadora sugeriu, então, que uma das crianças – o Dinis, tomasse o lugar da cadeira e recontasse às crianças a história. O Dinis contou a história com todo o detalhe. Entretanto, as crianças na manta dispersaram.

Aproximava-se a hora do lanche da manhã. Faltava marcar as presenças. As crianças já tinham comentado que eu tinha uma bola na mão “Ela tem uma bola na mão”; “para quê que é essa bola?”, perguntou o Gabriel. Disse-lhe que era para nos apresentarmos, mas que era melhor fazermos isso depois, já tínhamos pouco tempo antes do lanche. Tentámos fazer a apresentação em simultâneo com a marcação das presenças, mas as crianças baralharam-se. Assim, iam dizendo os nomes e passando a bola e depois marcaram as presenças.

Seguiu-se o lanche no refeitório. Posteriormente, as crianças regressaram para a sala. A Educadora Maria do Carmo assinalou as crianças mais velhas e disse-lhes que iriam comigo. Dirigimo-nos para o refeitório, íamos arranjar o nosso espaço nesse salão ao fundo, mas como já estavam a preparar as mesas para o almoço, sugeriram que fossemos antes para a sala dos cabides, uma vez que era mais silenciosa e as crianças estariam mais concentradas.

Enquanto eu e a Bela arranjávamos a sala e colocávamos as mesas, as crianças ficaram sentadas no tapete do salão. Disse-lhes que iria ser um trabalho muito divertido, “fixe”, que eles seriam muito importantes. Esforçaram-se para se manterem sossegados na manta enquanto esperavam. Dois ou três vieram espreitar como corriam os preparativos e quando me viram correram de novo para o salão a rir.

Fomos chamá-los, dirigiram-se para a outra sala a correr, com euforia. O Gabriel permaneceu sentado na manta, de pernas à chinês com um ar aborrecido. Da porta disse-lhe para vir, ignorou-me e permaneceu sentado. Fui ao pé dele e disse-lhe que precisava da sua ajuda. Cedeu e veio, todo risonho. Fomos os dois buscar aos materiais da sessão ao escritório. Dei-lhe alguns materiais para levar, estava satisfeito.

Quando chegamos à sala as crianças já estavam sentadas. A Bela, assistente operacional, acompanhou-nos na sessão, porque tinham ficado poucas crianças na sala. Comecei por introduzir de novo o projeto de investigação. Disse-lhe que agora seriam investigadores, descobridores...Perguntei-lhes como preferiam ser chamados, não hesitaram e responderam em unísono: “investigadores”. Em cima da mesa, fizemos uma onda com as mãos todos juntos. Estava instalado o entusiasmo.

Expliquei, novamente às crianças em que consistiria o projeto de investigação, com a ajuda do cartaz de investigação. Expliquei, também, que nos iríamos encontrar 8 vezes, o projeto teria a duração de 8 sessões, se fosse necessário encontrarmos-nos mais vezes, eu informá-los-ia mais para a frente. Para que entendessem melhor a duração das sessões levei uma flanela com 8 bolsas, com a indicação do nº da sessão. Expliquei-lhes que cada sessão que realizássemos, colocaríamos uma bandeirinha para indicar que aquela sessão já tinha acontecido e qual a data em que tinha acontecido.

Depois de explicar os principais aspetos do projeto, entreguei-lhes o convite do projeto de investigação. Estava a distribuí-los quando o António alertou:

- Nós não sabemos ler!

Disse-lhes que sabia disso, que por isso mesmo, o convite tinha muitas imagens e que íamos fazer a leitura em conjunto.

Personalizava o convite, escrevendo o nome das crianças, rapidamente, me informaram:

- Nós sabemos assinar o nosso nome!

Quando todas as crianças tinham o convite na mão, peguei num dos exemplares e fui lendo o que estava escrito e apontado para as imagens. As crianças observavam o convite com toda a atenção. Disse-lhes que se aceitassem participar neste trabalho, poderiam fazer, por exemplo, um rosto a sorrir, um boneco a sorrir.

Desenharam um boneco ou rosto a sorrir e, todos, à exceção do Gil fizeram questão de assinar o seu nome. O Vicente que ainda não sabe escrever o nome, fez uns símbolos, entregou-me o convite, apontou e disse:

- É o meu nome! Reforcei o seu empenho.

Tínhamos visto o cartaz da investigação e falado que este necessitaria das nossas fotografias e da fotografia do jardim-de-infância para estar completo. Perguntei-lhes se achavam boa ideia tirarmos a fotografia do jardim-de-infância e do grupo lá fora. Responderam que sim, com euforia.

Tirámos as fotografias individuais dos investigadores dentro da sala e depois dirigimo-nos ao recreio.

Perguntei às crianças qual o local que consideravam mais indicado para a fotografia de grupo. Rapidamente se dirigiram para local onde estavam os escorregas. Aí elegeram o banco amarelo para tirarmos a fotografia do grupo de investigadores. Alertei-os de que não nos poderíamos sentar, estava tudo molhado.

Tirámos as fotos, eu dizia “posição de investigadores” e as crianças experimentaram várias posturas...

Estavam eufóricos, não só pela experiência das fotografias mas, também, por estarem no recreio “fora de horas”. Deixaram de me ouvir... e brincaram durante breves minutos...

Disse-lhes que teríamos que ir para dentro, para terem cuidado que ficariam todos molhados, tinha chovido e estava tudo cheio de água...

Depois de alguns comportamentos desafiantes, voltámos para dentro. Disse-lhes que no dia seguinte levaria as fotografias impressas para completarmos o nosso cartaz da investigação.

Introduzi a ideia de fazermos um acordo da investigação. Perguntei-lhes se sabiam o que era um acordo, o que lhes fazia lembrar a palavra acordo. Disseram:

- *Concordar com as coisas...*

- *Dar um aperto de mão.*

Perguntei-lhes se sabiam em que é que consistiria o nosso acordo da investigação. Disseram-me coisas próprias de bons alunos, alunos que sabem o seu papel e conhecem muito bem as regras da escola: *portamo-nos bem; fazemos aquilo que tu dizes; quando dizes que é para tirar fotografia é para tirar não é para brincar...* Sabiam, também, que os adultos reprovavam o comportamento que tinham tido no recreio, e por isso, estavam a transmitir-me que sabiam as regras. Aquela minha investida do acordo, seria de certo, para os repreender. De facto, apesar de não querer ser tuteladora das crianças, vi-me obrigada a chamá-los à atenção, para evitar que se molhassem e que algum fugisse do meu olhar.

Disse-lhes que não seria esse o nosso acordo da investigação, isso eles já sabiam porque já eram crescidos, já eram investigadores...

Disse-lhes que traria as fotografias impressas e a cartolina para o acordo no próximo dia. Estavam contaminados com a situação do recreio, não era uma boa altura para falar de um acordo entre pares, um acordo sem hierarquias.

As crianças foram almoçar. Arrumei os materiais e conversei um pouco com a Educadora.

Nota de Campo nº 2 (NC2)**Data:** 11/11/13**Horário:** 9h-12.30**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** Acordo. Ser Diferente...

O objetivo da sessão número dois era aprofundar com as crianças o conhecimento acerca do projeto de investigação, bem como o tema do mesmo. Na sessão anterior tinha considerado que dinamizar as atividades com o grupo de 10 crianças era demasiado confuso, por isso optei por dividi-los em pequenos grupos. Seria, também, mais fácil aprofundar a relação de escuta das crianças.

Acordei esse aspeto com a Educadora Maria do Carmo no início do dia. As crianças teriam que pintar a Maria Castanha porque da parte da tarde ia decorrer o magusto, pelo que a divisão em grupos facilitava também a dinâmica da sala.

Comecei por chamar o Gabriel, o Francisco e a Joana. As crianças já iam para a sala dos cabides. Expliquei-lhe que como eramos menos, por estarmos divididos em grupo, iríamos para o escritório e esse seria o nosso local de encontro a partir desse dia.

Iniciámos a sessão com a introdução à técnica do photovoice, disse ao grupo que como iam participar na investigação teriam a possibilidade de registar os momentos através da fotografia, era um trabalho muito importante. Disse a cada um como se ligava a máquina, como deveriam segurar na mesma, focar e disparar. Cada uma das crianças experimentou a máquina, tiraram fotografias uns aos outros e a objetos do hall de entrada, para se familiarizarem com o objeto.

Entrámos no escritório e as crianças ocuparam as cadeiras. Expliquei às crianças que as nossas conversas por serem tão importantes iriam ser gravadas, com recurso a um gravador de voz. As crianças ficaram curiosas acerca do funcionamento do aparelho, expliquei-lhes e iniciei a gravação.

Comecei por perguntar às crianças se se recordavam do que havíamos falado no encontro anterior.

Francisco: *Eu acho que era para tirar fotografia à escola para meter ali [cartaz da investigação].*

O cartaz estava sobre a mesa. Tinha utilizado este instrumento como a base para a compreensão do projeto de investigação. Pretendia que as crianças fizessem uma apropriação deste instrumento e o utilizassem como auxílio para se reportarem ao seu projeto e à experiência que estavam a ter naquele trabalho. Penso que a experiência que tínhamos tido na sessão passada de fotografar os atores com o convite de investigação e a escola, ajudou a criar este sentimento inicial de pertença. Seriam protagonistas efetivos, isso estava espelhado no cartaz.

Procurei que as crianças se recordassem do seu conteúdo.

Eu: *Tu queres tentar explicar com a ajuda deste cartaz o que é a investigação?*

Francisco: *Eu não sei!* (respondeu prontamente)

Nesta altura tive a confirmação de que as crianças não tinham assimilado toda a informação explorada na sessão anterior. Esta era para mim uma preocupação, considerando as questões éticas da investigação com crianças e a necessidade de haver um conhecimento claro por parte das mesmas acerca do projeto de investigação em que participavam.

Debatia-me, no terreno, com dificuldades claras em desenvolver o processo de consentimento informado. Será que as crianças não teriam entendido a explicação que lhes havia dado? Porque seria? Muita informação? O meu vocabulário estaria desajustado ao léxico próprio da cultura infantil? Seriam “matérias” muito complexas, tendo em conta a fase desenvolvimental de crianças daquela faixa etária? Não teria sido capaz de concretizar aquilo que pretendia com a participação das crianças?

Estas eram questões que assolavam o meu pensamento e que reforçavam a necessidade de insistir e sistematizar a informação essencial acerca do projeto de investigação.

Fiz uma síntese sobre o conteúdo do cartaz de investigação. O referido instrumento foi desenvolvido para estar acessível às crianças de idade pré-escolar. Procurei completar a informação escrita com pistas visuais (desenhos apelativos). Em conjunto, tentámos fazer a leitura do cartaz (eu apontava para as imagens e palavras para as crianças fazerem o seguimento da leitura).

Eu: *Nós vamos fazer um trabalho de investigação. Onde? Aqui no jardim-de-infância...*

Gabriel: *É mesmo a nossa escola... eu pensava que não era mas é...*, dizia o Gabriel remetendo-se à foto que havíamos tirado ao JI no primeiro dia. Estava, claramente, entusiasmado por ver a sua escola envolvida e retratada no projeto.

Eu: *E quem é o grupo que vai investigar, participar?* Mostrei-lhes as fotografias tiradas a cada elemento na sessão passada e íamos nomeando os nomes dos investigadores.

Gabriel: *Esta é quem?* Questionou o Gabriel, expliquei-lhes que era a Professora Rosa, da minha escola, da universidade de Aveiro, que nos ia ajudar a perceber como estava a correr o nosso trabalho de investigação.

Gabriel: *E esta és tu... Olha o Vicente, a Mariana, o Dinis...*, relatava o Gabriel.

Para explicar o tema da investigação, novamente, perguntei-lhes se se lembravam o que tínhamos conversado no primeiro dia em que estivemos juntos, na sala, na manta. Recordei que tinha dito que trabalhava com meninos pequenos “como vocês”... O Gabriel, prontamente, fez a correção: “mas nós somos

mais velhos que os outros”. Deparei-me com o meu erro manifesto e tentei corrigir o meu terrível lapso “sim, vocês já são crescidos, por isso é que estão aqui, porque sabem fazer trabalhos importantes”.

O Gabriel desviou a rumo da conversa contado que tinha um peixinho lá em casa...e prosseguiu. Deixei-o terminar de contar... e continuei a explicar...Disse que nos nossos encontros íamos falar das questões da diferença. Disse-lhes que havia feito um desenho para que percebessem melhor. Fiz a descrição verbal do desenho: “*Nós vamos estar aqui em conjunto, pelo menos 8 vezes, e vamos pensar, todos juntos, sobre as questões da diferença... olha reparem no desenho que eu fiz...*” “*Tão giro... como é que tu fizeste isto?* (Gabriel).

Eu: *Olha, reparem... tem aqui várias figuras iguais e uma figura diferente.*

Francisco: *é pequenina e é diferente porque é um sol...*

Eu: *Depois no final deste trabalho nós vamos ter coisas importantes a dizer...vamos decidir a quem vamos transmitir estas coisas importantes... pode ser, por exemplo, a outros meninos... Se nós descobirmos coisas importantes... o que é que vocês acham?*

Gabriel: *Pois, podemos lhe dizer...muitaaaaaaas coisas.*

Perguntei-lhes se conheciam alguém diferente. As crianças, influenciadas pelo desenho começaram a divagar sobre o sol, a lua, o sistema solar...

Francisco: *O sol é maior que o planeta terra porque o planeta terra é só mais deste tamanho e o sol é mais deste.*

Gabriel: *E o sol é uma estrela muiiitooooooooo grande e é que faz o dia, de manhã...e as estrelas (...)*

As crianças colaram as suas fotos e fotografaram o momento. Iam falando e comentando a atividade:

Gabriel: *Vai ficar aqui para sempre...*

Reforcei: *Vai!*

Gabriel: *A sério?*

Eu: *Sim.*

Tirar as fotografias ia gerando alguma confusão, todos queriam tirar as fotografias. Procurava ajudá-los a partilhar a máquina para a recolha da informação.

Recapitulámos mais uma vez a informação do cartaz.

Eu: *Já sabem quem é esta pessoa?*

Gabriel: *Já, é a tua Professora.*

Eu: *E o que é que ela nos vai ajudar a fazer?*

Francisco: *as coisas que nós andamos a fazer.*

Eu: *vai ajudar-nos a perceber como corre a nossa investigação, reforcei.*

Expliquei qual era o nosso acordo e algumas normas importantes para a investigação (adaptação de algumas normas do documento: Save the Children (2010) - *Practice Standards in Children's Participation. A user friendly summary.*

O acordo tinha a seguinte formulação verbal (cada frase tinha uma imagem ilustrativa do exposto):

Durante 8 sessões estaremos juntos, nas manhãs de 2ª feira, para participarmos no projeto de investigação acerca da diferença.

- Somos uma equipa de investigadores, por isso tu tens o direito de conhecer muito bem o trabalho que realizamos em conjunto.

- Todas as crianças podem decidir se querem participar ou não neste trabalho de investigação.

- Todas as crianças podem participar se assim o entenderem. Não devemos deixar ninguém fora deste trabalho contra a sua vontade.

- Estes encontros de trabalho devem ser divertidos para que todos gostem de participar. Todos se devem sentir bem!

- No final, vamos avaliar e conjunto como correu este trabalho de investigação e saber o que descobrimos.

Conhecemos este acordo e concordamos!

Os investigadores:

As crianças pintaram as mãos e imprimiram a sua marca no acordo. No final, assinaram por baixo de cada mão.

Francisco: *Vamos fazer muitas coisas, vamos pintar as mãos, vamos tirar fotos, vamos fazer muitas coisas...*

Depois da hora do lanche e de uma atividade motora na rua, convidei o António, o Dinis, a Júlia e a Maria a acompanharem-me para o trabalho de investigação. Dirigimo-nos ao escritório e instalamo-nos.

António: *laa quando nós voltamos outra vez a seguir ao primeiro dia, tu não vieste...*

Eu: *Eu disse que era só às 2ªas feiras... não foi?*

António: *Sabes o que é que eu estava a pensar? Se fosse dois dias, iam dois meninos. Se fosse o primeiro dia era só um menino, se fosse dois dias eram dois meninos, se fosse três dias eram meninos.*

Eu: *Pois... querias assim uma atenção mais individualizada?*

António: *Sim.*

Não sabia ao certo o que responder, na verdade julgo que dei uma não resposta, como é tão comum dos adultos “Pois mas será difícil, assim”. Senti que aquela abordagem do António como uma referência positiva ao primeiro encontro e como necessidade de uma atenção mais próxima.

Prosegui, explorando com as crianças o cartaz da investigação, seguindo os passos que tomara com o 1º grupo. As crianças ficaram satisfeitas ao verem as suas fotos: “Yeeaaah”. Procederam à colagem...

Voltámos a recapitular em conjunto:

Eu: - *Vamos fazer um...*

António:- *Projeto*

Eu: - *de...*

António: - *investigação*

Eu: - *Que é da universidade de Aveiro*

Eu:- *E onde é que vai acontecer?*

António:- *Na P.*

Eu: - *hum hum ...No jardim-de-infância*

Eu: - *Quem são os investigadores?*

Coro:- *Somos nóos*

Eu: - *Falta tirar a foto da Júlia.*

E a minha Professora, é a Professora Rosa e vai-nos ajudar a ver se isto está a correr bem ou não.

Dinis: - *Ela vem hoje?*

Eu: - *Não ela não vem hoje.*

António: - *Ela não vem nunca!*

Eu: - *Sim pode não vir mas também podemos convidar.*

Expliquei novamente o tema da investigação com recurso à imagem esquemática. As crianças iam comentado:

António:- *Foste tu que fizeste?*

Dinis:- *Porque tem a cara assim?*

Júlia:- *Tem caracóis?*

Expliquei as crianças que faríamos um acordo da investigação. Perguntei-lhes se sabiam qual era o nosso acordo.

António: - *É é portarmos-se bem!*

Eu: - *Não, não é esse o nosso acordo. Isso vocês já sabem, já são investigadores... Eu vou explicar...*

Exploramos o acordo.

Expliquei que durante o trabalho de investigação poderiam tirar fotos para depois podermos mostrar como correram as sessões. As crianças mostraram e verbalizaram o seu entusiasmo. O Dinis fotografou o momento da assinatura do acordo.

Dinis: - *Está a ficar muito completa... estou a tirar muitas fotos.*

Entre idas à casa de banho para lavar as mãos, sujas de tinta, gerou-se uma discussão entre o Dinis e o António pela disputa da máquina. Tal já tinha acontecido no primeiro grupo. Tentei não impor muito as condições da partilha da máquina mas as crianças estavam com demasiada vontade de experimentar o papel de investigadores documentadores para conseguir discernir as condições para a partilha da máquina... Pensei que, mais tarde, teríamos que pensar numa solução para aquele "problema".

Pedi às crianças que fizessem um desenho que descrevesse o que para ela era ser diferente. Enquanto, preparávamos os materiais e as crianças iniciavam o desenho, transporte a lembrança da história do Elmer, um elefante diferente do resto da manada. As crianças conheciam muito bem a história, já me tinham contado.

Dinis: - *Adoramos o Elmer...*

Eu: - *Mas gostam que ele seja diferente ou gostavam que ele fosse igual ao resto da manada?*

Coro: *Nãoo.*

António e Dinis: *Gostamos que ele seja diferente!*

Disse-lhes que depois me explicariam o que estavam a desenhar...

António: *Estou a desenhar isto porque gosto..*

Dinis: *Nós vamos dar os desenhos para quem?*

Eu: *Nós vamos guardar nos nossos materiais...*

Dinis: *Podemos dar às nossas mãe, disse em tom de sugestão.*

Eu: *Mas nós vamos precisar destes desenhos porque é ...*

António: *Olha aqui.... Esta casa é diferente das outras...*

Dinis: *Porquê?*

Eu: *Porque isto é o nosso material de investigação... é aqui que está aquilo que tu achas que é ser diferente.*

António: *Esta casa tem braços... Eu gostava de pôr aqui uma cadeira de rodas...*

Eu: *Então põe...*

António: *Não sei...*

Eu: *Então desenhas umas rodas e depois? Isso...*

Então os meninos que andam de cadeira de rodas também são diferentes?

António: *Pois... Ele partiu uma perna por isso é que não temahahah... a coisa...um sapato, porque partiu o pé.*

Eu: *E tu Mariana o que estás a fazer no teu desenho?*

Mariana: *Uma menina.*

Eu: *Essa menina também é diferente?*

Mariana: *Sim.*

António: *Porquê?*

Não respondeu, optei por não pressionar e deixei-a continuar o desenho...

Eu: *E tu? [para Júlia]*

Júlia: *É a Vitória!*

António: *Mas ela já está crescida ou não?*

Júlia: *Eu fiz assim porque não consigo fazer pequena...*

Eu: *Olhem, posso escrever nos vossos desenhos aquilo que vocês estão a desenhar?*

Todos: *Sim!*

Dinis: *Olha o meu...*

Eu: *Já vou ao teu...*

Vou aqui escrever: Esta é a Vitória!

O que queres que eu escreva?

Júlia: *A Graça*

Eu: Quem é a Graça?

Júlia: é a mãe da Vitória!

Eu: Ok!

Passei para o desenho do António... escrevia: Este é um menino em cadeira de rodas... e esta é uma casa diferente, porque tem olhos, boca...

António: e nariz e cabelo...E esta menina é diferente porque eu vou fazer ela nua (riso)

Eu: boca, nariz e cabelo (escrevia)

António: Hum... Olha, esta menina está a ajudar, esta menina está a ajudar o homem...

Eu: E tu Dinis?

Dinis: Eu estou...

Eu: Explica para os outros meninos...

O Dinis eleva a voz...

Dinis: Eu estou a fazer um menino que tem sementes para plantar flores e um sol a sorrir e um céu...

António: Mas nós não estamos a fazer isso, estamos a fazer o que é diferente...

Eu: E tu, explica lá o teu desenho, Mariana?

Marta: É um menino uma casa e uma menina...Fizeste estes meninos por algum motivo especial?

(silencio)

Eu: Diz, diz, não tenhas vergonha... é aquilo que tu achares.

Discussão porque alguém tinha ocupado a cadeira do António.

Regressei ao desenho do Dinis.

Dinis: um menino que tem sementes para plantar flores e um sol a sorrir e um céu...Podes pôr aqui, aqui também está... E aqui está um termómetro.

Eu: E há alguma história por trás deste desenho? Desenhaste este menino por algum motivo? Qual é a história dele?

Dinis: É...é do...do respeito...

Eu: É o menino do respeito? Porquê?

Dinis: *Porque ele às vezes porta-se mal...*

Eu: *este menino às vezes porta-se mal... Vou escrever, então, este menino às vezes porta-se mal... Mas porta-se mal porquê?*

Dinis: *Porque às vezes faz asneiras, que é o Gabriel...*

Senti-me completamente perdida, não sabia o que responder nem tão pouco como dar seguimento à conversa. O Gabriel não estava presente, não achei correto termos ali uma conversa acerca do suposto mal comportamento Gabriel. Tentei desviar a conversa...

Eu: *Oh Dinis, isso não é chamado para aqui agora.*

António: *Isso não existe, isso não existe.*

Senti que o Dinis estava a ser censurado na sua expressão mas naquele momento não lhe soube dar voz. Rematei a conversa com: "existe, existe".

Eu: *Olha, Marta, explica lá o teu desenho. Mariana explica aos teus amigos o que desenhaste...*

Mariana: *Fiz uma menina...*

Eu: *Essa menina é diferente por algum motivo?*

Marta: *Sim, é diferente do menino...*

Eu: *porque é uma menina. É isso?*

Marta: *Sim (acenou)*

Escrevi no seu desenho.

O António tirava fotos às crianças a trabalharem e aos trabalhos dos colegas.

Terminado o desenho disse-lhes que poderíamos construir uma árvore dos pensamentos.

Dinis: *- O que é a árvore dos pensamentos?*

Expliquei que era uma árvore que estava despida e que nós íamos completar com os nossos pensamentos, as nossas ideias, acerca do que é ser diferente. Comecei por questionar...

Eu: *- Conhecem alguém diferente?*

António: *- Não... sim, eu...*

Dinis: *- O António, o Pinto e eu, a Mariana e a Júlia...*

Eu: *- Somos todos diferentes?*

Dinis: *Sim.*

António: *- Samos todos.*

Eu: *- Porquê?*

Dinis: *- Porque assim, porque assim faz confusão...*

Eu: *- Somos todos diferentes, porque se fossemos todos iguais havia confusão...*

Dinis: *- porque a Micá já disse que quando aparecia o António dizia "Olá Júlia" mas o António dizia "Mas eu sou o António, não sou a Júlia"...*

Eu: *Então todos nós temos as nossas características, todos temos um nome diferente...*

António: *- Por isso é que... alguns são iguais mas há outros que não...*

Eu: *- Alguns são iguais e outros são diferentes porquê?*

António: *- Ela parece, ela fala bebé [Júlia] ...*

Eu: *- Hum?*

Dinis: *- Ele disse que fala em bebé, o António.*

António: *- Nãooo, ela fala bebé [Júlia] ...*

Eu: *- Não fala nada bebé...*

António: *Ela [Maria] também diz, às vezes.*

Eu: *- Não fala nada bebé, ela é mais pequena do que vocês, só tem 4 anos. Não é Júlia?*

A Júlia acenou com a cabeça.

Disse-lhes que não teríamos tempo para terminar, estava mesmo na hora do almoço, terminaríamos no próximo encontro. Arrumamos os materiais e dirigimo-nos para a sala.

Nota de Campo nº 3 (NC3)

Data: 18/11/13

Horário: 9h-13h

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Ser Diferente...

Iniciámos o encontro com a árvore dos pensamentos em contexto de grande grupo. Em conversa com a Educadora da sala na sessão passada, acordamos que poderia ser mais fácil fazer essa atividade de brainstorming com dois elementos.

A Educadora disse-me que havia explorado um livro com as crianças na sexta-feira passada, tinha feito também uma atividade de colagem sobre o tema da diferença e tinha corrido muito bem. Reportou, também, a história da sua sobrinha a Filipa que tinha um problema e não andava, nem falava, não comia pela própria mão.

A Educadora começou a conversa de grande grupo dizendo às crianças que me poderiam contar o que falaram na sexta-feira. As crianças com a educadora foram contando. A educadora pegou num papel em que tinha registado as coisas que as crianças tinham referido na sessão anterior.

Posteriormente, iniciamos a atividade da árvore dos pensamentos. Disse-lhes que registaria o que dissessem no meu caderno. Em grupo e à indicação da Educadora Maria do Carmo, as crianças referiram:

- *ser diferente é...*
- *é bom;*
- *é giro;*
- *ter problemas no cérebro;*
- *ter cabelos curtos;*
- *ter problema na perna;*
- *não conseguir ouvir;*
- *ter cabelo comprido;*
- *ter problemas no braço;*
- *ter problemas na cabeça;*
- *ser muitooo...ter o cabelo escuro*
- *é não ouvir bem*

- *ter problemas no corpo todo*
- *é precisar de ajuda como a Vitória*
- *é dar ajuda aos pequeninos... é dar a mão*
- *Eu sou grande;*
- *Os senhores velhinhos;*
- *Usar óculos e não usar;*
- *Não conseguir falar;*
- *Os bebezinhos;*
- *é bom;*
- *andar de cadeira de rodas;*
- *ser grande;*
- *andar de moletas;*
- *Eu sou diferente e gosto;*
- *Ser diferente é gostar dos amigos todos.*

Apesar da diversidade de ideias sugeridas pelas crianças acerca do ser diferente, percebi que estas estavam influenciadas pela abordagem pedagógica que teriam tido na sexta-feira anterior. Ainda, que estas sejam ideias expressas com base no referencial pedagógico e sobre as concepções adultas poderíamos destacar as concepções de diferença relacionadas com a “deficiência” ou dificuldade funcional/física; a aparência física; a adjetivação do que é ser diferente, globalmente, avaliada como positiva – bom, giro; diferentes faixas etárias; a necessidade de “ajuda”, o suporte...A Júlia continuava a indicar pistas de um referencial de diferença experienciado no seu quotidiano. A associação que atribuía à diferença prendia-se, sempre, com relatos relacionados com amiga Vitória, tal como já havia evidenciado no desenho, na sessão anterior.

Seguiu-se a hora do lanche da manhã. No final do lanche da manhã a Júlia veio ter comigo e perguntou-me se poderia terminar o seu trabalho. Disse-lhe que havia meninos que ainda não tinham feito o desenho, era isso que iríamos fazer. Ela respondeu-me que, também, ainda não tinha terminado o seu e gostaria de o terminar.

No final do lanche, convidei as crianças a virem trabalhar comigo. O grupo convidado eram as crianças que ainda não haviam feito o desenho em que expressavam o que para eles era ser diferente - Joana; Maria; Francisco; Vicente; Teresa; Júlia. O Gil não quis vir.

Antes da atividade do desenho, e reportando para o que as crianças tinham dito na sala, disse-lhes que agora poderíamos colar as suas ideias na árvore dos pensamentos, as suas ideias ficariam “coladas” ali. Ia lendo o que as crianças tinham dito e as crianças iam colando as folhas da árvore dos pensamentos.

Pedi às crianças que fizessem um desenho em que transmitissem o que é ser diferente.

Eu: *Se vocês tivessem que explicar a outras crianças o que é ser diferente o que é que desenhavam?*

Júlia: *Oh Inês falta-me acabar o meu desenho de ser diferente.*

Dei-lhe o desenho que tinha iniciado na sessão anterior.

Olha para o meu desenho, está espetacular!

Gabriel: *A Filipa já fiz...*

Ajudei o Vicente a posicionar o seu plano inclinado.

Eu: *Júlia já terminaste? O que estás a desenhar?*

Júlia: *A Vitória e as formas da Vitória.*

Eu: *O que é isso, Júlia?*

Júlia: *é as formas que a Vitória brinca.*

Eu: *Posso escrever?*

Júlia: *Sim. Aqui ainda não acabei, aqui já te digo o resto.*

Eu: *Está bem.*

Gabriel: *Eu queria fazer uma cadeira de rodas mas não sei...*

Eu: *Fazes umas rodas e o banco... Tu sabes... Fazes à tua maneira.*

Júlia: *A Vitória precisa de uma cadeira de rodas.*

Gabriel: *Não é... não é para a Vitória.*

Ela está só a desenhar o que ela quer...

Eu: *A Júlia está a desenhar o desenho da Vitória.*

Gabriel: *Esta é uma menina que não pode comer muitas coisas...*

Eu: *Porquê? Tem algum problema de saúde?*

Gabriel: *Sim.*

Eu: *Queres dar-lhe m nome?*

Gabriel: *Sim, Sara.*

(escrevia)

Eu: *O que queres que escreva?*

Gabriel: *Sara.*

Batem à porta. Era a Bela, a assistente operacional, vinha buscar cartolinas.

Gabriel: *Oh Bela estás a interromper!*

Na sessão anterior, o Gabriel tinha também chamado a atenção a um adulto, a educadora do outro grupo, quando esta bateu à porta e entrou na sala. Disse-lhe que estávamos a trabalhar e, no fim, pediu-lhe que fechasse a porta. Compreendi esta atitude pela inversão de papéis que agora estava a vivenciar. Poderia, neste contexto, colocar-se ao lado do adulto, dizer que estava a trabalhar! Estava a assumir um papel de protagonista e a desenvolver um processo que avaliava como diferente do habitual e como importante. Estava a ocupar um espaço físico, normalmente vedado às crianças, estava no escritório, a trabalhar com um grupo restrito e tinha poder para dizer que havia sido interrompido.

Fui ao desenho do Vicente.

Eu: *Vicente o que temos aqui?*

Vicente: *é um jipe...*

Gabriel: *Um jipe a onde? Não vejo...*

Vicente: *Está aqui...*

Vicente: *É o Vicente...*

Eu: *Quem são estes?*

Vicente: *É o pai e a mãe...*

Eu: *E tu Francisco?*

Francisco: *um cadeeiro*

Um Jipe...ahhh

(...)

Estava uma grande confusão na sala. Tive necessidade de pedir às crianças que já tinham terminado a tarefa para se dirigirem à sala. Não conseguia gerir a conversa sobre os desenhos e ao mesmo tempo acalmar os ânimos. O Gabriel era, definitivamente, o líder do grupo... geria o seu tempo em comentar os desenhos dos outros e a cantar, puxando pelos mais pequenos.

A Maria apresentou, também o seu desenho: desenhou o André, uma cadeira de rodas e um menino de óculos. Fiz o registo escrito mediante a sua orientação.

O Gabriel, o Vicente, a Maria, que já tinham terminado o desenho dirigiram-se para a sala. O ambiente ficou mais calmo.

Juntamo-nos todos numa mesa. Dirigi-me à Joana...

Eu: *Joana esta menina é diferente porque...*

Joana: *porque tem o cabelo azul...*

Eu: *e mais?*

Joana: *E vermelho...*

Registamos o desenho do Francisco...

Eu: *íamos no jipe e nos blocos.*

Francisco: *O homem a usar perfume...*

Eu: *Sim, esse já escrevi...um homem a usar perfume e o outro um colar...*

Francisco: *este é o meu pai e esta é a minha mãe... É a Susana...*

Eu: *Quem é a Susana?*

Francisco: *Esqueci-me de desenhar eu... Dá-me o vermelho se faz favor...é rápido...*

Eu: *Quem é a Susana?*

Francisco: *É esta (aponta).*

Eu: *mas é alguém da tua família, alguém que tu conheças? Tua irmã?*

Francisco: *é, é, é minha irmã...*

Tenho que acabar eu...

Eu: *Se tu explicasses a alguém o que é ser diferente fazias esse desenho?*

Francisco: *Fazia eu...*

Com a Júlia:

Júlia: *São as formas que a Vitória brinca e o colar da Graça... e a flor da Vitória que ela liga e faz barulho quando carrega no botão.*

Quando carregar no botão (soletrava-me para que eu escrevesse)

Eu: *Já está.*

Júlia: *E esta sou eu. Estava a brincar com a Vitória mas ela não queria...Então vou dizer aos pais dela: "podem por ela a dormir para eu brincar com ela na cama?"...*

Eu: *E mais?*

Júlia: *E os corações porque eu gostei dela... a dormir...*

Pedi-lhes que me ajudassem a arrumar as canetas...

Arrumei os materiais. Fui despedir-me das crianças ao refeitório. Acenaram-me dos seus locais. O Gabriel que estava numa mesa mais junto à porta, disse-me:

- Olha, Inês, manda beijinhos lá para a tua escola.

Sorri e disse-lhe: *Está bem!*

Respondeu-me: *Mas não te esqueças!*

Nota de Campo nº 4 (NC4)

Data: 25/11/13

Horário: 9h-13h

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Uma possibilidade de diferença... Imaginando o Tiago.

Depois de algum tempo na sala, dirigimo-nos para o escritório. Pretendia retomar a atividade dos desenhos e conversar sobre as crianças a respeito dos tópicos que se levantavam dos mesmos. Várias crianças tinham retratado a deficiência motora. Que representações teriam dessa realidade?

Eu: A Júlia fez este desenho. Ó Júlia queres explicar o que fizeste neste desenho que os outros meninos não sabem. Sabes?! E tu Maria? Estavas quando ela fez este desenho? Sabem que ela fez o desenho da Vitória... Queres explicar aos outros meninos quem é a Vitória porque é que fizeste um desenho sobre ela...

Eu sei..Ela já o fez uma vez...

Eu: Pois, a Maria já tinha começado este desenho noutra dia e agora terminou. Não foi? Queres explicar aos outros meninos então?

Júlia: Sim

Eu: Então explica lá...

Júlia: humm... já não me lembro muito...

Eu: Então, desenhaste a Vitória...

Júlia: Desenhei esta casinha...

Eu: Quem é a Vitória?... E porque é que desenhaste?... Isto era um desenho do que era para ti ser diferente, e tu desenhaste a Vitória...porque é que desenhaste?

Júlia: Porque ela é diferente, ela é clara porque ela é bebé...

Eu: hum hum..e mais?

Gabriel: Onde é que é para mostrar as fotografias que eu tirei?

Eu: Agora vamos tirar mais, se calhar.

Eu: E a Vitória tem alguma problema?

Júlia: Não...

Eu: Não?

Júlia: A Vitória precisa de muita ajuda...

Eu: Precisa de muita ajuda...

Eu: A Vitória precisa de muita ajuda então...O que é isto?

Júlia: É uma cadeira de rodas...

Eu: Ela utiliza uma cadeira de rodas?

Júlia: E ainda me falta fazer uma coisa que ainda não tem... Porque ela também vê um bocado mal...

Júlia: Estas são as formas que a Vitória usa para brincar

E tu também brincavas quando eras pequena, sabias?

Júlia: Não, mas há aqui uma coisa que eu não tinha.

Eu: O quê?

O quê?

Júlia: Onde é que ela está?

Deve ser esta pequena...

Júlia: Não, não...

Eu: Essa é a mãe da Vitória, é a Graça, não é?

Júlia: Não, esta é que é a Graça...

E Esta?

Júlia: É a Vitória...

Eu: E esta?

Júlia: É o Duarte...

E esta?

Júlia: É a Graça (com tom de voz impaciente)

Eu: Muito bem. Esta menina precisa de muita ajuda, eu queria que vocês imaginassem que conhecem a Vitória...Como é que acham que seria o fim-de-semana da Vitória?

Eu acho que nós fomos visitá-la para ajudámo-la

Tu foste visitá-la para audá-la...

Júlia: Não, ainda não fui, só fui há muito tempo. E agora... Isto é para fazer o quê?

Eu: Foste visitá-la há muito tempo para ajuda-la, e depois o que é que aconteceu?

Júlia: Ela tinha muitos brinquedos lá...

Eu: Mas como é que tu imaginas que é o fim-de-semana dela? Como é que vocês imaginam que seja o fim-de-semana dela? (silêncio) não sabem?

Vozes: Não

Eu: E como é que vocês acham que ela participa na escolinha?

Vozes: Não sabemos

Vozes: Não sabemos

Eu: Vou pegar aqui também nestes desenhos...é o do António, o do Gabriel e da Maria.

E o meu?

Eu: O teu depois também já podemos pegar. Olhem todos eles desenharam

(interrompe) Olha o meu...

Eu: primeiro vamos ver estes. Todos eles desenharam meninos em cadeiras de rodas... Olhem, uma cadeira de rodas, uma cadeira de rodas, a Júlia também desenhou uma cadeira de rodas...Como é que vocês imaginam que estes meninos brincam? Estes meninos que utilizam a cadeira de rodas? Podemos inventar um nome. Imaginem um menino que utiliza cadeira de rodas...como é que nós o podemos chamar?

(alguém diz um nome impercetível)

Eu: Diz... (dizem nomes que não se percebem)

Dinis: Huum...só se dissemos aquele menino que está aleijado...

Eu: Mas ele tem de ter um nome... tu também tens um nome...podemos dar-lhe um nome e imaginar como ele brinca...

Dinis: Eu posso imaginar...

Eu: Pode ser Tiago?

É várias coisas...Porque ele não se conseguem nem levantar-se nem brincar

Eu: Então olhem, vou-vos dar uma folha e vamos imaginar todos o Tiago...Vamos imaginar o Tiago?

Voze: Sim

Eu: O Tiago anda de cadeira de rodas...e o Tiago está em sua casa, está em casa dele o Tiago. Vocês vão imaginar como é que ele vai estar em casa dele. Como é que vai brincar, como é que ele vai comer...boa ideia?

Voze: Sim

Dinis: Huum..quero ver amarelo..queria...

Está ali o rosa...

Não quero este, quero este aqui...

Eu: Então vamos todos desenhar o Tiago que está em sua casa. O que é que vocês fazem em vossa casa?

(respondem em coro) Brincamos, almoçamos, jantamos

Dinis: Fazemos desenhos, às vezes.

Maria: Brincamos

Marta: Jogar...

Eu: Então e como é que seria com o Tiago?

Marta: Não sei...

Eu: pensem... como é que seria com o Tiago?

Dinis: Eu acho que seria um pouco...hum hum... quando ele se queria mudar, o pai ia ajudar. O pai ia ajudar, para ele mudar de cadeira quando queria jogar...

Eu: O pai ia ajudar para ele poder jogar. Bom Dinis! E mais?

Marta: Eu vou começar a desenhar...

Eu: Podes desenhar. Acho uma boa ideia. Os marcadores chegam ou é preciso ir buscar mais?

Vai buscar mais...

Maria: Eu não sei se quero este...Isto parece um balão mas não é...

Marta: O menino da cadeira de rodas, desenhar uma cabeça, o cabelo

Agora o pescoço.Não te esqueças de fazer o pescoço

Dinis: Eu já fiz o meu pescoço. Está mesmo por baixo da cabeça.

Eu: Podem fazer o desenho com calma, com muitos pormenores, com a vossa imaginação.

Dinis: Eu estou a andar de cadeira de rodas

Eu: És tu? Imagina, se fosse contigo como é que seria?

Dinis: Humm, bem

Eu: Correria tudo bem não é?

Sim, porque eu emprestava as minhas coisas aos outros.

Marta: Fala devagar

Dinis: E também...também eu emprestava as minhas coisas e quando eu ia deitar o pai ajudava-me a ir dormir...

Eu: O pai adormecia-te?

Dinis: Sim, e depois ia para a cama dele.

Eu: E imaginem...então e como vocês brincavam?

Maria: A emprestar as coisas...

Eu: Davam assim as coisas para a mão...como é que se chama o menino que estamos a imaginar?

Crianças: É o Tiago.

Eu: E se o Tiago quisesse jogar futebol?

Vozes (não diferenciadas): Não podia...Não podia...

Marta: Atirava, ele... Com a mão assim.

Eu: Fazia com a mão? Atirava a bola com a mão, Marta?

Marta: Sim

Eu: Podia ser...E tu? Qual é a tua sugestão, Dinis?

Dinis: Ele atirava assim a bola para os outros...

Para mim, para mim...Ele podia jogar com a cadeira de rodas

Eu: Não podia?

Dinis: Podia...

Eu: Ele jogava de cadeira de rodas e atirava a bola assim com a mão? Boa!

Maria: Eu acho que..quando ele estava com a bola, podia estar, podia estar com...hummm...com a cadeira de rodas...

Eu: dar a ajuda com a cadeira de rodas e jogar na mesma?

Maria: Sim

Eu: Humm..boas ideias!

Eu: Do Tiago, não é? Não queres mudar de cor? E tu, Júlia como imaginas o Tiago...e a alimentação...será que ele conseguia comer sozinho?

Voz impercetível na gravação: Não

Dinis: Conseguia, porque as mãos não têm aleijado

Eu: Porque as mãos não tinham problemas...está certo

Dinis: Vou escrever um pássaro e um mocho

(risos)

Eu: E tu Marta o que estás a desenhar?

Dinis: Isto é um pássaro e um mocho...

Eu: Será que o Tiago gostava de pássaros?

Dinis: Gostava.

Dinis: Ele podia observar os pássaros da janela do seu quarto...Pois e aqui aqui tinha uma janela...E o pássaro
Gosto muito de fazer desenhos em casa...

Eu: Boa Júlia

Vou fazer os brinquedos dele...

Eu: Boa e como é que seriam os brinquedos dele?

Júlia: Bolas, vou escrever bolas

Marta: Escreves! Tu nem sabes escrever bolas

Oh mas tento!

Eu: Claro!

Eu: E tu Marta?

Marta: Uma cadeira de rodas, uma menina e outra menina

(A Júlia cai da cadeira e começa a chorar)

Eu: Pronto já passou, olha para mim...já passou, magoas-te te onde?...a Inês dá um beijinho...pronto...(o choro diminui) tens de estar bem sentada na cadeira...Não podes estar levantada...

Dinis: Se não caem todos...

(risos)

Eu: pois se não caem todos e é aqui uma chatice, temos de ir para o hospital. Já passou?

Maria: Vermelho...emprestas-me o vermelho?

Dinis: Eu vou fazer o carro...Esta caneta é minha...Vou fazer um carro de corridas

Eu: O Tiago gostava de brincar com carros de corridas?

Dinis: E com comboios.

Eu: Se calhar até tinha na sua casa uma pista. E tu Marta o que estás a imaginar que o Tiago brincava?

Marta: Isto é uma menina...que toma conta deste menino que precisava da cadeira de rodas e estava lá para ajudá-lo

Eu: Estava a ajudá-lo...estava a ajudá-lo a fazer o quê?

Marta: A andar...A empurrar, assim naquelas coisas...

Eu: Estava a empurrar nos braços da cadeira de rodas?

Marta: Sim.

Eu: E onde é que ele ia? Onde será que ele ia?

Dinis: É uma corrida de comboios e de carros

Eu: hum hum

Dinis: Os carros também participavam na corrida e os comboios também participavam na corrida dos carros

Vou fazer um sol...

Eu: hum hum Boa ideia

Agora vou fazer o meu nome

Dinis: Faz o nome Marta para não te esqueceres...

Eu não faço o nome de Marta. Eu vou buscar o meu nome. Posso ir buscar o meu nome?

Eu: Tu já sabes escrever o teu nome sozinho. Queres que eu escreva aqui no meu caderno?

Dinis: Sim...é Dinis Pedro

Eu: Escreves os dois?

Dinis: Sim é um depois o outro...é Dinis Pedro Silva.

Eu: Dinis Pedro (escrevo no caderno) É a casa do Tiago? Imaginem que a casa do Tiago tinha assim umas escadas muito grandes...como é que o Tiago faria?

Dinis: Eu, eu não sei

Eu: Umhas escadas muito grandes que ele tinha de subir, como é que ele ia fazer?

Maria: Com a ajuda dos amigos

Marta: Opá ó Dinis para quieto!

Eu: Será que a vossa escola...vocês conhecem as rampas? Sabem para que servem as rampas?

Vozes (impercetíveis na gravação): Não

Eu: Uma rampa assim a subir, sem escadas...acham que era uma boa ideia para a casa do Tiago?

Assim podia subir com cadeira de rodas

Eu: Entao se calhar tu desenhaste o quarto do Tiago? Com os brinquedos

Dinis: Falta a chaminé

(continuam a fazer os desenhos)

Eu: E a Joana...Ai a Joana, lá estou eu...a Júlia o que estás a desenhar? Ainda não fizeste? E nós podemos imaginar...podemos imaginar muita coisa...

Eu: Qual é a brincadeira preferida do Tiago, Dinis?

Dinis: Brincadeiras de carros e comboios e uma bola

Não está a dar, não está a dar bem (refere-se aos marcadores)

Eu: E qual era a sua comida preferida?

Dinis: É gelatina

Eu: Gelatina...

Júlia: Para mim é mousse

Dinis: Mousse e gelatina (risos)

Eu: Então as comidas favoritas do Tiago são mousse e gelatina. Muito bem!

Maria: E arroz doce!

Eu: Então e vocês acham que o Tiago era uma pessoa feliz?

Dinis: Sim, eu acho que era tão feliz, tão feliz...

Marta: E mais nada? E maçã? Maçã, também pode ser? Também pode ser, também é comida...

E fruta? Também pode...

Maria: Pêras, uvas, kiwi...

Dinis: E também tem óculos...O meu desenho está a ficar muito lindo. Para mim eu gosto. Eu para mim eu gosto.

Eu: Ele gostava dos seus óculos, Dinis?

Dinis: Siiimmm

Eu: Uns bonitos óculos verdes

Marta: Eu não vou fazer nenhuns óculos...ele ficava mais giro

Dinis: Eu faço!

Eu: Olhem que hoje é dia 25 e não dia 22.

Mas na sala está assim, na sala está assim.

Eu: Sim, mas essa era a data de sexta-feira

Deixem-me confirmar...pois e hoje é dois cinco

Dinis: E amanhã dois seis, depois dois sete, dois oito

Eu: Podem mudar aqui por cima, riscam

Marta: Aii cabeça tonta, cabeça tonta... ontem foi dois quatro, hoje é dois cinco

(alteram as datas)

Eu: Vamos imaginar outra situação do Tiago... Ele tinha irmãos?

Dinis: Ele tinha, tinha um amigo, era o vizinho de baixo

(confusão com as cadeiras e as canetas)

Eu: E a Júlia o que está a desenhar?

(silêncio)

Eu: Então conta lá do teu desenho...

Maria: Já acabei o meu desenho

Marta: Eu também não vou fazer mais nada já acabei

Eu: Então no desenho da Mariana o Tiago está a fazer o quê?

Maria: Uma casa...

Eu: Não, não mas o que é o que o Tiago está a fazer? Esta é a casa do Tiago?

Maria: Está a brincar, está a brincar à bola...

Dinis retrata o seu desenho para a legenda:

Dinis: Um comboio, os carris do carro e do comboio, um pássaro e uma coruja, uma chaminé e o sol, a janela e a boca da casa, a cadeira de rodas e os óculos e o menino e a mãe.

Eu: O que é isto?

Dinis: é um carris?

Eu: Um carris? O que é um carris?

Dinis: É um carris para os carros e para os comboios

Eu: E quem essa personagem que puseste na casa do Tiago?

Dinis: é uma menina!

Eu: Ai é uma menina...e quem é essa menina?

Dinis: É a Júlia...

Eu: Desenhaste a Júlia em casa do Tiago...e o que ela estava a fazer em casa do Tiago?

Dinis: Estava a brincar...

Eu: Foste brincar a casa do Tiago, Júlia! Então a Júlia gostava muito do Tiago...

(risos)

Dinis: Gostava

Eu: E o que é que eles brincavam em casa do Tiago?

Dinis: Às bonecas...à bola...Às bonecas (risos)

Eu: Então e tu não gostavas de brincar com o Tiago?

Dinis: Sim

Eu: E nunca foste a casa do Tiago brincar com ele?

Dinis: Eu nunca fui à casa do Tiago

Eu: O Tiago, o que é que o Tiago tem na cabeça Júlia?

Júlia: Era uma coroa

Marta: Era uma coroa de gajos?

Júlia: Nãaaaaooo

Dinis: Ela enganou-se, não era isto que tu querias dizer, pois não?

Eu: Era uma coroa, diz, Júlia, não tenhas vergonha. O teu desenho é o teu desenho, tu podes desenhar o que tu entenderes.

Júlia: Na areia...na areia

Eu: As areias?

Júlia: Não... as areias (queria dizer nas orelhas)

Não, os ouvidos, foi o que eu disse...

Eu: Os ouvidos! O Tiago tinha puxinhos?

(risos)

Dinis: Oh Nãaaaaooo

Marta: Assim era a Tiaga... (risos)

(...)

Eu: Então Maria, conta lá a história do teu desenho...era uma vez o Tiago...

Maria: que andava de cadeira de rodas

Eu: que andava de cadeira de rodas. E para onde ele ia?

Maria: ia para o pé dos amigos

Eu: Ia para perto dos amigos, para onde...

(distracção pelas canetas)

Eu: Então para onde eles iam?

Maria: para perto dos amigos

Eu: Mas onde estavam os amigos?

Maria: Estavam no parque...

Maria: estavam a jogar à bola

(A Maria desenha os amigos, termina o desenho)

Eu: Então e o Dinis já terminas-te o desenho do Tiago?

Dinis: sim

Eu: Olhem tive uma ideia...vamos ver se vocês gostam...e se desenhássemos todos juntos numa folha assim grande que eu vou ali buscar. Pensaríamos todos juntos como seria um dia do Tiago, na escola... Desde que chega à escola, com o pai e com a mãe, o almoço

Crianças: Sim

Eu: Depois na sala, ali na sala, como se ele fosse da vossa sala, da sala da Micá.

Crianças: Da sala 2, ele é da nossa sala, da sala 2.

Eu: Pois boa ideia! Então vá...vamos lá ver. Dinis ajudas-me?

Dinis: Sim

Maria: Eu também ajudo

Eram cerca de 10.15 da manhã. O Dinis já tinha terminado, propôs-lhe que fizesse outro desenho acerca do dia na escola do Tiago, mas não aceitou o desafio. Tentei propor, assim, uma tarefa mais desafiante. Sugeri ao grupo que fizéssemos em papel de cenário um desenho conjunto sobre um dia do Tiago na escola. As crianças ficaram nitidamente mais entusiasmadas. Enquanto a Júlia acabava os últimos detalhes do desenho, o Dinis, a Marta, e a Maria ajudaram-me a prepara os materiais para a atividade seguinte. Cortamos o papel de cenário (na dimensão que acordamos como necessária) e decidimos em conjunto qual seria o melhor local para fazermos a atividade. Experimentamos colocar o papel de cenário no chão e na mesa. Achámos melhor colocá-lo em cima da mesa, daria mais jeito para várias pessoas desenharem. Decidimos que poderíamos colocar o título: "O dia do Tiago"... As crianças ditaram-me: "O dia do Ti-a-Go"... A Marta fotografava a atividade. A Marta tomou a iniciativa para ir buscar as canetas. Sugeri que dividíssemos o papel de cenário

por momentos do dia...As crianças disseram que seria uma “boa ideia”. Perguntei-lhes então que momentos deveríamos colocar para fazermos o dia do Tiago. A Maria disse que primeiro deveríamos fazer ele a dormir; a Marta sugeriu que desenhassemos a cama. Ficaram estipulados os momentos: acordar; pequeno-almoço; escola; jantar.

As crianças dividiram-se pelos momentos, a Maria ficou no momento do acordar; o Dinis no pequeno-almoço; e a Maria na escola. O momento do jantar foi partilhado entre a Marta e a Maria. Iniciaram os desenhos. Durante a realização dos desenhos as crianças iam verbalizando o que iam desenhando, discutiam, também, porque estavam “apertados”...Foram lanchar e regressaram no final do lanche. A Júlia continuava calmamente o seu desenho, acrescentado todos os pormenores que entendia necessários. De vez em quando dirigia-me até à sua mesa, na tentativa que se apressasse mais um pouco para poder participar na outra atividade mas sem sucesso.

Depois do lanche, as crianças regressaram para terminar o trabalho de grupo. A Júlia não regressou com os colegas, estava a terminar o lanche. Decidiram que o último momento seria o jantar, proposta da Maria. Nesta altura, o Dinis já tinha terminado o seu desenho e estava já a ficar desmotivado. Sugeri que fotografasse a atividade. Íamos conversando sobre o desenho: *O que é que ele fez na escola? Brincou à bola. A escola dele tem um escorrega.*

Na atividade de grupo, a Marta assumiu o papel de liderança. Era a que estava mais motivada na tarefa...Pedi-lhes que me contassem a história que haviam construído, a Marta começou por distribuir tarefas.

Marta: *Eu conto aqui, o Dinis conta o pequeno-almoço, tu contas aqui...*

Maria: *O jantar podemos contar as duas...*

Iniciaram a narrativa:

Era uma vez o Tiago, ele estava a dormir e depois era de manhã e depois ele acordou... Levantou-se, vestiu-se e foi tomar o pequeno-almoço.

Eu: olha ele precisou de ajuda para se vestir?

Maria: Precizou!

Marta: Não.

Ele depois sentou-se aqui (cadeira de rodas)

Eu: Sentou-se sozinho na cadeira de rodas?

Maria: Não, o pai ajudou...És tu agora, Dinis....

Dinis: O menino foi comer o pequeno-almoço... era o pai, o Tiago, a mãe o Dinis...

Maria: E depois? E depois?

Dinis: E depois estavam a comer o pequeno-almoço, quando terminaram foram para fora...

Maria: E depois ele foi para a escola. E na escola fartou-se de brincar...

Eu: E na escola ele gostava mais de brincar a quê?

Dinis: Com as bolas.

Eu: E ele gostava mais de brincar sozinho ou em grupo?

Dinis: Em grupo, ele adora trabalhar em grupo.

A Marta relembra: Agora somos as duas mas primeiro começo eu!

Eu: Se vocês quiserem depois podem contar esta história lá dentro.

As crianças tiveram uma resposta afirmativa, unanime e de euforia: *Sim. Sim. Boa!* Gritavam e davam pulinhos.

Marta: depois contamos aos outros meninos.

Eu: Para vocês mostrarem as coisas importantes que fazem cá dentro.

A Marta continuou a narrativa. Senti que estava a assumir o papel de protagonista por completo, aquela era uma atividade muito importante, notava que queria que corresse bem.

Marta: E depois à hora do jantar a mãe e o pai puseram o filho... porque ele estava a brincar porque ele já saía da escola sozinho. Agora és tu (Maria)

Maria: E depois puseram os pratos e depois puseram o comer e depois já puderam comer todos. Vitória, Vitória acabou a história.

As crianças aplaudiram e gritavam: *ehhhhehhh!*

Perguntei-lhes se queriam recapitular mais uma vez antes de contarem lá dentro. Responderam que sim, muito entusiasmados. A Marta continuava a assumir o papel de comado.

Marta: O Dinis tem de estar aqui no meio.

Reiniciou a narrativa sem ser necessário dizer nada.

Marta: Era uma vez... o Tiago estava a dormir, o pai chamou-o e a mãe e disse: Tiago anda cá! E depois ele ouviu e foi...

Eu: Mas precisou de ajuda para se levantar da cama?

Marta: Sim, e depois o pai e a mãe ajudaram-no lá foi... vestiu-se, tomou o pequeno-almoço...

Maria: E depois foi...

Marta: Espera que eu ainda não acabei...

E depois foi lá pôr na cadeira de rodas...

És tu... (Maria)

Maria: E depois ele foi à escola... Chegou a hora do recreio e foi ao recreio...

Marta: À hora do jantar, ele já ia para a casa sozinho, porque fazia assim às rodas [fez o gesto de rodar rodas] e depois jantou.

A Júlia só terminou o lanche já as crianças estavam a terminar a história. Introduzia o que o restante grupo tinha feito, mas o Dinis assumiu a liderança do processo.

Dinis: Cada um fazia qualquer coisa do dia do Tiago e depois é para contarmos à sala 1.

A apresentação deste trabalho foi para todos muito importante. Notava alguma dose de nervos. A Marta tentava coordenar o grupo, extremamente irritada por o grupo não papar com o papel de cenário: “estejam parados com o papel”. O grupo dos colegas da sala 1, estavam curiosos sobre o conteúdo da apresentação dos protagonistas.

Crianças do grupo: É um desenho

Dinis: Não é um desenho...

Marta: É uma história...

Dinis: Vais dizer “ahhhh”.

Francisco: É uma história muito bonita...

Marta: Não... tem muitas coisas.

Dinis: Vai ficar admirado...

Salvador: Olha a tua história é fixe!

Dinis: Não é só minha é de todos.

À espera de que todos chegassem e se sentassem na manta, criou-se um clima de suspense sobre o tema da história. A apresentação ao grupo aconteceu, na liderança da Marta, que estava um pouco aborrecida por os parceiros de grupo não pararem com o papel de cenário. As crianças estavam tão expectantes e ansiosas com a apresentação ao grupo, que por vezes, se esqueciam de detalhes da história de que tinham falado em

pequeno grupo. No final, foram aplaudidos pelo grupo da sala 1 e os colegas tiveram oportunidades de lhes fazer algumas questões. Colocavam o dedo no ar e a Maria dava a indicação para que fizessem a pergunta. A Marta continuava um pouco aborrecida por a apresentação não ter corrido nos moldes que idealizara.

No momento das questões, senti as crianças verdadeiramente envolvidas. O stress diminuíra. A Maria tomou as rédeas do grupo perante o recolhimento da Marta. Eu assistia a um cenário de verdadeiro protagonismo infantil, recolhendo-me ao papel de observadora. Estava perante investigadores especialistas.

Nota de Campo nº 5 (NC5)

Data: 27/11/13

Horário: 14.30-15.15h

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Resinificando os sentidos do projeto

Introduzi às crianças que naquele dia não era habitual a nossa sessão de trabalho, mas que tinha ido ao jardim-de-infância para ter uma reunião e que aproveitei para lhes apresentar a Viviana, a “minha chefe no trabalho”. Expliquei-lhes que eu lhe dizia que vinha para o JI da P. trabalhar com eles e que a Viviana estava muito curiosa em conhecê-los.

Sentamo-nos na carpete na sala, que a essa hora estava vazia... naturalmente, dispusemo-nos em roda...

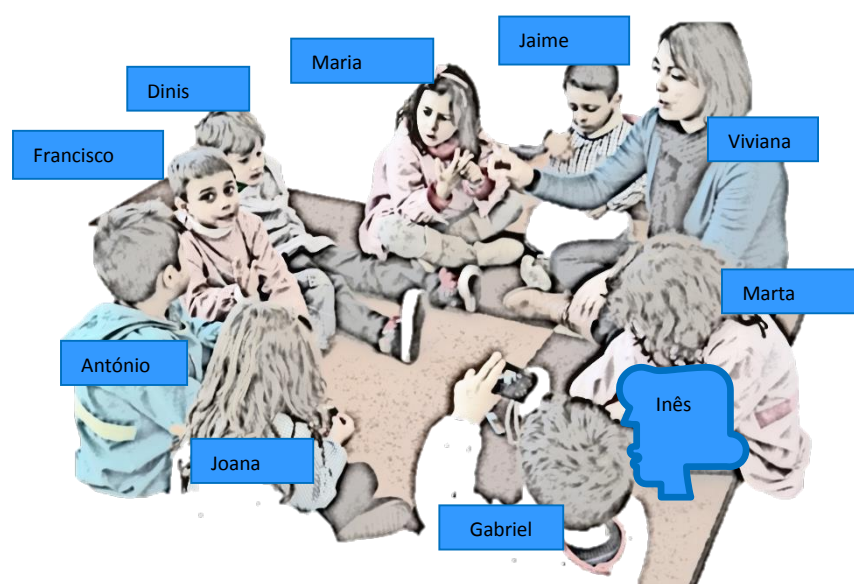


Figura 3. Disposição do grupo

Viviana: *Como a Inês estava a dizer, ela diz-me que vem aqui ao jardim-de-infância da P. fazer uma... investigação... é isso?*

Francisco: *É!*

Viviana: *e que vocês e a vossa opinião é super importante, aquilo que vocês dizem é mesmo importante. E eu disse, ok Inês, se eu pudesse ir lá um dia para perceber, para conhecer esses investigadores que tu tanto falas,*

que ela está sempre a falar “os meus investigadores que me ajudam nesta investigação que a sua opinião é super importante...”

As crianças ouviam-na com toda a atenção, com uma expressão entre o espanto e o orgulho provocado pelo reconhecimento de um elemento externo. O António trocou um olhar comigo e sorriu.

Viviana: Então eu disse: Oh Inês posso ir ao jardim-de-infância da P. conhecer esses investigadores? E ela disse: Ok... Então são vocês os investigadores que ajudam a Inês é isso?

Francisco: É...

Viviana: eu gostava é de saber o que vocês andam a investigar...Isso é que e ainda não percebi... O que é que vocês andam a investigar?

Maria: as coisas...

Viviana: Mas que coisas? O que é que é investigar?

Francisco: É encontrar coisas...

António: Investigar é descobrir coisas...

Viviana: E que coisas é que vocês já descobriram aqui com a Inês?

Eu: Trabalhamos sobre o quê?

António: de pessoas diferentes...

Dinis: Também fizemos aquele trabalho em que colocamos as mãos.

Eu: Isso era o nosso acordo, não era...

Maria: Fizemos um desenho de pessoas que têm problemas...

Viviana: Pessoas que têm problemas? Mas como assim?

António: Pessoas que têm problemas na cabeça.

Francisco: Problemas nas mãos...

Gabriel: Problemas nos pés...

Viviana: Hum e então essas pessoas têm problemas...

Gabriel: Sim, e na fala... há pessoas que têm problemas na fala...

Francisco: Pois, como o António, ele tem um problema no ouvido e não ouve muito bem.

Eu: ahh, porque o António teve uma otite, não foi?

Antônio: E eu já tive um problema, já parti o braço...

Viviana: Então vocês falaram de pessoas que têm problemas...

Eu: Olha se quiserem podem contar à Viviana daquela história que vocês vieram contar aos meninos da sala.

Francisco: Eu sei (diz num tom baixo mas seguro).

O Francisco não havia participado na sessão em que se construiu a história, tendo apenas assistido à apresentação.

Francisco: Do Tiago...

Tinha reparado na sessão aquando a apresentação das crianças que o Francisco estava um pouco desiludido por não ter participado na atividade e na sessão de trabalho. Eu notei isso pela sua expressão quando viu os outros colegas a apresentarem, naquele dia senti necessidade de lhe explicar que não o havia chamado porque já estavam muitas crianças mas que na sessão seguinte o chamaria de novo.

Eu: Era um menino...

Gabriel: que precisava de ajuda para andar...

Eu: E precisa de...

Coro: cadeira de rodas...

Eu: Querem contar à Viviana o que nós descobrimos, o que é que nós imaginamos, o que nós investigamos?

Maria: O Tiago usava uma cadeira de rodas porque o cérebro dele não comanda bem.

As crianças inverteram o processo de liderança e mediação, próprio do sistema e dinâmica escolar. Comunicaram a atividade que estavam a desenvolver em contexto educativo, cientes que aquele era um aspecto importante acerca do tema que havíamos explorado. Na comunicação do tema foram os principais informantes, descrevendo o processo e respondendo às questões colocadas pelos adultos “Então pode ser qualquer tampa?”, “Qualquer tampa!”, respondia o Francisco com segurança. Foi ainda visível um exercício de pensamento conjunto, despoletado pelas próprias crianças, aquando, no decorrer da conversa, as próprias crianças se questionam sobre o processo de recolha de tampinhas.

Francisco: Pois, é como nós estamos a pôr tampas em garrações para ajudar as pessoas que precisam de cadeiras de rodas.

Eu: Vocês estão a recolher tampinhas? Ainda não me tinham contado...

Maria: Sim, para comprar cadeirinhas de rodas...

Antônio: para fazer cadeirinhas de rodas...

Francisco: porque se não eles não conseguem andar.

Viviana: E essas tampas que vocês andam a recolher... é qualquer tampa?

Francisco: É qualquer tampa! De iogurte, de garrações...

Maria: Qualquer coisa!

Francisco: de de...

Maria: Qualquer coisa!!

Viviana: Qualquer tampa serve, é isso?

Francisco: Cada tampa, cada tampa que nós trazemos na mão ou num saco ...

Interrompido

António: Mas nós gostávamos de saber como é que com aquelas tampas se fazem cadeiras de rodas...

Eu: Ai é? Se calhar podemos investigar isso na próxima vez...

António: Eu gostava de saber...

Viviana: Olha isso é uma boa pergunta.

Francisco: Olha, eu sei como é que... podíamos assim...

Interrompido

António: Eu acho que...

Interrompido

O Francisco aumenta o tom de voz e o entusiasmo na sua narrativa.

Francisco: Eu pedia ao meu pai, ah, para comprar parafusos, são uns parafusos especiais para fazer cadeiras de rodas com tampas... Que tal, eu pedia ao meu pai para comprar para fazer uma cadeira de rodas de tampas...

Viviana: Eu acho que isso poderia ser uma ideia mas o melhor era irmos perguntar, investigar para que é que servem as tampas... se são para fazer as cadeiras de rodas ou se as tampas são para outra coisa... porque realmente...

Interrompida

Gabriel: São para comprar...

Viviana: Mas como? As tampas não são dinheiro...

Francisco: São para comprar cadeirinhas de rodas...

Eu: oh Francisco eu acho que está aqui alguma coisa mal explicada. Temos que investigar esta situação...

Maria: Como é que as tampas se transformam em cadeirinhas para os meninos?

Viviana: Será com os parafusos especiais? Humm...

António: Se calhar aquilo é que segura a roda...

Viviana: Ou se calhar é outra coisa que nós nem estamos a pensar...

Francisco: Eu acho que aqui alguma coisa está mal!

António: A professora Micá é que disse.

Francisco: Eu acho que há aqui qualquer coisa que está mal!

Viviana: É uma boa questão que estás a dizer António, primeiro devíamos perguntar...

Gabriel: à Micá.

Viviana: Quem é que fica com as tampinhas para fazer cadeirinhas de rodas, é a Micá?

Francisco: Eu acho que é assim, o meu pai é bom a trabalhar em muitas coisas... a cortar lenha, a arranjar carros... tudo o que há à sua frente ele arranja. Então, pedia ao meu pai para arranjar uma cadeirinha de rodas.

Dinis: mas é uma coisa mal... que é...

Interrompido

Francisco: Alguma coisa aqui está mal...

Maria: É que não se consegue fazer cadeirinhas rodas com tampa...

Viviana: Era isso que tu ias dizer Dinis?

Dinis: Era, como é que iam empurrar a cadeira de rodas...

Burburinho entre todos.

António: Eu não acho que se faz com as tampas cadeiras de rodas.

Francisco: Eu tive uma ideia, alguma coisa aqui está mal.

Eu: Alguma coisa aqui está mal, eu também acho...

Viviana: Eu acho que era de perguntar...

Interrompida.

António: Se a Micá disser como se faz...

Gabriel: nós já sabemos...

António: Perguntamos como se faz as cadeiras de rodas e se ela souber nós já sabemos.

Eu: Eu acho que nós temos que fazer um trabalho de investigação mais completo.

Eu não venho na segunda-feira, venho só na quinta-feira e na quinta-feira nós podemos descobrir o que se passa com as tampas...

Francisco: Eu acho que há aqui alguma coisa que não está bem... Nunca mais nos lembrámos disso, só nos lembrámos das coisas que estão aqui... agora nem sabemos das tampas...

Eu acho que estão na sala 2.

Eu: Olha vamos fazer aqui um levantamento... se seu tivesse aqui um papel até escrevia...

Gabriel: Queres que eu vá buscar?

Francisco: Havia lá daqueles grandes

Eu: Então vamos lá fazer um levantamento... Digam lá o que escrevo ... 1º descobrir onde estão as tampas certo?

Maria: num garrafão.

Eu: Mas onde?

Maria: na cozinha.

Francisco: Eu acho que estão na sala 2.

Dinis: Eu acho que já foram boas.

António: A mãe da Leonor já levou as tampas.

Registava no papel aquilo que as crianças iam verbalizando. Criámos várias

Gabriel: Eu acho que foi a Bela!

António: Eu acho que foi a mãe da Leonor.

Viviana: Mas porquê que a mãe da Jéssica queria levar as tampas?

António: Eu acho que era para alguma amiga que não conseguia andar.

Francisco: Eu acho que há aqui qualquer coisa que está mal. Eu acho que ele está a dizer razão (agarra-se ao António), eu acho que as tampas foram para casa da Jéssica.

Viviana: Mas porquê?

Maria: Mas eles nem conseguem montar cadeiras de rodas, como eles conseguem montar?

Francisco: Eu acho que vou pedir ao meu pai para trazer cá um...parecem parafusos mas não são parafusos. Eu vou pedir ao meu pai para ficar cá mais tempo e ele põe isso...

Dinis: Podíamos furar as tampas e pôr os parafusos ...

Eu: Eu acho que a Viviana não está a perceber muito bem.

Viviana: Deixem-me só fazer uma pergunta: "Vocês alguma vez viram uma cadeira de rodas?"

Coro: Sim, Não

Gabriel: Eu já vi!

António: Eu também...

Francisco: Não...

Inês: Acho que vou ter que trazer uma fotografia.

Viviana: As cadeiras de rodas que eu já vi, não têm lá nenhuma tampinhas...

Francisco: Eu acho que o António tem mesmo razão...

Viviana: E o que é que o António queria dizer?

António: Quando eu parti o braço, eu fui à loja de uma amiga da minha mãe e ela ajudou-me porque eu fui à loja dela e ela tinha lá cadeiras de rodas.

Viviana: E as cadeiras de rodas tinham tampinhas?

António: Não

Viviana: A Maria também disse que já viu cadeiras de rodas e não têm tampinhas.

Dinis: Eu acho que as cadeiras de rodas não podem ser usadas com tampas.

Maria: Eu também já tinha dito isso.

Francisco: É assim eu vou tentar pedir ao meu pai para fazer com tampas.

Eu: Oh Francisco isso só se fosse uma cadeira de brincar.

Francisco: Eu pedia ao meu pai...

Antônio: Eu acho que isso é tudo mentira.

Eu: Mas olha que eu acho que não é porque nós conhecemos muitos meninos que precisam de cadeiras de rodas e nós sabemos que eles utilizam as tampas para conseguir as cadeirinhas.

Maria: Mas como é que as tampas se transformam em cadeiras de rodas?

Revi as perguntas escritas no papel, verbalizadas pelas crianças. Decidimos que começaríamos por questionar a Micá.

Eu: Então depois ou temos que telefonar a alguém que seja responsável pelas tampinhas...

Francisco: Eu acho que é a mãe da Jéssica.

Eu: Acho que temos que arranjar aqui uma solução.

Francisco: Eu acho que sim. Temos que falar com a mãe da Jéssica ou com a Micá ou então as tampas já foram para o lixo.

Viviana: não

Eu: Também acho que não...

Dinis: Ou então algum menino veio buscar as tampas porque precisou delas para brincar.

Francisco: Algumas pessoas não têm brinquedos por isso eu ia pedir ao meu pai para fazer uma cadeira de rodas de brincar.

Maria: Podia fazer do desenho...

Francisco: Ele podia tentar...

Eu: Então vá ficas com essa responsabilidade...

Sugeri às crianças que trouxessem as imagens de cadeiras de rodas para retomarmos o tema no próximo encontro. As crianças aceitaram o desafio com entusiasmo. A Viviana explicou-lhes que só tinha ido daquela vez mas que gostava que eles depois lhe contassem como corriam as coisas. Comprometeu-se, também, a fazer-lhes chegar uma imagem de uma cadeira de rodas.

Pedi às crianças se poderiam apresentar o cartaz da investigação à Viviana. Coloquei as duas placas do cartaz da investigação sobre a carpete. As crianças ficaram eufóricas:

Maria: esta sou eu!

Antônio: Olha aqui eu.

Gabriel: Olha a Professora. Esta é a Professora da Inês!

Nesta altura as crianças já estavam a ficar um pouco cansadas e estavam mais agitadas. Ia mediando a leitura do cartaz...

Eu: O que fazemos?

António: Fazemos investigação. É de Aveiro.

Eu: Sim da universidade de Aveiro

António: Aqui tem a nossa escola. É para toda gente saber que nós somos da P..

Eu: E quem é que está a fazer esta investigação?

António: É o nosso grupo...Somos nós todos!!

O Gabriel ia tirando fotografias.

Eu: Gostei muito, vocês estiveram à altura de investigadores.

Francisco: Amanhã quando a Micá chegar temos que contar o que se passou se não ela não sabe.

No final, tirámos algumas fotos ao grupo que estava.

Disse ao grupo que iria guardar a folha onde tínhamos registado as nossas questões para o próximo encontro.

O António disse: não, não, temos que pendurar... A Micá vai ficar espantada!

Assenti à sua sugestão e pedi-lhe, então, que explicasse à Micá de que se tratava o documento.

Acabei a sessão com um sentimento forte de satisfação. Procurei ter um papel menos ativo e dirigido propositadamente, de forma a dar total protagonismo às crianças. Senti que as crianças perceberam esse papel de destaque que lhes foi atribuído e estavam envolvidos e satisfeitos com a conversa gerada.

A minha colega Viviana ficou também muito satisfeita em ter participado, tendo ficado admirada com a participação das crianças.

Nota de Campo nº 6 (NC6)

Data: 05/12/13

Horário: 9h-13h

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: De uma cortina de tampas...

Nesta sessão comecei por me dirigir para a sala do grupo como fazia habitualmente. Tinha como objetivo nesta sessão retomar a questão das crianças em relação às tampinhas. Na sessão anterior as crianças haviam discutido o procedimento pelo qual as tampinhas se transformavam em cadeiras de rodas e discutiam o paradeiro das tampas já recolhidas. Tínhamos combinado que o primeiro passo para chegarmos a estas conclusões seria falar com a Micá. Desta forma, pretendia retomar estas questões em grande grupo, para que as crianças gerissem a conversa no seio do seu grupo académico e liderassem este processo de descoberta, que tinham sido os próprios a despoletar na sessão anterior.

Começamos por ter uma conversa com educadora Micá acerca do processo de transformação das tampinhas, para o fim das cadeiras de rodas. Essa conversa já tinha decorrido no decorrer da semana com o grupo turma, despoletada pelo papel que deixámos no placar sobre as nossas questões. Depois dessa conversa, disse às crianças que tinha uma coisa para o seu projeto das tampinhas. Tínhamos no meu trabalho um conjunto de garrafões com tampas que havíamos recolhido para iniciativas relacionadas com as ajudas técnicas, como ainda não tinham destino, decidi levá-las para o projeto pedagógico do JI da P..

As crianças dirigiram-se comigo ao carro. Quando abrimos a bagageira ficaram radiantes com a quantidade de tampas. “Olha deixa-me tirar fotografia”, dizia o Gabriel. “Eiiaa tantas”, comentavam. Queriam ser eles a transportar os garrafões para a sala. Estavam verdadeiramente entusiasmados. Tirámos fotografias no exterior celebrando a quantidade de tampas.

Já no interior da sala, alguém teve a ideia de colocar os garrafões em fileira, no parapeito da janela. As crianças comentou que parecia uma “*cortina de tampas*” e a partir daí a expressão foi expressada por várias crianças, que acharam graça à comparação. A Educadora Micá acrescentou que aquela era uma “*cortina de solidariedade*”.

Fomos para o escritório. Neste dia estava com pouco de dificuldade em gerir o grupo. Falavam alto e discutiam uns com os outros. A proposta lançada às crianças era telefonarmos à Viviana, que tinha uma proposta a fazer ao grupo de investigadores e fazer um poster sobre a recolha de tampinhas.

O António estava-me dizendo “Não quero participar”, respondi-lhe que não era obrigado a participar e por isso poderia ir para a sala.

António: Nós não vamos falar, és só tu...

Eu: Não, vou colocar em alta voz...

António: Ei eu quero ouvir essa alta voz.

Colocamo-nos todos em roda em redor do telemóvel.

Eu: Sim...

Viviana: Sim, Inês...

Eu: Já estou aqui com os meninos.

Viviana: Estás em alta voz?

Eu: Sim, estamos.

Viviana: Então bom dia investigadores!

Coro: Bom dia!

Viviana: Está tudo bem?

Coro: Está... sim.

Viviana: Olhem eu pedi à Inês para me ligar com vocês porque eu esqueci-me de vos dizer uma coisa da última vez que estive aí com vocês no jardim-de-infância.

Gabriel: Oh Viviana, podes vir cá...

Viviana: Eu não posso vir cá porque agora estou a trabalhar noutra sítio...

Gabriel: Podes vir cá...

Viviana: Eu não posso ir aí porque agora estou a trabalhar noutra sitio...

Gabriel: Estás a fazer o quê?

Dinis: Está a trabalhar...

Viviana: Estou a trabalhar noutra sitio, por isso é que eu pedi para ligar para fazer este pedido. Então é assim, no sítio onde eu e a Inês trabalhamos, nós temos um jornalinho, um jornal que fazemos e vai sair um agora...

Gabriel: Oh Viviana, Viviana nem pareces tu a falar...

Viviana: Não? Mas sou eu, sou eu... Mas ouçam o que eu estou a dizer...

Dinis: Não pareces, pareces que estás a falar em chinês...

Eu: Olha mas ouçam o que a Viviana está a dizer... a Viviana está a dizer que no sítio onde ela trabalha, no sítio onde nós trabalhamos, temos um jornalinho ...Escutem o resto...

As crianças continuavam agitadas...

Viviana: Escutem... a Inês vai levar um jornal que nós fizemos no verão para vocês verem como é que é...

Eu: Eu tenho ali...

Viviana: E o que vos queria pedir é que para o jornal que vai sair para a altura do natal, vocês escrevessem uma notícia sobre o projeto de investigação que estão a fazer.

António: Ahh!

Viviana: Pode ser um desenho, pode ser um texto que vocês dizem e a Inês escreve...

O Gabriel começa a fazer sons uh ah uh ah aha

Marta: Pára...

Dinis: Pára...

Acotovelavam-se entre si.

Inês: Vocês ouviram o que a Viviana disse?

Coro: Nãaaaooo

António: Eu ouvi...

Viviana: Então o que é que eu disse explica lá...

Dinis: Ele não sabe, ele não sabe... estava a mentir...

Eu: A Viviana estava a dizer que no nosso trabalho vamos fazer um jornalinho agora para o natal e ela estava vos a convidar para escrever um texto ou fazer um desenho sobre o nosso projeto. O que é que vocês acham?

Coro: Sim!

Gabriel: Oh Viviana foi uma boa ideia...

Dinis: Super fantástica!

Começam todos a falar ao mesmo tempo e gera-se confusão no grupo. Tanto eu como a Viviana pedíamos que falasse um de cada vez.

Gabriel: Uma boa ideia super fantástica...

Dinis: Essa ideia é fabulosa...

Maria: Eu adoro!

Adoro mesmo...

As crianças começaram a falar entre si, parecendo terem-se esquecido estarem ao telefone com a Viviana.

Eu: Bem, temos que agradecer o telefonema à Viviana.

Crianças: Obrigada!

Viviana: Eu espero ter notícias vossas, está bem?

Maria: Está bem...

Despedimo-nos da Viviana. As crianças continuavam agitadas. O telefonema acabou e levantaram-se. Alguns deles mexiam nos materiais e objetos presentes na sala. Disse-lhes, num tom mais autoritário, que hoje estava a correr muita coisa mal e solicitei que se sentassem.

António: Olha eu tive uma ideia, porque não vamos eu, tu e a Viviana à loja e levamos as tampinhas e trocamos por dinheirinho para comprarmos cadeiras de rodas?

A questão do António emergia como uma necessidade desta criança de participar para além do espaço escolar. Esta temática, e o interesse manifestado pelas crianças, exigia de facto que se desse uma resposta mais efetiva nesse sentido. Poderia ter sido interessante fazer uma visita a uma das empresas de recolha de tampas, mas os limites temporais e burocráticos não possibilitaram a realização desta ação.

No restante encontro as crianças desenharam em grupo, num papel de cenário, uma proposta para incentivar pessoas à recolha de tampinhas. Desenharam garrações cheios de tampas. Outros imaginaram e desenharam que um helicóptero abria uma porta do cimo das nuvens e caíam tampinhas e tampinhas no espaço exterior do JI.

Nota de Campo nº 7 (NC7)**Data:** 09/12/13**Horário:** 9h-13h**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** ... Para uma cortina de solidariedade

Era objetivo do presente encontro descobrir o que é que as crianças pensavam acerca de solidariedade, um processo que estaria na origem do projeto tampinhas. Pretendia com esta abordagem que as crianças liderassem o processo de descoberta em relação à solidariedade.

Para isso, e de forma a cativar a sua atenção, com algo mais motivador e criativo, levei um protótipo de uma banda desenhada reconstituindo o encontro anterior. A banda desenhada explorava as conceções iniciais das crianças em relação à solidariedade e, posteriormente, desafiava-as a procurarem as conceções dos adultos, expressas num dicionário e a fazerem uma entrevista à educadora da sala, em relação ao termo.

Eu: Esta é a sala 1 e a Micá disse: -Ah! Isto parece uma cortina da solidariedade. E vocês disseram: Ah! É uma cortina de tampas.

Marta: Foi o Dinis que disse...

Eu: Parece uma cortina de tampas, não foi? Então e depois o que é que aconteceu? Então vocês disseram uma cortina de tampas, o que é que vocês quiseram dizer com uma cortina de tampas? Porque é que disseram isso?

Dinis: porque a janela estava cheia de tampas

Eu: então vou escrever, posso? Mais opiniões...Porque a janela estava cheia de tampas e mais?

António: Porque parecia uma cortina de tampas porque estavam lá muitas, até ao fim...

Eu: Porque mais, diz..o que é que disseste?

António: Porque a janela estava cheia de tampas e não tínhamos mais espaço

Eu: Porque a janela estava cheia de tampas até ao fim e já não havia mais espaço (a escrever).

Têm mais ideias para escrever nos nossos balões?

Eu: Já não têm mais ideias? Então posso passar para a seguinte?

Gabriel: Podes!

Eu: Eu gravei as nossas conversas, como vocês sabem, e depois fui ouvir as nossas conversas e ouvi a Micá a dizer que parecia uma cortina de solidariedade! O que é que isso significará?

Francisco: Significará que estava cheio de tampas.

Eu: Significará que estava cheio de tampas, será isso? Solidariedade, o que será?

Dinis: Solidariedade, eu sei o que é.

Eu: Então diz.

Miúdo – É a janela está ‘cheinha’ de tampas

(...)

Eu: Nós podíamos investigar o que era uma cortina de solidariedade. E sabem como é que podemos fazer isso? Vamos ver aqui como é que podemos investigar o que é uma cortina de solidariedade. Podemos fazer uma entrevista à Micá, como foi ela que disse. O que acham?

Dinis: Sim!

António: Eu levo o gravador

António: Isto é o ouvido?

Eu: Isto é o que a Micá vai dizer depois vou apontar aqui. Vocês ouvem, dizem-me e eu escrevo.

Outra maneira, que outra maneira podíamos ter para descobrir o que é uma cortina de solidariedade?

Na última vez que estive cá, estiveste a ver uma coisa num livrinho, estavas a ver as palavras...Sabem o que é um dicionário?

Todos: Sei

Francisco: É uma coisa que tem muitas letras

Maria: A Micá tem lá um na sala.

Dinis: É uma coisa que se pode ler!

Eu: E se nós fossemos buscar um dicionário.

Francisco: Eu posso ir buscar...

Dinis: Dicionário! Fotografem isto. Tomem, fotografa.

(As crianças organizam-se para tirar uma fotografia, os investigadores em grupo)

Eu: Então vamos ver se encontramos solidariedade? Olhem aqui as letras.

Francisco: Posso ver?

Eu : Então vê. ‘S’ temos de encontrar...está aqui, solidariedade.

Francisco: Muito bem!

Exploramos a definição do dicionário e copiamos para a banda desenhada.

Depois do lanche, as crianças dirigiram-se à sala e convidaram a educadora para uma entrevista na sala da investigação. Já sentados no escritório, a Maria tomou as rédeas de entrevistadora, o António do gravador e o Gabriel da reportagem fotográfica do momento.

Eu: Então o que é que vocês queriam perguntar a Micá?

Maria: Uma entrevista...

Como é que...O que é solidário?

Micá: O que é solidário? O que é ser solidário?

António: Sim...

Micá : Olha, é assim, eu acho que é saber partilhar estar atento a quem tem menos que nós...

António: Olha e tu és esta a dizer...e isto é tu a falar (a criança está a apontar na banda desenhada)

Micá: Mas olha que estou mesmo parecida, está espetacular! E este balão quer dizer que eu estou a falar.

António: Não é um balão!

Micá: Não é um balão daqueles...

António: É a voz.

Micá: Posso responder à pergunta da Maria? Posso continuar?

E eu acho que é por exemplo, quando temos mais coisas, mais brinquedos, quando temos mais, por exemplo, há pessoas que não têm comidinha e nós estarmos atentos e podemos ajudar também essas pessoas, dar comida ou arranjar maneira... (o telefone toca, pausa na entrevista)

Maria: O que é solidário?

Micá: Ser solidário, Maria? Eu penso que é saber partilhar. Primeiro é saber estar atento a quem tem menos.

Gabriel: O que é ter menos?

Micá: Ter menos que nós é, por exemplo...olha, ter menos carinho que nós, há pessoas...

Dinis: Há pessoas que não têm carinho!

Micá: Não têm muito carinho ou porque já não têm o pai e a mãe ou porque estão longe...

Francisco: Ou porque já não têm casa.

Gabriel: Ou porque vivem ao frio!

Micá: Ou porque vivem ao frio...

Maria: Podem ficar doentes...

Dinis: Ou porque os pais estão a trabalhar.

Micá: Ser solidário não é só dar coisas assim que estejam na nossa mão, não é só dar brinquedos e também dar carinho, dar atenção, dar beijinhos

António: Dar abraços.

Micá: Fazer companhia!

António: E quando uma pessoa precisar de companhia nós temos de ajudar.

Micá: Estar atento e ajudar!

Olha é dar um bocadinho...posso dizer? Isso mesmo Dinis era o que eu ia para dizer.

É dar um bocadinho de nós! Quer dizer, dar um bocadinho do que melhor nós temos. Nós somos uma pessoa que sabe dar carinho é bom que se dê carinho. Se nós temos muitos brinquedos...

Dinis: Algumas pessoas não têm amigos para brincar, nós temos de ajudar essa pessoa, ser amigos todos.

Micá: Partilhar a amizade também é uma coisa especialíssima!

Dinis: Nós também temos de ajudar o Gil!

Maria: O que é uma cortina solidária de tampas? (retoma o papel de entrevistadora).

Micá - Uma cortina solidária de tampas? Olha eu acho que uma cortina solidária de tampas é uma cortina de tampas solidária!

António: E o que é que as tampas têm a ver com as garrafas?

Micá: É assim, as tampas têm a ver com as garrafas e muito mais! Têm a ver com as garrafas porque em tempos serviram para tapar as garrafas. Mas agora que a garrafa já está vazia, elas vão ser guardadas e vão-se transformar num meio de nós também sermos solidários!

E deixa-me só voltar à cortina que me interessa muito e achei muito engraçado o que disseste, uma cortina de 'solidáritampas' ... é uma cortina de tampas, solidária, quer dizer uma cortina que foi feita. Está a ser construída por nós uma cortina de tampas, todos os dias a janela está cheia, cheia, cheia.

Dinis: Mas nós temos de ajudar o planeta todo!

Micá: Também ajudamos o planeta. À medida que nós recolhemos as tampinhas que já não serviam, em vez de irem para o lixo comum, nós recolhemos no garrafão da solidariedade, na cortina de solidáritampas e depois juntamos muitas, muitas de depois com certeza noutras escolas também está acontecer, construírem outras cortinas de solidáritampas.

Como é uma cortina de tampas solidária porque nós estamos a juntar com a nossa boa-vontade e o nosso melhor sentimento, estamos a juntar as tampinhas todas para praticar uma boa ação, certo? Que é ajudar a comprar cadeirinhas de...

Todos: ...rodas!

Micá: Para quem não consegue andar só com as suas pernas. Então a cortina de tampinhas que fica tão lindo com o sol a bater, tem tampas solidárias, são tampas para ajudar os outros, certo? Portanto, é “solidá” que é de solidariedade, de ajudar o outro e “tampas” porque é de tampinhas, uma cortina de solidáritampas que foi aqui o nosso António que disse e eu achei muito giro.

Portanto nós podemos ser solidários quando damos o nosso tempo, quando damos da nossa atenção, quando damos do nosso carinho!

Gabriel: A nossa escola é amiga de todos.

Dinis: A nossa escola vai ajudar todo o planeta!

Micá: Então se a nossa escola é amiga de todas, a nossa escola é solidária!

(...)

Micá: Querem-me fazer alguma pergunta mais ou posso ir à sala?

António: Podes ir à sala.

Eu: Então vamos agradecer a participação da Micá!

António: Obrigada!

Micá: Obrigada, porquê?

Francisco: Porque nos ajudaste-nos.

Micá: Fico contente de ter ajudado.

António: E quando eu fui à tua casa e tinhas um helicóptero estragado. O teu pai arranjou, não foi?

Dinis: Foi.

A conversa continuou entre o grupo por mais uns minutos. Depois fomos para a sala apresentar o que tínhamos investigado à restante turma.

sua brincadeira com os carros. Convidei a Júlia a brincar na garagem connosco, de forma, a que alguém se motivasse na interação com o Gil mas foi em vão... Passado algum tempo a Júlia foi embora, deixando-me com o Gil.

A Marta foi a última a chegar...

Todos presentes foi dizendo ao grupo que iríamos trabalhar. Nesta altura dei-me conta da independência que já haviam adquirido. A Maria dizia: “Vou só arrumar aqui o meu desenho e já lá vou ter”.

Dirigi-me ao escritório com algumas das crianças e alguns foram indo lá ter. Disse-lhe que como já tinha passado muito tempo, íamos ver o que já tínhamos trabalhado. As crianças verbalizaram a sua satisfação com expressões como: “eehhh”, “fixe”...

Dispôs o computador na mesa de trabalho, as crianças rapidamente encontraram o item do ambiente de trabalho onde estava uma foto do grupo: “Somos nós, estamos aqui”. Nessa primeira foto começaram logo a comentar “O Vicente está cómico”, comentava o Dinis.

Disse-lhes que na pasta que abria estavam todos os nossos trabalhos, tudo o que já tínhamos trabalhado e investigado... As fotos que eles tiravam. Disse-lhes que poderíamos vê-las... Acharam uma boa ideia. Começaram a ver as fotos. Expliquei ao António como poderia mudar de foto para ter autonomia sobre o computador. Íamos comentando as fotos.

Numa das primeiras fotos, aparecia o grupo todo. Perguntei-lhes se se recordavam daquele primeiro dia, quando a Micá tinha perguntado quem me queria ajudar na investigação. O António comentou que todos tinham o braço no ar menos o Gil. O Dinis acrescentou “ia dizer mesmo isso”... Na altura aquela ênfase do comportamento diferente do Gil em relação ao resto do grupo escapou-me. Poderia ter sido uma boa oportunidade para ter o feedback das crianças em relação ao seu amigo e à diferença (consciente e verbalizada) do seu comportamento.

Continuamos a ver as fotos. A meio da visualização das fotografias as crianças começaram a dar sinais de cansaço, focando-se menos nos comentários às mesmas e implicando uns com os outros. Ia tentando motivá-los a ver o resto das mesmas, para a seguir fazermos um trabalho, que se eles considerassem importante poderíamos apresentar à turma. Voltaram a entusiasmar-se.

Depois de vermos as fotos. Propôs fazermos então um trabalho para apresentarmos ao grupo. Notava sessão após sessão que esse era o ponto que as crianças mais valorizavam e quando estavam mais desmotivadas esse era um novo alento que surgia.

Abrimos um documento powerpoint. Já tinha predefinido esse documento, colocando um título provisório, duas fotos na capa em estilo desenho e o número de sessões e respetiva data. O documento agregava, ainda, um mural de ideias para o futuro da investigação e umas questões orientadoras para planearmos, em conjunto, as ideias que iriam surgir.

Iniciamos a atividade com a dactilografia do nome de cada criança, na capa do trabalho. Cada criança escreveu o seu. Escrever no computador foi algo muito valorizado por todos e que gerou algum burburinho. Foi, também, uma tarefa que ocupou algum tempo.

Fora do escritório ouvia-se burburinho... Estava na hora do lanche e foram lanchar.

Depois do lanche, a educadora Micá pediu se poderia juntar as crianças na manta, porque ainda não tinham estado todos juntos depois das férias e ainda não tinham marcado as presenças.

Fomos até à manta. Sentei-me com as crianças na manta. A Mariana veio sentir-se ao pé de mim, solicitando atenção. A Educadora Micá chegou e dinamizou uma conversa acerca das novidades do natal. Disse ao grupo que só alguns poderiam partilhar as novidades uma vez que teriam pouco tempo, havia a coroa dos reis para terminar o projeto. A conversa surgiu como as cerejas e acabamos por demorar algum tempo na sala.

Na manta, o Gil ia chamando a minha atenção fixando-me o rosto e sorrindo. Quando não o olhava, aproximava-se e ria alto, gargalhava, agarrava-me o braço, fazia caretas. Tentei acalmá-lo, dizendo-lhe para se sentar e ouvir a conversa do grupo.

Terminado o momento de grupo, regressámos ao escritório. Já passava das 11.30 e por isso, já não tínhamos momento tempo antes do almoço. Procurei explorar com as crianças o mural de ideias para o futuro da investigação. Estavam um pouco excitados e não foi fácil. Levantavam-se, saindo da mesa.

Da conversa desenvolvida surgiram as propostas.

- *Eu gostava de saber como é que os homens têm a cara castanha (António);*
- *Descobrir como é que aparecem as tampas e as cadeiras de rodas e como se compram as cadeiras de rodas (Dinis);*
- *Como é que eles conseguem andar com a cadeira de rodas e depois já não têm problemas (Maria);*
- *Na escola somos todos diferentes (António e Dinis).*

Tentei com cada um estabelecer uma planificação acerca da forma como desenvolveríamos na investigação os tópicos que as próprias crianças identificaram. Senti que tiveram dificuldade em concretizar esta ação e, nesta altura, eu já sentia que o grupo se encontrava muito disperso. O António avançava que uma das maneiras para descobrirmos aquilo que tinha proposto era falar com a Micá. Nesta sua intervenção deu claramente para perceber que a educadora das crianças era entendida como uma referência, uma fonte de conhecimento a quem poderiam recorrer para construir o conhecimento do mundo. Apercebi-me, também, que as crianças me diferenciavam no meu papel. Não colocaram sequer a hipótese de eu poder ter, também,

informação para responderem à sua construção. Eu estava do lado de cá, a fazer também as questões e a procurar as respostas, juntamente com eles.

A Maria dizia que deveríamos pensar na questão. Questionei-a em relação ao facto de podermos não chegar a nenhuma conclusão, respondeu-me que deveríamos pensar “de outra maneira”.

Tinha também como objetivo ficar com a perceção das crianças em relação ao processo de investigação: O que teriam gostado mais? Qual o processo em que se teriam sentido mais envolvidos? O que gostariam de realizar no futuro?

A Maria começou por dizer que gostou de todas as atividades que fez “aqui no escritório”, acrescento que gostou de fazer os desenhos e a entrevista à Micá, tinha-se sentido importante a realizar as perguntas (nessa atividade assumiu o papel de entrevistadora).

O Dinis gostou, também, dos desenhos, da história do Tiago e da apresentação que fez aos colegas da sala, gostou também da entrevista à Micá “quando a Micá veio trabalhar connosco”. Gostava de aprender a ler e ser cientista para poder investigar coisas. Já se sente um pouco investigador porque “investiga coisas”.

Transcrição dos vídeos feitos às crianças sobre a avaliação do projeto:

- **António**

Eu: O que é que gostaste mais de fazer até agora? E o que é que gostavas de descobrir mais?

António: Eu gostava de descobrir mais como é que ...como é que nós...como é que as cadeiras de rodas ...as cadeiras de rodas é preciso comprar com tampinhas porquê?

Eu: Ok! Uma boa questão.

António: E mais? (pensativo) ... E como é que eles arranjam tampinhas para comprar?

Eu: Hum, hum.

António: Alguém...há senhores que não têm tampinhas e não sabemos como é que eles arranjam para comprar?

Eu: Ok! Então como é que os senhores arranjam tampinhas e porque é que são precisas as tampinhas?

António: As tampinhas precisam ...os senhores precisam de comprar as tampinhas, ir buscar as tampinhas para comprar a cadeira de rodas com o dinheirinho!

Eu: Ok!

António: Porque assim, nós damos ao senhor e ele dá-nos o dinheiro e assim é que nós podemos ir comprar a cadeira de rodas!

Eu: Mas porquê tu achas que as pessoas precisam das tampinhas?

António: É porque é muito preciso para ir comprar a cadeira de rodas, quem precisar tem de ir comprar!

Eu: Ok. Tu achas que a cadeira de rodas é uma coisa cara, uma coisa barata?

António: É uma coisa muito cara por isso é que temos de ter cuidado com as coisas que tão numa loja.

Eu: Ok. Tu já foste a alguma loja dessas, para estares...?

António: Já, já...quando a minha mãe, o meu pai e eu fomos arranjar aquilo para eu puder mergulhar, eu vi muitas cadeiras de rodas!

Eu: Ok e essa loja é cá?

António: Não, não é cá...é noutra país...é, nós fomos para o Algarve e um dia fomos comprar aquilo...e a senhora fez aquilo e eu queria...

- **Maria**

Eu: O que mais gostaste até agora do nosso projeto?

Maria: Eu gostei...eu gostei mais de fazer as atividades todas, aprender e eu também gostei mais da entrevista que fiz à Micá.

Eu: Boa, porque é que gostaste mais da entrevista à Micá?

Maria: Porque fui eu a fazer as perguntas.

Eu: Porque foste tu a fazer as perguntas...

Maria: Eu senti-me importante.

Eu: Sentiste-te importante neste processo de fazer as perguntas?

(acena com a cabeça em afirmação)

Então era uma coisa que gostavas de repetir?

Maria: Era.

Eu: Gostavas de repetir essa atividade?

Maria: Gostava...mas só que ainda não fizemos repetir.

Eu: Mas gostavas de repetir?

Maria: Gostava!

Eu: Investigarmos outras coisas...

Maria: Também gostava de investigar outras coisas mas o que achei mais giro foi aquilo.

Eu: Muito bem, ok!

E olha que outras coisas, que outros temos gostava de investigar no futuro?

Maria: Mais, mais não sei qual heide gostar mais, ainda não experimentei.

Eu: Olha mas tu deste uma ideia no nosso mural de investigação, ideias para o futuro!

Maria: Pois dei!

Eu: Qual era?

Maria: Como é que eles conseguem dar cadeiras de rodas? E como elas depois já não andam?

Eu: Ok, isso é uma questão importante para ti. Está bem! Queres dizer mais alguma coisa?

- **Dinis**

Dinis: Eu quero dizer!

Eu: Então vá, agora é o Dinis.

O que é que tu gostaste mais e o que tu gostavas de fazer no futuro desta investigação?

Dinis: Eu gostava de fazer...eu gostava de fazer pinturas, desenhar coisas bonitas, desenhar a ciência e ver os nossos trabalhos que estamos a fazer.

Eu: Ver os nossos trabalhos onde, Dinis?

Dinis: Na mesa. Depois podemos fazer muitas histórias a fazer com o grupo.

Eu: Tu gostaste dessa atividade das histórias?

Dinis: Sim!

Eu: Daquela atividade da história do Tiago?

Dinis: E gostei quando os amigos foram para cá e a Micá também e gostei quando a Micá estava a trabalhar connosco.

Eu: Ok! Gostaste também da entrevista à Micá?

Dinis: Sim!

Eu: Muito bem! E diz-me uma coisa, tu depois de fazer a história apresentaste a história aos teus colegas. Gostaste dessa parte?

Dinis: Sim!

Eu: Porquê?

Dinis: Porque eu gosto de história e...e porque eu quero ser cientista para investigar as coisas e eu quero aprender a ler!

Eu: Ok! Tu já te sentes um pouquinho investigador?

Dinis: Sim!

Eu: Neste trabalho sentiste-te investigador?

Dinis: Sim!

Eu: Porquê?

Dinis: Porque estou a investigar coisas...porque estou a investigar coisas.

Eu: Muito bem, ok!

Dinis: Agora é o Canossa.

- **Francisco**

Eu: Então Francisco o que é que tu gostaste mais de fazer neste trabalho em que estamos aqui juntos? O que é que tu gostas mais?

Francisco: Fazer mais...

Eu: Sim.

Francisco: Pintar as mãos ...fazer o meu nome e...

Eu: Há assim alguma coisa que tenha sido verdadeiramente entusiasmante?

(acena com a cabeça a dizer que sim)

O quê?

Francisco: É porque...estou a pensar.

(utiliza gesto pensativo, a mão bate na cabeça)

Eu: E o que é que tu gostavas de investigar mais?

Francisco: Gostava de investigar...como é que as pessoas...como é que pode comprar cadeiras de rodas se elas são tão caras?

Eu: Achas que é difícil?

Francisco: são caras!

Eu: Achas que é difícil para as famílias dos meninos?

Francisco: Elas são caras, muito caras...sabes que eu já fui a uma loja em que havia um monte delas, tão caras, tão caras...o meu pai queria comprar uma mas a minha mãe disse, isso é muito caro!

Eu: Hum, hum!

Francisco: Porque o meu pai um dia tinha-se aleijado ...

Eu: Sim.

Francisco: E queria comprar...quer dizer, o amigo dele também se tinha aleijado porque ele ia comprar duas cadeiras de rodas tão caras, vinte euros...vinte euros, a minha mãe teve que pagar só uma!

Eu: Ok!

Francisco: Depois, sabes quem é que teve de andar nela? Um tinha que andar atrás e outro tinha que andar à frente!

Eu: Tu estás a imaginar?

(o Francisco muda de expressão e sorri).

Terminamos o encontro. As crianças foram almoçar.

Nota de Campo nº 9 (NC9)

Data: 13/01/14

Horário: 10.15-11.35

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Reconstruindo a narrativa das crianças acerca do projeto. Avaliação do percurso e pistas para o futuro

Nesta sessão pretendia terminar com as crianças as tarefas que haviam ficado pendentes da sessão anterior, bem como navegar com as crianças na conversa de forma a gerar mais temas emergentes para o nosso projeto.

Na sessão anterior, a Educadora Micá já me tinha referido que as crianças iriam ter inglês e que, por lapso, o inglês teria ficado agendado para a manhã do projeto de investigação. Iria fazer esforços para reverter essa situação. No entanto, tal não foi possível até à data da sessão e, por isso, depois do lanche as crianças teriam de ir à primeira aula de inglês, excepcionalmente. Mais tarde, a Educadora Micá voltou a falar com a Professora de inglês e foi reagendada essa aula para outro dia.

Desta forma, neste dia reverteu-se um pouco a dinâmica do dia. As crianças começaram logo por se sentar na manta para a Educadora Micá explicar a nova dinâmica do dia às crianças e a mim e à Professora Carla (Educação Especial).

Explicou o combinado. Daí a pouco chegou o Dinis com um balde... um balde com neve. As crianças ficaram entusiasmadas com a novidade. O Dinis explicou que tinha ido à Serra da Estrela e tinha pedido à mãe para levar um pouco de neve para mostrar aos amigos que nunca tinham visto neve... nem todos tinham essa oportunidade, explicava. A Educadora questionou-se se a ideia tinha sido sua, ao que o Dinis respondeu afirmativamente. Depois de contar aos amigos a sua aventura, todas as crianças puderam tocar na neve. A Educadora Micá registou numa folha algumas das observações feitas pelas crianças e eu tirei algumas fotografias, para que aquele momento que estava a ser significativo para as crianças ficasse registado. Comentei para o Dinis: “Oh Dinis que espetáculo, que bela ideia!”. Ele respondeu-me com um ar sério e orgulhoso: “Podemos levar isto para a ciência” e continuou a mostrar a neve aos seus colegas. Eu sorri-lhe. Nesta altura, percebi que o Dinis ainda não teria como certo que a nossa investigação ou “ciência” como ele agora dizia, não dizia respeito aos fenómenos da natureza mas aos fenómenos educacionais, sociais, políticos. Desvalorizei este seu entendimento e percebi que há limites no entendimento das crianças, no que respeita ao conhecimento das “coisas” dos adultos. Não poderia exigir que as crianças percebessem, com rigor, o tipo de matérias que eu queria ver ser exploradas. Essas “caixinhas” são entendimentos dos adultos que para as crianças são deveras complexas e nada significativas. Fiquei com aquela situação presente na minha memória e pensei que poderia ter uma conversa com o Dinis acerca da Ciência...dessa grande “caixa” terminológica...

ainda, para mais, influenciado ou não pelo projeto de investigação, o Dinis agora que quer ser cientista para “investigar muitas coisas”, como na “nossa ciência”.

Entretanto, o António interveio dizendo que um dia, também, iria à Serra da Estrela, a mãe já lhe tinha prometido. O Francisco também iria, ia pedir ao avô para o levar na motorizada, hoje tinha vindo na motorizada com o avô. A Educadora Micá explicou-lhe que poderia ser difícil, porque a Serra da Estrela era muito longe e que talvez na motorizada não conseguissem subir até à Serra, com tanta neve. O Francisco insistiu dizendo que poderiam encontrar um estacionamento, mais cá em baixo onde não houvesse neve... A Júlia dizia que ela não iria à Serra da Estrela. A mãe já lhe tinha dito que não sabia o caminho. A Educadora Micá disse-lhe que a mãe poderia ver no mapa ou no gps.

Acabada a conversa sobre a Serra da Estrela, a Educadora Micá disse aos investigadores que eu os chamaria para irmos para o escritório. Procurei não dizer nomes para ver os que assumiam a identidade do grupo, disse-lhes “o nosso grupo, os que tiveram na semana passada”. Levantaram-se todos os que habitualmente participam. Fiquei satisfeita. O Gabriel, que na semana passada tinha verbalizado que não queria participar, tendo ficado na sala, disse-me com receio “Eu não tive na semana passada...”, respondi-lhe “porque não quiseste participar, não foi? Mas pertences ao grupo...”. As crianças avançaram à minha frente e entraram no escritório. Aquela “desordem” na entrada para o escritório e a iniciativa das crianças no caminho para o escritório, livres de filas e pares, distanciava-os, a nível simbólico, do papel de crianças alunas...

Comecei por dizer ao grupo que tínhamos mesmo muito pouco tempo, porque excepcionalmente, teriam inglês a seguir ao lanche e já eram quase horas do lanche... teríamos de ser muito organizados para conseguir acabar o que tínhamos planeado.

Disse-lhes que tinha comprado um álbum para colocar as fotos que eles tinham tirado... assim era mais fácil para ver e escolher uma foto representativa de cada encontro que tínhamos tido. As crianças começaram a desfolhar o álbum à pressa e, todos a apontar: “eu quero esta”, “eu quero esta”. Disse-lhes que, como já tínhamos falado, aquela tinha de ser uma escolha feita pelo grupo todo e que, por isso, tínhamos de chegar a um acordo entre todos. Sugeri às crianças que fizéssemos um sistema de votação das fotos entre as mais escolhidas por eles. A Marta começou por contar os votos aos dedos no ar e o Dinis por fazer o registo numa folha de papel. O António reclamou logo que também queria fazer o registo. Disse-lhe que, também, o poderia fazer dando-lhe uma folha para o efeito. A Maria colava as fotos que iam sendo selecionadas.

Ao contrário do que eu tinha planeado, as fotos não geraram conversa entre o grupo. De alguma forma, as fotografias já não era uma novidade porque as crianças já as tinham visto na sessão anterior no computador e, por outro lado, estavam mais preocupados com as suas tarefas físicas: a colagem, o registo, as fotos...A certa altura, gerou-se uma discussão porque a Marta também queria colar e depois o Dinis também. Disse-lhes para se irem revezando, então...

Reparava que o Gabriel estava compenetradíssimo na sua tarefa de tirar as fotografias ao grupo. Já havia notado que o Gabriel era, de facto, a criança que tinha mais prazer nesta tarefa, sendo capaz de tirar as fotografias de uma sessão inteira. As outras crianças, também, gostam de ter algum domínio sobre a máquina mas rapidamente se cansam e se desligavam da tarefa. Reparava que o Gabriel se deslocava para o fundo sala para ter um alcance maior do nosso plano de trabalho, e vagueava, silenciosamente pela sala, documentando a nossa sessão de trabalho, pela sua lente. Mais tarde, reparei também que tirava fotografia aos documentos que nós íamos finalizando com a foto representativa de cada sessão. A certa altura, o Francisco pediu também para tirar, tirou duas ou três e entregou a máquina ao Gabriel.

Terminámos a sessão porque já se ouvia o burburinho da hora do lanche e as crianças não se podiam atrasar para depois irem para o inglês. Saíram todos à exceção do Gabriel. Caminhou na minha direção, empenhando a máquina. “Então, Gabriel apanhaste boas fotos hoje?”, “Vê!”, respondeu-me. Liguei a máquina e fui vendo as fotos uma a uma. “Boas perspectivas do nosso trabalho”, disse-lhe. O Gabriel aproveitou a deixa e perguntou-me “Posso tirar as fotos em todas as vezes?”. Respondi-lhe que por mim poderia, mas que isso ele também teria de negociar com os colegas, poderia haver outras pessoas que também gostavam de tirar. Disse-lhe que estava a ter um papel importante na investigação: “Estás a ser o repórter da nossa investigação”. “O que é um repórter?”, questionou. Utilizei a comparação com os jornalistas, disse-lhe que nas entrevistas que faziam nas ruas, havia sempre um repórter que estava responsável por filmar e tirar as fotografias... Acrescentei que esse era um papel muito importante, era ele que estava a registar, através da fotografia, todos os momentos e trabalho que acontecia na investigação. Saímos do escritório.

Fui-me despedir das crianças ao refeitório onde estavam todos.

Nesta altura ainda acompanhei a Educadora Micá ao escritório, ia fazer um telefonema para o médico de família daquela área geográfica, pois ainda não tinha dado resposta ao pedido de encaminhamento para consulta de desenvolvimento do Gil. O tempo passava e o Gil continuava sem resposta médica especializada. A tentativa foi em vão, ninguém atendeu.

Despedi-me, também, da Micá e saí do jardim-de-infância.

Nota de Campo nº 10 (NC10)**Data:** 20/01/14**Horário:** 10.15-11.35**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** O Tiago no nosso JI – barreiras e acessibilidade (espaço exterior)

Depois dos habituais ritos de entrada antes da ida para a sala, deslocámo-nos para a sala...A Educadora Micá ficou em reunião com a Professora Carla de educação especial e com a mãe do Gil, com o objetivo de agilizarem o processo de referenciação para a educação especial. As crianças seguiram para a sala com a assistente operacional Balbina. A Micá deixou-me à vontade para organizar e trabalhar com o grupo. Questionou-me se preferia ficar no escritório ou no refeitório, disse-lhe que ficaria no refeitório para que pudessem, também, fazer a reunião com mais privacidade.

Avancei com as crianças para a sala porque ainda não tinha chegado grande grupo. Quando entramos para a sala, ainda haviam poucas crianças na mesma Como, habitualmente, aproveitei este momento para observar e interagir com as crianças no seu ambiente de sala.

Na sala, o Gil estava sozinho no canto, junto ao parapeito da janela. Chamei o Francisco que andava a deambular pela sala e ainda não tinha escolhido qual a atividade que pretendia realizar. “Queres vir brincar para a garagem connosco, Francisco?” Respondeu-me que sim. Perguntei ao Gil se queria vir, disse que sim, tentando pronunciar o “sim”. Agarrei-o pela mão e fomos os 3 para a garagem, do outro lado da sala. O Francisco e o Gil começaram a brincar cada um para seu canto. Incentivei o Francisco a falar com o Gil e a mostrar-lhe alguns dos carrinhos com que brincava. Respondeu-me: “Hummm.... Ele não fala assim muito”. “Ai não?... sabes porquê?, “Eu acho que ele é meio alérgico, não fala assim muito...”. Não avancei na conversa sobre o suposto “estado alérgico” do Gil, que o tornava pouco falador. Mudei o rumo da conversa. “Tenho reparado que ele gosta muito da garagem”, “Sim, ele gosta muito de brincar aqui... Ele gosta de estar sozinho, sem que lhe chateiem, descansado... se não, uiii, aperta, arranha...” O Gabriel que se tinha chegado junto a nós, de pé, ouvia a conversa, e acrescentou: “Lá no prolongamento ele só quer estar nos carrinhos, nada de casinha ou outros jogos, só gosta de estar sossegado...”

Ao lado, o Francisco fazia um esforço para brincar com o Gil. Eu tinha a máquina fotográfica, o Francisco pediu-me e fotografou o rosto do Gil. O Gil pousou para a foto, sorrindo. Sugeri ao Francisco que lhe mostrasse como tinha ficado a foto. O Gabriel foi logo lá explicar qual o botão que tinha de ser acionado.

Entretanto, reparei que o Gil colocava as mãos na cara do Francisco, num gesto ternurento, mas como habitualmente passado uns segundos perdeu a noção da força e apertava o rosto e o pescoço do Francisco

num abraço de excessiva força. O Francisco não o afastou mas a sua expressão revelava desconforto e atrapalhação. Intervi: “Estás a dar miminhos ao Francisco, Gil? Tem de ser devagarinho...” e afastei-os.

A Júlia veio sondar-me: “Quanto é que vais trabalhar com outros?”, Respondi-lhe que quando trocasse lhe diria.

Disse às crianças para irmos, então, trabalhar... Romperam sala fora em direção ao escritório, tive de correr atrás deles para lhes explicar que hoje, excecionalmente, antes do lanche, não seria no escritório mas no refeitório.

Já no refeitório, sentamo-nos numa mesa redonda. Faltava apenas a Marta, que entretanto chegou. Despediu-se da mãe à porta do refeitório, dando-lhe muitos beijinhos. O Gabriel já com a máquina fotografou o momento.

Já todos presentes, iniciámos a sessão. O Gabriel e o António mexiam no gravador...

Gabriel: Está a gravar!

António: Está a gravar?

Gabriel: Sim está!

(Respondeu com convicção).

Perguntei-lhes se ainda se recordavam das ideias que tinham dado para o mural de ideias para o futuro da investigação. Responderam-me que não. Relembrei a ideia de cada um, relendo o que tinham referido. Dei-lhes, novamente, o papel para que cada um assinasse o papel com o registo da sua ideia.

Gabriel: Queria tirar uma fotografia...

António: Não, tu já tiraste muita vez...

Francisco: Mas é para partilhar uma vez a cada um, não é?

Gabriel: Eu seiii...

Francisco: Já tirei eu... agora vai para lá... O Dinis, a Maria...

Eu: Gabriel, depois de teres ouvido as ideias dos teus colegas, tu tens mais alguma ideia para a nossa investigação? Sobre o tema “ser diferente”, o que é que tu gostavas de descobrir, tu que és um rapaz tão criativo...

Gabriel: Gostava de ter um menino e partilhar e não aleijar os meninos...

Eu: Sim, mas isso como? Explica melhor para ver se eu entendo...

Francisco: Oh Gabriel, Gabriel, não podes ser só tu... passa ao Dinis agora...

O Francisco liderava o processo da partilha da máquina.

Sugeri que fizessem um desenho na capa do álbum que fosse ilustrasse algo do processo de investigação. O álbum foi rodando...

Eu: Aqui vocês conheceram-me pela primeira vez. O que é que vocês pensaram quando me conheceram?

António: Que tu eras uma investigadora fixe.

Eu: Foi?

António: Sim!

Eu: Começaram logo entusiasmados?

António: Sim!

Dinis: Aqui fizemos pinturas com as mãos.

Eu: Mas isto era para quê? Não era só pintura com as mãos em si... Era o quê?

António: Era um acordo...

Gabriel: Ei Francisco, se tu quiseres passar é aqui... carregas aqui...

É pena não termos outra máquina...

Eu: E nesta sessão, lembraste Gabriel?

Gabriel: Foi as estações do ano.

Eu: Não. Nós alguma vez falámos de estações do ano?

Eu: E aqui...

Maria: Foi a história do Tiago.

Eu: E nesta?

Maria: Conversámos sobre as cadeiras de rodas.

Eu: E aqui lembram-se?

António, Dinis: (elevam o tom de voz): É das tampinhas...

Eu: E aqui lembram-se? Lembras-te Mariana?

Maria: Eu fiz a entrevista à Micá...

Eu: E aqui?

António: O computador...

Dinis: Vemos as fotografias no computador...

Continuava alguma discussão por causa da máquina fotográfica...

Eu: Oh Dinis já tiraste?

Dinis: Só tirei 4...

António: E quê? E não chega? Disse num tom agressivo.

O Dinis fazia uma expressão de triste e chateado...

Eu: É preciso estares a falar assim António?

António: Não...

Francisco: Ele, às vezes, é um bocadito mal-educado...

António: É... e tu?

Eu: Vá, não estamos aqui para trocar acusações...

Eu reconheço que o Dinis tem sido mais prejudicado no tirar fotografias...

Gabriel: Quem o Dinis?

Vá toma...

Eu: É melhor tirares as luvas...

Gabriel: Tira primeiro as luvas...

Francisco: Só uma coisinha, é melhor ser só um a tirar fotos, se não é uma confusão...

António: Só eu...

Eu: O que é que se passa? Que eu perdi aqui a situação... (explicava as atividades ao grupo das meninas que não se haviam pronunciado sobre as questões da máquina).

Francisco: às vezes dá uma confusão com todos...

Dinis: Pois, às vezes todos querem e depois...

(interrompido)

Francisco: Acho que mudei de ideias... acho que só pode ser um...

Gabriel: Acho que posso ser eu, eu pedi primeiro...

Dinis: Não podes sere só tu, temos de ser todos. Depois todos fotografam um bocadinho e depois já não há para aturar...

Eu: Imaginem que vocês estão na vossa escola e vão receber um menino novo na vossa sala e esse menino é diferente.

As crianças fizeram um desenho para representar o solicitado. O Dinis desenhou o Tiago. Neste sentido, e em conversa, decidimos investigar sobre as condições arquitetónicas para receber hipoteticamente o Tiago.

Fomos para o espaço exterior do JI munidos de máquina fotográfica, caneta e folha. Averiguamos quais as zonas mais favoráveis para o Tiago brincar e quais as mais desfavoráveis. O Gabriel fotografava todos os pontos que considerava relevantes para a temática. Sentia que as crianças estavam verdadeiramente envolvidas na atividade que desenvolvíamos.

Fizemos um mapa do espaço exterior; fizemos uma votação sobre os espaços que seriam mais adequados para o Tiago (escorregas ou zona do relvado sintético). Com a totalidade dos votos, o relvado sintético foi eleito como a zona mais acessível ao Tiago por ser mais ampla.

Combinamos que na sessão seguinte faríamos uma maquete para assinalar as zonas mais positivas e menos positivas para a integração do Tiago ou de outra criança com mobilidade reduzida. Sentia as crianças verdadeiramente envolvidas.

Nota de Campo nº 11 (NC11)**Data:** 27/01/14**Horário:** 10.15-11.35**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** O Tiago no nosso JI – barreiras e acessibilidade (espaço exterior)

Na sessão anterior e, após a ida ao exterior, onde fizemos um tour e vimos as barreiras e potencialidades daquele espaço para o Tiago, decidimos fazer uma maquete para que as crianças representassem os espaços que lhe eram mais significativos e perspetivassem a participação do Tiago nesses mesmos espaços.

Iniciámos o processo de construção da maquete. Primeiro, colando e construindo a estrutura principal, o edifício da escola. Depois, cada criança desenhou os elementos a colocar no exterior, escorregas, crianças, e outros objetos do JI.

As crianças estavam orgulhosas do seu trabalho. Combinamos que na sessão seguinte, colocaríamos as bandeirolas relativas às zonas favoráveis e menos favoráveis à inclusão do Tiago.

Nota de Campo nº 12 (NC12)**Data:** 03/02/14**Horário:** 9.00-13.00**Local:** Jardim-de-Infância da P.**Temática/Conteúdo:** O Tiago no nosso JI (espaço interior)

Nesta sessão tinha como objetivo terminar com as crianças a maquete, que havíamos começado na sessão anterior, identificando as barreiras e as potencialidades que a escola das crianças oferecia para uma criança em cadeira de rodas, neste caso, o Tiago que as crianças tinham idealizado. Pretendia, também, fazer um registo sobre os mesmos aspetos em relação a alguns espaços principais no interior da escola, para isso planeei realizar um tour com as crianças pela sala 1, refeitório e casas de banho.

O dia começou na manta para partilhar as novidades das crianças:

No final do lanche, dirigimo-nos para o escritório. As crianças ficaram satisfeitas ao rever a maquete que havíamos construindo, observando-a. Colocaram-se à volta da mesa, reclamando um pouco “assim não consigo ver”.

Comecei por dizer que hoje iríamos terminar aquele trabalho, que já tínhamos falado naquele assunto mas que iríamos assinalar com bandeirinhas de diferentes cores os locais onde o Tiago teria mais dificuldade e àqueles onde teria mais facilidade.

António: *As escadas eram mais difíceis.*

Eu: *As escadas eram mais difíceis. Porque é que as escadas eram mais difíceis?*

António: *Porque ele tinha cadeira de rodas e não andava, andava de cadeira de rodas.*

Maria: *Ele só consegue andar de cadeira de rodas, não consegue andar a pé.*

O António colou uma bandeirinha cor de laranja junto às escadas.

Eu: *As escadas não são boas para o Tiago, mas havia uma alternativa...*

Maria: *Uma rampa...*

Eu: *Então vamos colocar uma bandeira de que cor na rampa?*

Maria: *Verde...*

As crianças discutiam entre si. Disputavam as bandeiras para ver quem colava. Vi-me obrigada a intervir, dizendo que teria de dar a volta a todos e que quem colava era quem tinha falado sobre esse aspeto. Tentei redirecionar a sua atenção e conquistar a sua motivação:

Eu: *Vá, calma, a seguir vamos fazer ainda um trabalho fixe, em grupos.*

Dinis: *Isso é que inda é mais fixe, trabalhar em grupo...*

Eu: Qual era o sítio que tínhamos falado que era mais difícil para o Tiago?

Maria: Os escorregas...

Eu: Então e era difícil porquê?

Maria: Porque ele tinha de subir as escadas e com a cadeira não conseguia...

Dinis: E quero dizer mais uma coisa...

Ele andava na cadeira de rodas, e os escorregas têm escadas e ele tinha de subir, mas os escorregam não tinham rampas...

Eu: Lembras-te António, foste tu que desenhaste as caixinhas dos brinquedos. As caixinhas dos brinquedos são boas para o Tiago brincar ou nem por isso?

Surgiram ideias divergentes entre o grupo...

Dinis: Não...

António: São...

António: Ele não consegue andar lá e jogar com os carros e com as bolas...

Maria: Consegue, consegue...

Consegue com a mão...

Eu: Pois, se calhar ele pode conseguir com a mão...

Gabriel: Pois, mão é mais fácil, podia fazer assim (gesto de atirar) e depois apanhava...

António: Olha havia um menino que andava no basket e ele conseguia lançar assim com a mão...

Eu: E andava de cadeira de rodas?

António: Sim. Sabes, o Manny Maozinhas ajuda toda a gente, ele faz rampas, ele faz tudo...

Eu: Ah ok, então eu tenho de ver esses bonecos...

Colaram a bandeira verde nas caixas dos brinquedos. Estas caixas são três pequenos contentores com brinquedos de exterior, carrinhos e outros transportes e bolas...

Eu: *E os bancos? O que é que vocês acham dos bancos?*

António: *Eu acho dos bancos que ele não vai conseguir...*

Marta: *Eu também acho...*

Eu: *Os bancos são muito altos?*

Marta: *É...*

António: *Não, é por causa da cadeira de rodas...*

Dinis: *Eu já tive uma ideia... Uma senhora podia pôr em cima do escorrega e depois ele já podia escorregar...*

Eu: *E não seria perigoso?*

Dinis: *Humm... Eu acho que não...*

Eu: *Então, temos esta tarefa terminada?*

Crianças: *Sim!*

Eu: *estão satisfeitos com a nossa maquete?*

António: *Sim!!*

Dinis: *Oh António tu estás a portar-te bem?*

O António encostava-se atrás da estante dos livros.

Eu: António anda cá que vamos dividir-nos por grupos...

António: Eu, eu quero dividir os grupos...

Sentia-a um pouco instável, acedi ao seu pedido, dei-lhe o meu caderno e negociamos as divisões que já tinha planeado. Como o Francisco estava a faltar, e o Gabriel seria o repórter de todos os grupos, “Não, eu sou o fotógrafo”, esclareceu quando lhe solicitámos que fosse para um dos grupos. Improvisamos uma divisão na altura.

Grupo A) António, Dinis, Teresa, Gabriel;

Grupo B) Maria, Marta; Joana; Gabriel

O grupo A. Ficou responsável pelo tour ao refeitório e o grupo B) pelo tour à casa de banho.

Expliquei que iríamos fazer o registo do que observássemos numa cartolina que estava dividida pelos diferentes espaços: sala 1; refeitório e casa de banho. Cada espaço tinha uma bandeirinha verde e outra cor de laranja para que as crianças pudessem identificar as zonas favoráveis e as barreiras para o Tiago naquela escola.

Enquanto eu e o primeiro grupo fizemos a tour, os restantes elementos foram para a sala e aguardaram que eu os chamasse.

Na casa de banho, páramos em frente à primeira sanita. O Gabriel fotografou...

Maria: *Eu acho boa esta sanita.*

Gabriel: *Dá para se agarrar ali, se puxar já não cai...*

Eu: *E os lavatórios?*

Maria: *Eu acho que na casa de banho, ele conseguia lavar as mãos, sentado na cadeira de rodas...*

Gabriel: *Sim, assim, e depois uma senhora abria e ele fazia, lavava as mãos.*

Marta: *Mas as outras não...As outras não dão (sanitas e lavatórios)*

O grupo deambulava excitado apontando para as outras sanitas e casas e banho...

Marta: *e só pode ir para os rapazes, não pode ir para as meninas, porque não há mais nenhuma assim.*

A casa de banho apresentava uma divisória. Parte da parede estava pintada de azul e a restante de rosa/escuro.

Dirigimo-nos ao corredor para registarmos o observado na tour pela casa de banho...

Eu: *então é possível lavar as mãos sentado na cadeira de rodas, no 1º lavatório...*

Foi o que vocês disseram...

Marta: *e na primeira sanita...Se aquilo fosse abaixo, ele segurava-se melhor...*

Eu: *E o que há de pior na casa de banho...*

Maria: *O resto das sanitas e dos lavatórios...*

Eu: *E Marta estavas a dizer qualquer coisa das meninas e dos meninos...*

Marta: *Sim, se for uma menina não pode usar a sanita das meninas tem que ir para a sanita dos rapazes. As outras não têm...*

Eu: *Vocês estão a observar coisas muito importantes...*

E se esta casa de banho pode ser utilizada por meninos que têm uma deficiência motora, que andam de cadeira de rodas, devia de ter um símbolo a avisar...

As crianças levantaram-se e fecharam a porta...

Maria: Só tem este símbolo [meninos/meninas] ...

Não tem o outro [símbolo pessoas com mobilidade reduzida]

Eu: E a outra?

Maria: A outra é para os adultos...

Correram pelo corredor em direção à casa de banho dos adultos, na extremidade oposta do corredor.

Maria: Esta diz que é para pessoas que andam de cadeira de rodas...

Marta: Olha esta também tem aquelas coisas...

Maria: Esta também até dava mas era maior...

Joana: Só se tivesse uma cadeira assim [abre os braços]

Eu: e a sanita também é assim grande?

Coro: Não...

Eu: a sanita dava para o menino de cadeira de rodas?

Maria: Dava, eu acho que dava...

la registando na cartolina, o que o grupo ia dizendo. Riam e estavam entusiasmados com a atividade.

Já junto à casa de banho das crianças...

Eu: O que reparámos também nesta casa de banho aqui na porta...

Marta: Não tem o símbolo...

Gabriel: A outra tem...

Mas o problema é que têm que vir cá os senhores da câmara para arranjar aquilo.

Agradei ao grupo a colaboração, reforçando que tínhamos realizado um bom trabalho. Disse-lhes que o outro grupo iria fazer a visita e observação do refeitório e que depois todos juntos faríamos o mesmo na sua sala. As crianças não queriam regressar à sala mas acabaram por assentir. Expliquei-lhes que era mais fácil conseguirmos trabalhar em pequenos grupos.

Dirigi-me com outro grupo para o refeitório. Será que o Tiago conseguia comer nestas mesas?

António: humm... Eu acho que sim, porque pegavam-no ao colo e...

Gabriel: Não, ele não se sentava, comia na cadeira de rodas...

Então vou escrever aqui “consegua comer nas mesas...”

Gabriel: Sim, conseguia, andando na cadeira de rodas...

Dinis: E conseguia brincar com os legos...

Eu: E acham que ele conseguia comer sozinho?

António: Sim.

Dinis: Sim, ele conseguia porque os braços não estão magoados.

Se ele tivesse também os braços magoados, aí já não conseguia...Mas se não conseguisse as senhoras [assistentes operacionais] ajudavam.

Eu: E ali na brincadeira?

Referia-me ao espaço, no mesmo local do refeitório, onde as crianças ficam depois do horário escolar (CAF).

Gabriel: Tem bué espaço, ele podia estar aqui...e tem muito espaço para entrar aqui no refeitório.

António: Olha lê o que está escrito ali?

Eu: A lojinha dos Pampilhitos...

António: Ele podia brincar ali... Ali [garagem] ainda não demos nome.

Teresa: pode brincar aqui no fogão...

Dinis: E como é que ele brincava na rua, com os amigos, a brincar com os carros?

António: nós não temos lá carros.

Dinis: temos, temos...

Gabriel: Ahh, isso é na relva...

Dinis: Como é que ele brincava com os camiões?

Eu: Como é que vocês acham que ele brincava com os camiões?

António: Ele lá fora podia correr com a cadeira de rodas.

Dinis: Correr? E se ele cair? Diz com um ar muito indignado...

António: não, ia assim [faz o gesto de empurrar]

Dinis: Mas ele podia cair...

António: Eu tenho bué ideias...

Dinis: E se ele caísse?

António: Ele não cai...

Dinis: Mas pode cair...

Eu: Só se alguém empurrasse devagarinho...

E com os camiões? Como é que ele brincava?

António: Eu acho que não brincava...

Dinis: Eu acho que brincava. Só que tinham de pegar nele ao colo, punham-no sentado e depois ele brincava...

Eu: Sentavam-no onde?

Dinis: No chão e depois ele brincava com os carros no chão.

António: Então e nós depois andávamos por ali... e ele não pode...

Eu: Então e vocês não iam ter cuidado?

António: Com os camiões é muito difícil... Ele está aleijado numa perna... Então como é que ele anda assim?
[De gatas, o Afono imagina que pega num camião e corre dando voltas pela sala e fazendo o som do camião]

Eu: Ele se calhar podia estar sentado e alguém lhe atirava...

Imitei o movimento...

António: Então, vá, vamos fazer.

Eu é que sou o Tiago. E tu como és cabelo comprido, és uma menina...

(Pausa)

António: Faz de conta que tu eras a Micá... E brincavas comigo...

Virados um para o outro e imaginamos de que circulava de um para o outro o camião...

António: Mas nós não brincamos assim, pois não Dinis?

Eu: Ahh... então vou escrever isso...

António: Então escreve...

Gabriel: Assim podia [brincar].

Já na sala, verificamos, as zonas e áreas mais favoráveis ao Tiago. O Gabriel fotografou todas as áreas da sala e ia conversando comigo sobre as possibilidades de participação do Tiago.

Por iniciativa própria, o Dinis, a Teresa e o Gabriel fizeram um desenho sobre o Tiago no seu JI.

No final da manhã, as crianças investigadoras apresentaram a maquete às restantes crianças da turma e explicaram o que descobriram nos *walking tours*.

Nota de Campo nº 13 (NC13)

Data: 10/02/14

Horário: 9.00-13.00

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Perspetivando outras barreiras

Na presente sessão e após terminarmos a análise sobre as barreiras físicas do jardim-de-infância, imaginando que uma criança com mobilidade reduzida, integrava aquele contexto, procurava nesta sessão captar a voz das crianças em relação a outras barreiras, perspetivando como se posicionam face às mesmas, que sentimentos percecionam dos sujeitos que estão perante essas barreiras e que soluções perspetivariam no seu papel de crianças cidadãs.

Para o efeito e, para despoletar a discussão, na sessão recorri à técnica dos grupos de discussão, levando dois materiais estímulo. Uma história “Por cuatro esquinitas de nada”⁸⁶, de origem espanhola, autoria de Jérôme Ruillier, Editorial Juventud e um vídeo de sensibilização “Disability: Child Protection - Get Informed Protect Children”⁸⁷, divulgado pela UNICEF aquando da divulgação do relatório The State of the World’s Children, dedicado em 2013 à situação das crianças com deficiência.

Cheguei e fui ter com a Educadora Micá e a Professora Carla ao escritório. Falávamos acerca do Vicente que na Consulta de Baixa Visão tinha sido encaminhado para o desenvolvimento, devido à agitação. Entretanto tocou o telefone, era precisamente a mãe do Vicente, não viria a escola, no fim-de-semana tiveram um acidente rodoviário. Já estava tudo bem, o Vicente não precisou de ficar hospitalizado mas estava com dores e com hematomas.

Neste dia, estavam muitas crianças a faltar, algumas famílias avisaram que as crianças não iriam pois estavam doentes.

Fomos para a sala. Como habitualmente as crianças distribuíram-se pelas áreas...A Maria, o Salvador, o Francisco e a Balbina (assistente operacional) jogavam um jogo novo de contagem (bingo)... O Gabriel, a Joana e Leonor faziam um desenho...

Cumprimentei as crianças... Entretanto o Dinis chegou, com uma caixa...

- Olha a surpresa que eu trouxe hoje... Tem aqui muitas coisas...

⁸⁶ Disponível em:

<https://docs.google.com/presentation/d/1YXepWSliDt8a68VyRwSQM7iX6U89FdyFomRR96Wk82E/edit#slide=id.p17> Acesso a: 02/01/13.

⁸⁷ Disponível em: http://www.unicef.org/sowc2013/photos_and_videos.html#pid2399 Acesso a 30/05/13

Explicava-me: Isto é o espaço, aqui desenhei os planetas e olha aqui, é uma rampa para o Tiago. Encontrei isto e achei parecido com uma rampa. Um dia estava lá uma coisa e o meu pai desviou e eu achei isto... Podemos levar isto para o trabalho!

Reforcei a lembrança e disse-lhe que sim. Que era uma boa ideia.

Fui ter com a Professora Carla e com o Gil que se encontra no parapeito da janela, como habitualmente... Dizíamos “Bom dia, Gil”, mas ele continuava a olhar para a janela...

Estava sentada na mesa dos jogos com um grupo de crianças que jogavam com a assistente operacional Balbina. O Dinis andava por ali, ainda meio perdido, à procura do que jogar. O Gil deambulava pela sala. Quando se aproximava eu falava para ele. Quando o Gil se afasta o Dinis comenta, num tom de voz baixo: “Ele faz-se de tontinho...”. “Quem?”, questionei sem perceber. “O Gil... Ele ainda não aprendeu muitas coisas aqui na escola... Ele faz-se de tontinho ... na mesa, às vezes até cai da cadeira...”. “Se calhar precisa de um pouco mais de tempo para aprender...”, tentei. “Pois”, respondeu-me com um ar pouco convencido e afastou-se.

Começamos a sessão com a visualização do vídeo.

Expliquei que depois faríamos uma discussão sobre o vídeo. Como o vídeo era curto e tinha muita informação, visualizámo-lo por duas vezes.

Apresentei às crianças uma tabela, pretendia com este material, dar às crianças algumas ajudas visuais para que fosse mais fácil guiarmos a nossa discussão acerca do filme. Apresentei o coração como referente aos sentimentos. A barreira referente às barreiras e um boneco a ultrapassar uma barreira como as soluções.

Eu: Alguém sabe o que é uma barreira?

Crianças: Não!

Francisco: É aquelas coisas para não passar, que até há nas obras.

Eu: Boa! Nós na nossa maquete, na maquete que construímos da escola, encontrámos as barreiras da escola. Uma barreira da escola, era as escadas que o Tiago não podia subir...

Dinis: E também... mas ele podia subir por uma rampa...

Eu: Então a rampa era a solução!

Francisco: Pois...

Eu: Então nós vamos falar sobre os sentimentos, as barreiras e as soluções que vimos neste filme...

Dinis: Ele estava triste, porque os pais não percebiam que ele queria ir lá para fora e ele ficou triste e não sabia, e não sabia que o filho queria sair porque pensava que não conseguia brincar... E estava, ainda por cima, sozinho...

O Dinis assumiu que os personagens adultos que apareceram, masculino e feminino, seriam os pais da criança que estava dentro da habitação sozinha.

Maria: Ele estava triste porque estava sozinho...

Eu: Então posso escrever aqui nas barreiras, que ele estava sozinho;

Francisco: E também ele estava triste porque não conseguia brincar porque estava sozinho...

Dinis: Ele conseguiu brincar à bola...

Eu: Ele conseguiu brincar à bola, então as moletas não eram um problema ou eram?

Crianças: Não...

Maria: Ele conseguiu na mesma brincar com as moletas...

Eu: Vocês repararam nas soluções? Quais eram as soluções?

Dinis: Eu reparei... As soluções eram os amigos ir ter com ele para ele brincar.

Eu: Então isso é uma solução?

Dinis: É!

Eu: E quem é que o foi chamar à janela?

Dinis: O pai e a mãe

Eu: Também podia ser o Professor...

Dinis: E a mãe também...

Eu: Então digam-me uma coisa, se calhar aqui o problema não é só das moletas, se o menino está sozinho e ninguém o chama para brincar, ele vai ficar triste. Nunca vos aconteceu vocês verem um menino sozinho, que ninguém o chama para ir brincar e ele fica triste?

Maria: Não

Dinis: Não

Eu: Nunca viram assim ninguém sozinho...

Gabriel: Eu vi, o meu vizinho às vezes fica sozinho, porque ele vai-me chamar mas eu não ouço a campainha e depois ele fica sozinho e fica triste... porque às vezes eu tou a dormir e não ouço a minha campainha tocar e fica sozinho e fica triste...

Eu: Ok...

Dinis: O meu pai às vezes vai à garagem e eu fico sozinho e não fico triste.

Eu: Mas imaginem que vocês têm um amigo na sala que brinca muito sozinho... Não acontece isso na vossa sala?

Gabriel: Sim, é o Xavier...

(interrompido)

Dinis: Não (grita), o Xavier não, ele tem muitos amigos...

Gabriel: Mas ele brinca sozinho...

Dinis: Não, não brinca sozinho...

Marta: A Rita brinca muito sozinha...

Eu: A Rita brinca muito sozinha? Porque será que ela brinca muito sozinha?

Dinis: Eu brinco com ela, às vezes...

Marta: Só às vezes.

Francisco: Não é todos os dias...

Francisco: A Rita hoje não está cá.

Eu: E há mais algum amigo que vocês reparem que tem mais dificuldade em brincar em grupo, que brinque mais sozinho?

Francisco: Eu.

Dinis: Não, tu brincas sempre com o Salvador, comigo, com o António...

Interrupções do grupo..

Eu: Dinis ia a dizer...

Dinis: Eu às vezes brinco sozinho e fico triste, lá fora...

Eu: Mas porque é que brincas sozinho, porque queres ou porque os outros não querem brincar contigo?

Dinis: Eu digo a alguém, mas às vezes, eles não querem que eu brinque com eles...

Francisco: porque às vezes é uma brincadeira que só dá para três...

Dinis: é, mas tu não tens nada a ver...

(o telefone começa a tocar)

Disse-lhes que já havia escrito aquilo que tinham dito na tabela, reli...

Eu: Este vídeo mostra-nos algumas coisas que são importantes para uma escola para todos... Como é que vocês acham que podia ser uma escola para todos, onde todos os meninos fossem felizes...

Maria: Era bom!

Dinis: Era muito bom!

Eu: E o que era preciso?

Marta: brincar...

Eu: Todos os meninos brincarem... Boa Mariana!

Mais?

Dinis: Brincar com os amigos todos e jogar à bola com os amigos todos e depois o Tiago podia ir pela rampa e subir e quando era para ir para a sala ele podia subir a rampa e quando era para ir para dentro.

Eu: então, todos os meninos têm direitos? Será isso?

Dinis: Não...

Eu: Não?

Dinis: Sim...

Circulou a imagem do filme em que todas as crianças participam no recreio.

Dinis: O menino também tem óculos, também precisa de uma ajudita...

Eu: Na vossa sala alguém precisa de uma ajudita?

Gabriel: o Vicente e a Rita e

(elevam o tom de voz)

Começam todos a falar ao mesmo tempo (imprecisão de algumas falas na gravação)

Gabriel: E o Gil...

Dinis: Mas o Gil aleijou-se por acaso??

Francisco: Não é isso, mas o Gil precisa de ajuda (diz num tom sério)

Eu: Porque é que ele precisa de ajuda?

Toca o telefone.

Maria: Porque ele não sabe bem as coisas...

Começam todos a falar ao mesmo tempo (imprecisão de algumas falas na gravação)

Maria: O Gil não sabe bem as coisas por isso é que temos de ajudar...

Tivemos de fazer uma pausa para a Balbina atender o telefone...Tirei uma foto grupal ao grupo.

Eu: Olhem mas estávamos a falar do Gil, vocês ajudam o Gil?

Dinis: Só às vezes...

Marta: Ajudamos...

Maria: Ajudamos...

Dinis: Só às vezes...

Maria: Ajudamos muito porque ele não sabe as coisas bem.

Dinis: às vezes, Mariana, às vezes...

Francisco: Nós ajudamos toda a gente.

Dinis: Ajudamos, ajudamos o que está (...) por causa da fruta, dos heróis da fruta.

Eu: Mas isso não tem a ver aqui com a nossa conversa Dinis.

Maria: Mas ele não sabe as regras...

(diz num tom elevado e indignado, num esforço para tentar convencer os outros)

Eu: Ele não sabe as regras?

Gabriel: Não...

Dinis: Se o Gui tivesse cadeira de rodas como é que ele ia para a sala? Podia subir por uma rampa...

Eu: Sim, mas o Gil não tem cadeira de rodas.

Dinis: Mas podia ter...

Eu: E tu Francisco, o que tens a dizer sobre isto...

Francisco: Que todos precisam de um bocadinho de ajuda...

Eu: E o Gil achas que ele precisa de ajuda porquê?

Francisco: Porque ele não sabe muito bem, muito bem as regras...

Dinis: E também outra coisa, ele ainda não sabe portar-se, ainda precisa de uma ajuda de nós e da Micá...

Maria: interrompida...

Dinis: E também precisa de ajuda, porque ele é o chefe e precisa ainda de ajuda.

Eu: Ok, Mariana, ias dizer...

Maria: Ele não sabe bem as regras e precisa de um bocadinho de ajuda.

Eu: E o que é que ele gosta mais de brincar? Vocês sabem?

Francisco: É com os carros...

Eu: E vocês costumam brincar aí com ele?

Discutem por causa da foto que circulava...

Gabriel: Passa à Joana...

Tentei retomar a pergunta, mas as crianças ignoraram a minha tentativa.

O grupo começava a ficar agitado...

Sugeri que víssemos o vídeo mais uma vez...

Eu: Oh Francisco queres ir para a sala?

Só está aqui quem quer, não tens que estar aqui se não quiseres... Isto é voluntário... Eu não prendo aqui os meninos, pois não?

Crianças: Não!

Gabriel: Eu quero, eu adoro trabalhar...

Marta: Eu também...

Joana: E eu...

Maria: Eu adoro!

Francisco: Não adoras, só mais ou menos.

Eu: Então, vamos ver o filme outra vez?

Crianças: Sim (em voz alta)

Dinis: E Depois trabalhamos. Fazemos um desenho!

Eu: Depois vamos fazer outro trabalho.

O Vídeo corria... Li a frase escrita em inglês “Muitas crianças sobrem discriminação e isolamento”

Dinis: Podes ler o que vem a seguir?

EU: “A UNICEF promove que todas as crianças possam participar em todos os aspetos das suas vidas”.

Dinis: É mesmo giro!

Eu: Se vocês acharem que sim, depois podem mostrar aos amigos da vossa sala...O que acham?

Crianças: Sim!

Francisco: Podemos ver outra vez?

Eu: Outra vez? Já vimos 3 vezes...

Agora vamos ver uma história...

Contei a história, com a ajuda de uma apresentação em powerpoint.

As crianças estavam agitadas, mas foram acalmando. Durante a história permaneceram atentas e riam perante a descrição das tentativas do quadradito se tornar redondo. Não terminei a história toda, lia : “O quadradito é diferente... Nunca será redondo”.

O Dinis disse num tom tranquilo:

Eu acho que já sei...

Eu: É mesmo isso que vamos fazer, descobrir um final para esta história...

Mas em primeiro lugar temos aqui a nossa tabela, dos sentimentos, das barreiras e das soluções.

Eu: Como é que o quadradito estava?

Crianças: Triste.

Eu: E porque é que ele estava triste?

Maria: por causa que ele não era redondo e não podia entrar na casa grande.

Dinis: Porque não podia cortar...

Gabriel: Porque a porta era redonda...

Dinis: Ele queria ser redondo só que não podia porque assim doía-lhe muito...

Começam todos a falar ao mesmo tempo...

Eu: Calma, um de cada vez...

Maria: O quadrado era quadrado e a porta era redonda e ele não conseguia entrar...

Eu: Ok, e mais...

Francisco: E, também, e depois, ele ficou muito triste...

Dinis: Ele não conseguia entrar na porta porque não era redondo e também não queria ser redondo porque ia doer muito...

O Francisco fala por cima, dizendo: Já disse isso, já disse isso...

Eu: OK, agora eu queria que vocês imaginem como é que poderia ser o fim desta história...

Dinis: Eu sei...

Podiam fazer uma entrada para ele ir...

Maria: Podiam fazer uma entrada quadrada...

Dinis: Eu já disse isso, oh Mariana, não é para repetir...

Eu: Eu acho que vocês acabaram de dizer uma coisa muito importante. O que tem que mudar não é o quadradito por ser diferente, é a ...

Crianças: Porta!

Eu: Vocês adivinharam o final da história, querem ver?

As crianças ficaram satisfeitas. Conteí o resto da história.

Compreendem que não é o quadradito que tem que mudar... é a porta”

Dinis: Como eu disse!

Maria: E eu também!

Gabriel: Eu sabia!

Nós adivinhamos como era o fim!

Eu: então o que é que vocês aprenderam com esta história?

Dinis: Ele queria ser redondo mas não era ele que tinha de mudar, era a porta.

Eu: Agora vocês imaginem, imaginem que a casa grande era a escola, e existe um menino que tem dificuldades, por algum motivo, precisa de ajuda, como vocês costumam dizer...o que tem de acontecer?

Gabriel: Tem que mudar a porta...

Maria: Nós temos que ajudar aqueles que não conseguem...

Eu: Ou seja nós temos de ajudar e eliminar barreiras para que todos possam entrar dentro da casa.

Vocês sabem o que é participar?

Crianças: Não...

Maria: Eu sei...

Os outros estão a fazer uma coisa e o outro quer entrar e eles deixam...

Eu: Ok... Vocês aqui, por exemplo, estão a participar neste projeto de investigação.

Quem quer dizer mais sobre o que é participar?

Francisco: É fazer parte das conversas...

Dinis: E também participar no que os outros dizem...

Eu: E na vossa salinha, o que é participar?

Maria: É fazer o que os outros estão a fazer.

Eu: Oh Joana, tu não achas que alguns meninos têm mais dificuldade em participar?

Dinis: têm...

Eu: Por exemplo vocês já repararam que o Vicente...

Maria: tem óculos e precisa de ver mais perto as coisas, se estiverem muito longe ele não consegue ver...

Dinis: Por isso é que ele tem um plano inclinado...

Eu: E outra coisa que eu já reparei, ele fica sempre sentado...

Maria: à frente, para ele ver...

Eu: E vocês respeitam isso?

Dinis: Respeitamos.

Eu: E por exemplo para o Gil o que é que vocês fazem para o ajudar?

Maria: interrompida (não se percebe)

Dinis: Nós temos que portar bem para depois ele ver e depois ele aprende connosco.

Eu: E quando ele está a brincar sozinho, vocês costumam ir lá, dizer bom dia...

Crianças: Sim...

Marta: Costumamos.

Dinis: Costumamos.

Francisco: Tu às vezes não vais (dirige-se ao Dinis)

Dinis: Vou, vou...

Maria: Nós costumamos ir lá...

(é interrompida... o Dinis e o Francisco começam a fazer sons)

Eu: Deixem a Maria falar...

(continuava o burburinho...)

Eu: Quem é que gostava de resumir aquilo que falámos aqui hoje? Falámos de sentimentos...

Maria: De barreiras e de rampas...

Eu: Sim, mas não só de rampas...

Francisco: de soluções.

Eu: Sim, de maneiras para resolver problemas.

Vocês já ouviram falar de uma escola para todos?

Vocês estão numa escola que tem...

Gabriel: muitos meninos...

Eu: Meninos com muitas idades, meninos com 3, 4, 5 anos...

Marta: e 6...

Eu: E 6, como a Mariana.

Dinis: Eu tenho 5

Eu: Sabem o que é o ideal?

Dinis: Não.

Eu: O ideal é o perfeito, o fantástico

Maria: é o que as pessoas acham que é o melhor...

Eu: Exatamente. E o que é que era ideal para uma escola para todos os meninos?

Maria: Para todos os meninos era preciso umas escadas mas se houvesse meninos com cadeira de rodas o ideal é que houvesse uma rampa.

Eu: E mais coisas?

Maria: A rampa é uma coisa boa... Se houvesse aqui um menino e cadeira de rodas, ele ia pela rampa...

Eu: E dos nossos comportamentos, por exemplo, o que poderíamos fazer se houvesse um menino que não participasse assim muito?

Dinis: O António, por exemplo...

Eu: O António não participa?

Dinis: às vezes agente poi-o na sala... (interrompido)

Maria: Ele hoje não veio, claro que ele assim não pode participar...

Eu: E a um menino que tenha mais dificuldades?

Maria: Podemos ajudar?

Eu: Mas ajudar como?

Maria: Ajudar no mal que ele tem...

Eu: Mas como? De que forma? Que coisas é que vocês podem fazer?

Joana: Brincar.

Francisco: E também podemos dar coisas para ele brincar...

Dinis: Podiam ajudar a brincar à bola, eles atiravam a bola para a mão e ele apanhava e lançava...

Maria: Se a bola caísse ele precisava de ajuda para apanhar...

Finda a conversa, sugeri então que víssemos a história mais uma vez. O Dinis voluntariou-se para ser ele a contar... Foi à frente da roda, junto ao computador e contou a história, novamente aos colegas, seguindo as imagens que via no computador.

Júlia: É mesmo muito gira... Gostava de ver outra vez.

Repetimos a visualização. Conversámos um pouco sobre o filme.

No fim, fomos até à sala transmitir ao grupo da sala o que tínhamos trabalhado hoje. Disse ao grupo de crianças investigadoras para explicarem só aos colegas os temas principais que tínhamos tratado. A Maria disse que tínhamos falado sobre barreiras e soluções e que íamos mostrar uma história e um vídeo. Quis ser ela a acionar os botões do computador para iniciar o filme, também. O grupo gostou de ver o filme, estando todo o grupo muito atento. O Xavier, uma das crianças mais novas do grupo, chegou a levantar-se para ver mais próximo do ecrã.

Ouviram também a história contada pelo Dinis e de seguida pela Joana. O grupo gostou também deste recurso.

Combinamos que eu deixaria a história no computador da sala, para a educadora Micá explorar um pouco mais da parte da tarde.

Salvador: Podíamos fazer um desenho dos quadraditos e dos redonditos.

Sugeri, também, que fizessem um desenho sobre algo da sua sala que fosse importante para o que tratámos na sessão, um desenho que retratasse algo da sua sala que fosse uma solução importante para algo ou uma barreira.

Nota de Campo nº 14 (NC14)

Data: 17/02/14

Horário: 9.00-13.00

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Perspetivando Direitos

No presente encontro do grupo de investigação e explorada a ideia de barreira, tinha como objetivo, no plano oposto, que explorássemos a ideia de direito. Como o António não tinha estado na sessão anterior, sugeri ao grupo que lhe explicasse o que tínhamos trabalhado. Contaram-lhe da história e do filme e o grupo decidiu que lhe mostraríamos o filme.

António: É mesmo fixe.

Eu: Queres ver mais uma vez, que passa muito rápido?

António: Sim!

Olha António, eu trouxe este vídeo porque falámos um pouco sobre barreiras. Às vezes há barreiras que têm de ser ultrapassadas... e dissemos que às vezes há pessoas que precisam de mais ajudas...e este menino sentia-se triste e sozinho e eu estava a perguntar a eles se conheciam alguém ou na vossa sala ou noutra local que brincasse mais sozinho, que precisasse mais de ajuda. O que é que tu achas?

Francisco: Olha o Gil, o Vicente...

António: Mas tu não brincas com o Vicente...

Francisco: Eu brinco, brinco com os dois, brinco contigo com o Vicente, com o Dinis...

Dinis: E eu brinco contigo, com o Vicente, com o António...

Eu: E o Gil achas que ele precisa de ajuda ou nem por isso?

António: Sim.

Dinis: Então porque é que nunca brincas com ele?

Francisco: ahhh...

Eu: Vá não é para acusações...

Mas porque é que achas?

António: Então porque ele tem dificuldades...

Dinis: Se calhar o Francisco não brinca com ele porque pensa agente, nós ficamos tristes...

Francisco: aaaaaaaaahgrrrr

(pausa)

Opah eu brinco com todos...

Eu: Pois.

Porque é que haviam de ficar tristes vocês?

António: Eu não ficava...porque eu brincava contigo (dirigindo-se ao Francisco).

Eu: Não ficavas... Nunca brincaste com o Gil?

António: Não!

Eu: Não?

Francisco: Eu já brinquei algumas vezes...E tu...?

Dinis: Eu também...

Francisco: Não estou a perceber porque é que estás a fazer essa cara.

Eu: E em que é que achas que ele tem mais dificuldades?

Francisco: Ele tem dificuldades em perceber as regras.

Terminámos a conversa sobre este assunto, mas claramente havia algum desconhecimento das crianças em relação ao Gil. Claramente, o Francisco era o que mais estava à vontade com o colega e recusava a ideia de o excluir do seu leque de pares. O António, afirmava, claramente o afastamento que tinha em relação ao colega enquanto que o Dinis parecia encontrar-se numa ambivalência entre aquilo que na teoria sabia que era certo e aquilo que na realidade acontecia e sentia em relação ao colega.

Depois de explorar com as crianças a ideia de barreira, na sessão anterior, pensei que no plano oposto seria importante explorar com as crianças a ideia de direitos, como princípios para ultrapassar barreiras, quando colocados em prática. O tema tinha emergido, de forma vaga, na sessão anterior e tinha ficado com a ideia de que as crianças não sabiam do que se tratava...Tornava-se, assim, emergente, perante o tema, em primeiro lugar perceber se o grupo tinha ideia do que se tratava quando se falava e direitos das crianças e, posteriormente, perceber a sua posição em relação aos mesmos.

Iniciei a sessão dizendo que na semana anterior tínhamos falado em direitos e que na sessão presente abordaríamos os direitos. Questionei-os se saberiam o que eram direitos.

António: Eu não sei...

Francisco: Direitos quer dizer, quer dizer, não ficar com a cabeça para trás, não ficar com a cabeça para o lado...

(risos)

Eu: Não se estejam a rir... ele até está a ir mais ou menos bem...

Não ficar com a cabeça para trás ou para o lado... isso terá a ver com regras? Mas direitos é outra coisa...

António: Temos que estar direitos...(estica o tronco)

Eu: Não, não tem a ver com estar direito.

Vou escrever aqui a palavra: direitos.

Eu: Sabiam que as crianças têm direitos?

António: Não.

Eu: Mas as crianças têm direitos e há um documento que tem escrito os direitos de todas as crianças do mundo...

Dinis: do mundo, olha...

António: do mundooo...

Eu: Todas as crianças do mundo têm os mesmos direitos e há uns documentos, uns papéis que vocês podem consultar na internet que têm todos os direitos das crianças.

Olhem aqui este panfleto. Explorei de forma breve com as crianças o documento da Unicef “Conhece os teus Direitos”.

Eu: Conhece os teus direitos, os direitos da criança. E sabem quantos direitos da criança existem? Adivinhem lá? Imaginem um número?

António: 8;

Francisco: 38;

Dinis: 100;

Eu: Não...42 direitos das crianças.

Crianças: ihhh

Francisco: Eu nem conseguia contar até isso.

Eu: Os direitos das crianças é aquilo a que ela devem ter acesso

António: Deixa-me ver...

Eu: Por exemplo: O direito à alimentação, o direito à proteção dos pais, o direito a não participarem nas guerras, o direito a brincarem... Sabiam que vocês têm o direito a brincarem? Está escrito aqui neste panfleto...

Querem que eu leia? Deixa aqui ver onde está...

O direito à educação, sabem que todas as crianças têm o direito à educação?

As crianças mudaram o tom de voz e com entusiasmo responderam:

Vozes: É portar bem...

Eu: Não aqui educação não é portar bem...

Gabriel: Pois, é respeitar...

Eu: Aqui educação significa que é ter direito a ir à escola e aprender...

Francisco: Ahh, então é isso nós vimos todos os dias à escola.

Eu: E têm direito a proteção em situação de guerra...

Gabriel: Guerra?

Dinis: ahhhhh...

Eu: Oh Dinis sabias que há meninos que vivem em países que estão em guerra...

Dinis: Ah pois...

Gabriel: Quer dizer que guerra quer dizer tropa...

O meu pai andava na tropa

António: Até o meu e fazia coisas na água e tudo...

Dinis: Ah eu já fui à tua casa...

Eu: Então já sabem o que são direitos?

Crianças: Não...

Maria: Eu ainda não sei...

Dinis: Eu já sei, quero explicar...

Hummm hummm

Francisco: Está a pensar, ainda está a pensar...

Eu: Vocês como crianças são um grupo e esse grupo, as crianças têm direitos, têm acesso a coisas...a brincar, à educação, a ter uma família, direito a ter um nome...

Fizemos um intervalo para as crianças irem até à manta na sala colocar as presenças e contar as novidades do fim-de-semana. Seguir-se-ia o lanche e retomá-riamos no final do lanche.

Depois do lanche, as crianças foram divididas em dois grupos para facilitar a discussão.

Eu: Nós vamos falar sobre três direitos. Pode ser?

Francisco: Três é pouco, três é pouco...

António: Ahh, este parece o, parece o Tiago...

Francisco: E é...

Eu: Vicente, vês bem daí ou precisas de te chegar mais perto?

Francisco: Chega-te mais perto (arrasta a cadeira para a frente)

Eu: Primeiro devemos perguntar se ele precisa de se chegar mais perto ou não...

Precisas Vicente?

Vicente: Preciso.

Convidei-os a observar a imagem apresentada, lendo "Todas as crianças têm direitos".

Eu: Reparem na imagem que o António está a mostrar... tem aqui muitos meninos diferentes...

Crianças: Sim... (olhavam para a imagem)

António: Este é como o Vicente. O Vicente tem dificuldades de ver (apontava para a imagem da criança com óculos).

Francisco: Pois... só que ele está atrás...

António: Pois porque ele tem dificuldade de ver à frente e atrás...

Maria: e ao longe...

António: É como a Bela, ela agora tem dificuldades de ver à frente e.... (esperava que os outros respondessem, numa atitude de dinamizador da conversa)

Maria: Ao longe...

António: Este menino não sei muito bem o que aconteceu a ele mas tem dificuldades em andar.

Francisco: Tu sabes tudo... Sabe sempre tudo (referindo-se ao António)

António: E estes meninos não tem dificuldades de nada...

Eu: Mas são todos diferentes?

Algumas das crianças assentiram com a cabeça.

António: Este menino não sei o que é que ele tem aqui...

Eu: É de outro país... Há países em que os meninos usam aquela pintinha...

São meninos de vários países, olha este tem a pele mais morena, estes têm pele mais clarinha...

Francisco: Ahh, aqueles que têm a pele mais morena devem vir de África...

António: Eu estou a portar-me hoje muito bem?

Eu: Espetacular...

De facto o António era, muitas vezes, um elemento desestabilizador do grupo. Em situações de conflito ou confusão, tentava o menos possível chamá-los à atenção, para que gerissem, eles próprios os seus conflitos e mediassem o seu próprio comportamento nas sessões, mas por vezes, tornava-se impossível não os chamar à atenção. O António, recém-chegado de uma recuperação após uma intervenção cirúrgica, vinha mais calmo, mais sereno e cheio de vontade de trabalhar... Procurei reforçar esse envolvimento.

No início do projeto tinha tomado as expressões “portar-se bem”, “cumprir as regras” quase como proibidas na minha cabeça. Não era o que pretendia que as crianças assimilassem das nossas sessões, mas que se sentissem como parte da investigação, numa lógica de poder horizontal. Aos poucos, de facto, as crianças aperceberam-se que ali, naquele espaço diferente, as regras não eram tão rígidas como na sala, que as nossas “regras” eram outras. Esta determinação inicial em deixar as crianças quase que totalmente soltas, trouxe-me muitas vantagens para a investigação dos seus mundos sociais, mas também e, por vezes, um ambiente naturalmente confuso mas alegre, irreverente mas natural; era o preço a pagar...

O Francisco estava a ficar desmotivado...

Eu: Francisco o que se passa?

António: Francisco o que foi? Tu queres tirar fotografias?

Mais uma vez, o António assumiu o papel de liderança, tentando motivar o colega a participar. Passou-lhe a máquina fotográfica.

Eu: Então, todas as crianças têm direitos. Vamos discutir agora algumas questões. Será que todas as crianças têm direitos, independentemente da cor da pele, da idade, do país onde nascem, da religião, serem pobres ou ricos ou terem alguma dificuldade?

Observámos algumas imagens que coloquei ao lado das questões para que as crianças pudessem seguir a leitura...

Francisco: Vou tirar uma fotografia ao grupo.

Eu: Vocês acham que todos têm direitos? Ou só alguns?

As crianças responderam em uníssono todos.

O António pediu-me entretanto para apontar com a caneta as palavras e as imagens, enquanto eu lia...Organizamo-nos, então, dessa forma.

Voltámos a repetir a primeira questão, responderam afirmativamente à questão colocada.

Eu: Será que todas as crianças são iguais ou há meninos que são melhores que outros?

António: Não, são todas melhores.

Eu: O que é que tu achas Vicente? Existem crianças melhores do que outras ou são todas melhores?

Vicente: Sim, são todos bons.

António: Os maus falham.

Eu: Falham? E porque falham?

António: Porque eles fazem coisas más e depois acontecem coisas más...

Eu: O que é que podem ser coisas más?

António: São coisas que não são agradáveis...

Vicente: São coisas para baixo (faz gesto com as mãos)

Eu: E o que são coisas para baixo?

Francisco: São coisas mal...

António: Quando fazem coisas mal, quer dizer que estão incorrectos.

Vicente: E bem... (faz gesto fixe, com as duas mãos)

Eu: que estão fixes...

É não cumprir as regras é isso?

António: ÉE....

Eu: Não deves ser tratado mal só por pareceres diferente... é outro do direito das crianças...

António: Olha, isto não se deve fazer caretas (olha para a imagem ilustrativa do direito)

Que outras coisas tu achas que não se devem fazer?

António e outros: Não bater.

Eu: Vamos ver então as perguntas...

António: Não deves apontar o dedo, nem ficar zangado, nem fazer caretas...

Eu: Só porque este menino parecer diferente...

António: Porque ele é bom na mesma...

Eu: Porque é que ele poderá parecer diferente?

António: As mães ou os pais é que fazem meninos e quem é que faz não quer dizer que não somos mais amigos dele e esta menina é diferente e este rapaz, este rapaz...Este é um rapaz ou uma menina?

Eu: Se calhar é uma menina...

António: tem cara de rapaz...

Eu: pronto, se calhar é um rapaz, não sei...

O António voltou a indicar-me a pergunta que deveria dirigir ao grupo: "Aqui"

António: Eu gosto de trabalhar, porque tu ensinas-nos coisas melhores...[Agarra-se ao meu pescoço e dá-me um beijo no rosto.]

Eu: É??

Acenou com a cabeça. Sorri-lhe.

Eu: Este direito quer dizer que as crianças não devem ser discriminadas ou excluídas. Quem sabe o que significa discriminar ou excluir?

Um a um responderam "Eu não sei"

Eu: Discriminar é isto... Volta atrás aqui nesta...

António: Nesta?

Eu: Sim. Este menino está ser discriminado, está a ser excluído do grupo. Isto é um grupo e ele está a ser posto fora do grupo.

António: Ele é bom e os outros são maus. Eles são diferentes e eles dizem isso porque eles têm a camisola igual e ele tem a camisola azul...

Eu: Será por isso que eles estão a pô-lo fora do grupo? Porque ele tem a camisola diferente?

António: Sim

Mas olha não quer dizer que ele saia do grupo por ter camisolas iguais.

Eu: Então será bom uma criança ser posta de parte por parecer diferente?

Maria: Mau.

Eu: É difícil incluir alguém no vosso grupo?

Ouve-se um “não”, num tom baixinho (não se percebe na gravação o sujeito da resposta)

Eu: Mariana o que é que tu achas? Na vossa sala há alguém que esteja mais fora do grupo que não brinque tanto em grupo?

(Mariana fica com ar pensativo)

António: Ninguém, ninguém. Toda a gente quando a professora diz alguma coisa para ser, eles não ficam tristes. Se eles quiserem ser do nosso grupo, a Micá deixa, para ninguém ficar triste, que ela não gosta. Todos são do mesmo grupo na sala, todos são da sala 1, todos, todos têm de ser unidos, todos têm de ser um grupo!

Eu: Mas se calhar há grupos de amigos diferentes...

António: Eu sou tanto amigos dos meninos cá da escola por isso é que eu quero ser sempre do grupo deles...

Vamos mudar?

Eu: Algumas crianças ficam mais sozinhas ou têm menos amigos na vossa escola?

António: Não!

Eu: O que achas Vicente?

Eu: E tu Maria?

Maria: Não.

António: Todos os amigos ficam com amigos.

Vá, posso mudar?

Passamos ao seguinte...

Eu: Crianças com deficiência devem ser ajudadas a fazer parte das coisas.

António: Olha eu disse naquele dia que o Manny Mãozinhas arranjou uma rampa e todos os meninos jogavam à bola, mesmo com cadeira de rodas.

Eu: Pois disseste.

O que é que vocês acham que está a acontecer aqui? Agora a Maria...

Maria: Estão a jogar à bola.

António: Não estão a jogar à bola, estão a jogar basket.

Eu: E já repararam que há aqui uns meninos em cadeiras de rodas?

António: Pois, eles conseguem. Como eles têm dificuldade na perna ou no pé, eles trabalham com a mão, porque eles no basketball, eles trabalham com a mão...

Eu: Ok. E estes meninos estão a ajudá-los a participar. Nós já falámos o que é participar... Não foi Mariana?

Maria: Sim!

António: Aquela imagem que está ali na porta de uns meninos a jogar basket, eles estão a participar...

Eu: Este direito fala que os meninos que têm dificuldades devem ser ajudados a participar...

Aqui o Vicente, para o ajudarmos a participar o que fizemos?

Francisco: Falámos com a Professora...

Eu: Colocámos o computador mais perto para ele ver melhor... Não foi Vicente?

Vicente acena com a cabeça...

Eu: É importante que todos participem?

Maria: Sim!

Eu: Todos, independentemente, se usam uma cadeira de rodas, ou se têm mais dificuldades ou se precisam de mais uma ajudita?

António: Porquê não pões ali? [computador. Escorregava]

Eu: Para o Vicente ver bem...

António: Então põe ali, naquela mesa que ele assim também consegue.

Eu: António estás também a dinamizar a atividade, tens de colocar o computador para todos verem...

António: Anda para aqui Joana, para aqui...

Eu: então é importante que todos participem, que façam parte das coisas?

António: É!

Eu: O que achas Joana?

António: Nós todos achamos que sim...

Eu: Não, António, tens que deixar a Joana falar... Ela ainda não deu a sua opinião.

Joana: Hum hum

Eu: Achas bom todos participarem?

Joana: Sim!'

Eu: E tu Vicente? Achas importante todos participarem?

Vicente: ui...

Eu: Diz, diz Vicente...

Vicente: Sim.

Eu: Algumas crianças têm mais dificuldade em participar nas atividades da vossa escola? O que é que vocês acham?

Maria: Sim.

Eu: Então podem dar um exemplo...

Maria, Vicente, em que coisas têm mais dificuldade em participar...

Maria: Portar bem...

Eu: Não, mas em que coisas terão mais dificuldades em fazer?

António: Participar em quê?

Eu: Nas brincadeiras, nos trabalhos que a Micá dá...

Eu: Quem tem mais dificuldade em fazer as coisas, os trabalhos, nas brincadeiras...

Francisco: O Gil...

Eu: Sim, mas porquê?

Francisco: Porque ele não sabe bem as regras.

António: A cabeça dele não pensa bem.

Eu: E vocês fazem alguma coisa para que ele participe mais?

António: Já posso mudar?

Eu: E vocês fazem alguma coisa para que ele participe mais?

Silêncio

António: Sim, nós ensinamos-lhe as coisas...

Eu: Agora o Direito à Educação. Sabem o que é a Educação? Isto é uma escola...

António: E tão a ter responsável...

Eu: Isto é o Direito à Educação que está escrito na Convenção dos Direitos das crianças. Todas as crianças podem ir à escola e a aprender e a escola é gratuita, não têm de pagar para isso.

Nesta altura o grupo começava a dispersar...

Eu: Todas as crianças podem andar na escola? O que vocês acham? Mesmo que tenham uma dificuldade muito grande?

Crianças: Sim.

Eu: Acham que os pais das crianças devem poder escolher a escola onde querem os filhos?

Marta: Sim

Eu: Achas que sim, Marta?

Marta: Sim!

Francisco: Quem quer tirar agora? [fotografias]

Eu: Olha deixa o Vicente tirar...

Francisco: Se quiseres podes ser tu, António, a tirar...

António: Vicente, aqui é para tirares, aqui é para veres as fotografias...Mas aqui é para tirar com força, olha...

O Vicente empenhou a máquina pronto a fotografar...

António: Estás a ver?

O Vicente acena com a cabeça...

António: Agora carregas, aqui!

O Vicente dispara, na nossa direção...

Eu: Boa!

António: Boa, Vicente, tiraste muito bem, é isso mesmo!

Eu: Tira ao grupo Vicente...

António: Olha aqui, ele não tirou muito bem? (diz com entusiasmo)

Eu: Tirou...

Alguém denuncia “Fogo!”

Francisco: Oh, isto não me para de doer... [queixava-se das aftas]

Eu: Olhem e quando as escolas não têm coisas muito importantes que as crianças precisam, como as rampas...

O Vicente vem ter comigo e mostra-me as fotografias que tirou...

Eu: Boa, boa...

Vicente: Olha assim não consigo [estava no sistema de visualização].

Expliquei-lhe qual o botão em que deveria de carregar...

Eu: Agora já podes!

António: Agora ele vai tirar uma a nós todos. Sorri!

Vamos tirar todos! Banana!

Francisco: Vamos dizer Banana!

Todos: Banana!

O Vicente aproximou-se e mostrou-nos as fotos.

Eu: Uau

Francisco: Deixa ver...

António: Deixa ver...

Não continuei a conversa, já estávamos reunidos à cerca de 30 minutos e o grupo já estava a dispersar e não envolvido.

Eu: Vamos trocar de grupo. Agora vêm os outros meninos, está bem?

António: Ohhh. Não posso ficar também no outro grupo?

Respondi-lhe que iríamos trabalhar sobre as mesmas coisas e que ele se iria aborrecer.

Grupo II

Dinis: Tive uma ideia... nós podemos pôr uma bandeira na nossa escola. Nós pomos uma bandeira na nossa escola, grande... Há lá uma cana que nós fizemos e depois cortámos uma bandeira e pomos lá...

Teresa: Agora sou eu a falar. Nós estamos aqui e nós todos temos amigos ...

Eu: Então vamos lá começar a falar sobre os direitos, para no fim fazermos uma carta, uma carta fixe. Depois se ficar fixe até podem enviar para um amigo, sei lá...

Dinis: e também podemos enviar para a televisão?

Eu: Olha se calhar até podíamos...

Mas não sei, não sei, vamos lá ver...

Mas oh Dinis se fizéssemos um trabalho fixe (eu já venho poucas vezes), este trabalho está a começar a acabar, eu agora venho já poucas vezes, só venho mais alguns dias e depois este trabalho acaba, depois eu já não volto mais...

Dinis: Ohhh

Eu: Eu disse que este trabalho tinha um princípio e tinha um fim e ia acabar a uma certa altura...

Dinis: A uma certa altura, também já estás aqui há muito tempo...

Gabriel: Inês, depois já nunca mais vais voltar a vir?

Eu: Depois só venho para vos visitar, de vez em quando...

Crianças: Ehhh

Dinis: Mas depois vamos ter saudades...

Eu: Vão ter saudades? Ai que bom, fico muito contente por teres saudades deste trabalho...

Gabriel e Teresa: sim

Dinis: E também vamos ter saudades de ti!

Eu: Também vou ter saudades vossas, na verdade...

Dinis estavas a dar a ideia da televisão mas nós depois vamos ter que fazer alguma coisa para finalizar este trabalho. Vocês podem começar a pensar em ideias do que é que podemos fazer, eventualmente, podemos fazer um vídeo, para colocar na internet, como os Heróis da Fruta.

Dinis: Sim.

Eu: Podemos fazer um vídeo sobre as crianças diferentes e colocar também na internet...

Dinis: Ehhh!

Olha e um dia... está sempre aqui isto para gravar os sons e qualquer dia podemos ouvir para ver o que nós dissemos todos estes dias...

Eu: Acho uma boa ideia. Eu vou-me comprometer a fazer um vídeo com as partes mais importantes daquilo que vocês disseram e com as fotografias mais interessantes.

Dinis: E depois podíamos pôr fotografias de nós...

Eu: Sim!

Dinis: Para depois ficar super fixe! [dá um salto da cadeira]

Eu: Fazer uma exposição...

Dinis: Sim, sim, sim!

Eu: para os pais, também, verem!

Dinis: Simm!

O Dinis estava eufórico com as propostas que tinham acabado de surgir.

A Teresa, entretanto, regressa da casa de banho.

Dinis: Oh Teresa eu disse que quando a Inês for embora, nós podíamos carregar o que falámos nestes todos dias e depois ouvirmos o que nós dissemos nestes todos dias.

Teresa: Mas olha, Dinis, nós todos somos amigos mais a Inês, por causa que nós somos todos amigos...

O Dinis pronuncia algo (impercetível na gravação)

Teresa: Eu não estou a falar nisso, estou a falar em (impercetível na gravação)

A Educadora Micá já me tinha falado no caso da Teresa, referia que notava que tinha muita dificuldade em acompanhar algumas das conversas, dando respostas desajustadas. Referia, ainda, que fazia umas trocas de sons. Eu já notará isso, também, quer em contexto de sala, quer no contexto da investigação.

Eu notava o mesmo no grupo da investigação, num ambiente mais protegido e pequeno (subgrupo de crianças, como era o caso nesta segunda parte da sessão), a Teresa mostrava-se muito envolvida, participando ativamente.

Introduzi que já havia dito que havia um livrinho que reunia todos os direitos das crianças. Que o primeiro direito que íamos falar era: "Todas as crianças têm direitos"

O Dinis referiu: “ Eu achava melhor tu imprimires isso para nós investigarmos, para conseguirmos ver bem”.

O grupo estava muito disperso. Disse-lhes que teriam de se acalmar para conseguirmos trabalhar e voltei a perguntar se achavam que todas as crianças, sem exceção, teriam direitos. Todos, responderam afirmativamente.

Eu: Existem crianças melhores do que outras?

Todos: São todas boas.

Eu: E porque é que são todas boas?

Dinis: Porque nós pensámos em coisas boas e dizemos o que nós pensamos e também nós pensamos em coisas boas e nós estamos sempre a fazer trabalhos.

Eu: Mas há meninos melhores que outros?

Dinis: Não, nada disso. Se eles são todos amigos, eles pensem todos em coisas boas até porque têm memória para pensar. E também pensámos em coisas que podemos fazer.

Teresa: Se nós tivermos todos amigos, se o, o Dinis for amigo de todos nós, mais a Inês, mais a Bela, mais a Gona Arminda...

Dinis: A Gona Arminda?

As crianças rapidamente se aperceberam do erro e aprontaram-se para corrigir. Tentei que não houvesse muito ruído à volta disso para que a Teresa não ficasse constrangida, e inibisse a sua participação.

Eu: Isso não interessa agora.

Gabriel: Não é Gona é Dona.

Eu: Ninguém deve ser posto de parte só por parecer diferente.

Dinis: E eles [o grupo da imagem] também não são iguais.

Eu: Será bom uma criança ser posta de parte só por parecer diferente? O que é que vocês acham?

Dinis: Não!

Eu: É difícil incluir alguém no vosso grupo?

Dinis e Teresa: Não

Gabriel: Este está a ser mau para ele...

Continuamos na discussão das temáticas relativas aos direitos. Posteriormente, as crianças “ditaram-me” uma carta que hipoteticamente iriam dirigir a outras crianças do país. Senti que gostaram da atividade. Competiam entre si, ao verem quem “escrevia” mais. Acabámos o encontro e as crianças foram almoçar.

Nota de Campo nº 15 (NC15)

Data: 10/03/14

Horário: 9h-13h

Local: Jardim-de-Infância da P.

Temática/Conteúdo: Amizade

Nesta sessão pretendia debater com o grupo de investigadores as suas conceções sobre a amizade.

Neste dia mudámos o espaço do nosso encontro. A Educadora Micá iria reunir com a mãe do Gil, pelo que fui com as crianças para o refeitório.

Jogámos um jogo em que as crianças tinham de responder às questões “O que é ser amigo”; “O que não é ser amigo”; “O que podemos fazer para sermos amigos”.

No final do jogo fomos ver o filme “Cuerdas”, curta-metragem espanhola, vencedor do prémio Goya em 2014.

Fui chamar o Vicente que, entretanto, tinha chegado à sala. Expliquei às crianças que o filme que agora íamos ver não estava na nossa língua e, por isso, teriam de estar atentos. Começamos por ver o filme. As crianças estavam completamente agarradas ao monitor do computador, compenetradas no filme. Senti que o filme estava a despertar muito interesse nas crianças e até alguma emoção. O Dinis tinha uma expressão de completo deslumbramento, a certa altura, olhou para mim e comentou: “Ela é mesmo amiga!”. No final, falámos um pouco sobre o filme... As crianças referiram que a Maria era muito amiga e que tinham gostado muito do filme. Referiram que ele menino da cadeira de rodas, poderia ser o Tiago. Comentaram, também, que ele não falava. Expliquei-lhes que haviam crianças que não falavam, mas que poderiam comunicar de outras formas.

Regressamos à sala, as crianças e eu fomos ocupando os espaços da sala e brincar nas diversas áreas. Não me recordo ao certo como surgiu a ideia de colocar o Gil a fotografar. A temática da amizade explorada naquela sessão era convidativa a uma “reportagem” fotográfica. Ansiava que aquela fosse a estratégia para captar a participação do Gil e o seu envolvimento no projeto.

Começaram por surgir detalhes de objetos da sala do JI. O tempo para explicar como funcionava a máquina fotográfica, foi rápido e atropelado pela vontade de começar e experimentar o aparelho. O envolvimento na captação de imagens pelo Gil, foi perspectivado, nos primeiros minutos como uma oposta ganha.

Sugeri que ao Gil fotografasse os colegas da sala ...os amigos. Primeiro, com a sugestão do que e quem podia fotografar, mas por poucos minutos. Rapidamente se viu o Gil, pela sala a deambular com a sua máquina... primeiro avançou na direção da Joana, da Tânia e da Leonor, que pausaram para a foto. Uma corrida repentina para a cadeira... e a observação da foto. Falámos um pouco sobre a foto e visualizámos os rostos das colegas. Eu e a educadora Micá estávamos radiantes. As crianças da turma entraram nesta experiência, e entre atividades e fotografias, gerou-se um clima descontraído ao sabor do movimento da lente do Gil.

As crianças comunicaram o grupo, que no encontro de investigação tinham falado sobre amizade e feito um jogo. Falaram do filme e vimos o filme todos juntos. Sentia as crianças tocadas pelo filme. Ao fotografar o momento reparei que o Gil não tirava os olhos da máquina. A experiência seria para repetir.

Nota de Campo nº 16 (NC16)

Data: 14/03/14

Horário: 9h-13.30h

Local: Jardim-de-Infância da P. (sala 1 e escritório)

Temática/Conteúdo: Conversa sobre finalização do projeto Plano de disseminação com as crianças

Este encontro tinha como principal objetivo perspetivar com o coletivo de investigadores as possibilidades de disseminação do projeto de investigação e dar continuidade à atividade de photovoice desenvolvida com a turma.

Eu e a educadora Micá fomos com as crianças para o corredor do JI. Daí a pouco tempo a educadora ir-se-ia reunir com a mãe do Gil e a equipa de educação especial, por causa do processo de avaliação para a educação especial. Optámos assim por ficar no corredor. Juntámos os bancos corridos que se encontravam no corredor e colocámos um à frente do outro. Voltei a explicar às crianças que o projeto estava a chegar ao fim e que, por isso, teríamos de discutir sobre as ações que pretendíamos fazer para disseminar o projeto.

A educadora Micá valorizou o projeto perante as crianças e incentivou-as a pensarem em coisas para o desfecho do projeto. O Dinis rapidamente sugeriu que se fizesse um “quadro” com as fotografias ou “pôr na parede” e o Francisco que devíamos “afixar os trabalhos nas paredes”. Foram várias as crianças que verbalizaram que as fotografias do projeto deveriam ser divulgadas. Surgiu assim a ideia de se fazer a exposição “com todos os trabalhos, a maquete, e as fotos”.

O Dinis referia também que podia ser interessante “acabarmos de falar e pôr tudo o que agente diz na televisão”. Explicava que seria um vídeo, um para levar para casa e outro para pôr na televisão.

Fomos para o espaço exterior. Demos continuidade à atividade de photovoice. Ainda no corredor do JI, eu e o Gabriel falámos com o Gil sobre a atividade e demos-lhe a máquina. O Gabriel comentava “tiras muito bem as fotografias”. Comentava comigo que o Gil até já sabia fazer *zoom* e rever as fotografias já tiradas.

As crianças brincavam livremente e o Gil ia tirando fotografias.

Posteriormente houve oportunidade para conceber a bandeira do projeto. Em conjunto, pensámos no que poderíamos desenhar e o António procedeu ao desenho. As crianças inspiraram-se na história “Por quaro esquinhas de nada”.

No final do encontro saia a proposta da exposição e da realização das pulseiras “marca a diferença” com um vídeo de divulgação da iniciativa para outros JI’s.

Nota de Campo nº 17 (NC17)**Data:** 17/03/14**Horário:** 9h-13.30h**Local:** Jardim-de-Infância da P. (sala 1 e escritório)**Temática/Conteúdo:** Pulseiras “Marca a Diferença”

A educadora Micá por lapso esqueceu-se de me avisar que neste dia teriam a plantação da horta na escola, o que ocuparia parte da manhã. Disse-me, no entanto, que posteriormente haveria tempo para a realização das pulseiras.

Estava lá o avô do Francisco e o pai do Luís e da Rita, que iam ajudar nos trabalhos. Ambos entraram na sala por volta das 9.30 e foram apresentados às crianças. Depois seguiu-se uma conversa acerca do processo de cultivo e dos instrumentos agrícolas.

Posteriormente, as crianças foram para o exterior observar a plantação da horta e fazer os cartazes com os nomes dos legumes.

Na cozinha estavam a preparar um lanche surpresa para as crianças e familiares.

Depois do lanche, dividi as crianças em pequenos grupos e realizamos as pulseiras. Começou por ser na sala, mas depois dirigimo-nos para o escritório para as crianças que não estavam a fazer as pulseiras poderem trabalhar.

A ida para o escritório gerou simpatia, principalmente, para aquelas crianças que habitualmente não iam para o grupo de investigação. Estavam a participar, tal e qual como “os maiores”.

Cada criança escolhia uma cor e colocava uma bolinha, com caneta de tecidos, na sua e na pulseira dos colegas e assim sucessivamente. Quando cada criança daquele subgrupo, terminava, chamava outras crianças.

A elaboração das pulseiras aconteceu num ambiente descontraído. Algumas das crianças criam usá-las logo, ignorando o facto de ainda não estarem secas.

Tirámos fotos e gravamos pequenos momentos para o vídeo de divulgação da iniciativa.

No final, já todos na manta, expliquei que agora esperaríamos que as pulseiras secassem e que com as fotos e vídeos que tínhamos feito, ia fazer um filme sobre as pulseiras para partilhar com outras crianças e adultos de outras escolas.

Nota de Campo nº 18 (NC18)**Data:** 08/04/14**Horário:** 13.30-15h**Local:** Jardim-de-Infância da P. (Sala 1 e 2)**Temática/Conteúdo:** Apresentação das pulseiras à sala 2 e convite para exposição do projeto

Estava completo o vídeo sobre as pulseiras “marca a diferença”. Estava ansiosa por mostrar o resultado final às crianças.

Com as crianças sentadas na manta, disse-lhes que o vídeo sobre as pulseiras, que tínhamos pensado realizar para divulgar para outras crianças de outros JI’s estava pronto. Organizamos o espaço para que todo o grupo conseguisse ver. O filme iniciou e eu ia narrando o que estava escrito. As crianças demonstraram satisfação ao reconhecerem-se no vídeo. O Dinis ficou radiante quando se apercebeu que no vídeo estava o seu testemunho sobre as pulseiras “Sou eu a falar...”, dizia olhando para mim e sorrindo. Voltámos a ver o vídeo.

No fim, colocámos as pulseiras no pulso. O momento foi registado através de fotos, tiradas pela educadora Micá.

Voltámos a falar sobre o significado das nossas pulseiras, que eram uma marca do nosso projeto, acreditavam na diferença e na importância de estarmos atentos a todos. As crianças foram desafiadas a ir falar sobre as pulseiras à sala 2 e convidá-los para a exposição, agendada para dia 5 de Maio. As crianças aceitaram o desafio com satisfação. Pelo caminho até à sala 2, fui fotografando o grupo e a educadora Micá com as suas pulseiras “marca a diferença”.

Entramos na sala 2, as crianças estavam distribuídas pelas várias áreas de atividades. Foram convidadas a sentarem-se na manta. Comecei por enquadrar a nossa presença, dizendo às crianças que elas tinham já conhecimento que eu estava a realizar um projeto algumas das crianças da sala 1, e que nesse seguimento queríamos partilhar com eles duas coisas.

Estavam comigo a Marta e o Dinis. Entendia estes momentos como fazendo parte da ação das crianças enquanto atores... A investigação já tinha ultrapassado os limites da participação do pequeno grupo, era agora um projeto coletivo, um projeto também da sala. Tentava nestes momentos intervir o menos possível para dar espaço às crianças. O Dinis explicava: “ No projeto falámos das pessoas que andam em cadeira de rodas, qual eram os meninos diferentes... e também que uma pequena coisa para nós, pode ser uma grande coisa para outras pessoas”. A educadora Micá disse: “ E quem pensa assim, Dinis, são pessoas muito egoístas ou muito solidárias?”. O António diz: “Muito solidárias... e nós somos pessoas muito solidárias”.

Micá: E o objetivo é ser só a nossa sala solidária?

António: Não, toda a gente...

Francisco: Toda a gente da nossa escola...

Micá: O Francisco disse uma coisa muito importante – toda a gente da nossa escola – Então primeiro toda a gente da nossa escola e depois toda a gente de onde?

António: Toda a gente de todo o país, não é só desta escola é de todo o país...

A educadora Micá sugeriu que o António se levantasse e fosse para junto dos colegas.

O António repetiu: É para toda a gente de todo o país...

Micá: Mas como é que toda a gente de todo o país vai ficar a saber que é importante ser solidário e respeitarmos toda a gente?

Dinis: Se nos ensinarmos...

António: E se eles virem o nosso vídeo.

Dinis: Se eles virem o nosso vídeo no computador, eles veem que nós estamos a trabalhar e depois pode ser que eles também queiram participar...

Entretanto, ao fundo da sala, o Salvador (criança da sala 1) põe o dedo no ar. É-lhe dada a indicação para que fale, mas ele levanta-se diante dos colegas e desloca-se para junto dos restantes colegas.

Micá: Então diz lá Salvador o que tens a dizer acerca da diferença e do projeto?

Salvador: Nós vamos dizer à Florbela para ver o nosso vídeo...

Dinis: E nós vamos pôr no nosso computador...

Micá: Vamos pôr na internet...E nós vamos mostrar o nosso vídeo aos nossos amigos?

Crianças: Sim...

Salvador: Depois nós vamos poder mostrar às pessoas...

António: Estas pulseiras são boas... são solidárias...

O Dinis tentava falar, mas não tinha oportunidade, estava instalado o burburinho e falavam uns por cima dos outros...

Dinis: e é ... e é... para usarem até forem grandes...

E é para fazerem sozinhos, as pulseiras.

António: Nós também não fizemos sozinhos, fizemos com a Inês.

Após a contextualização das crianças vimos o filme, que foi recebido com interesse por parte das crianças da sala 1. Tirámos uma foto conjunta e convidamos as crianças a visitarem a exposição dos nossos trabalhos, que se iria realizar no mês seguinte, no dia 5.

Analisei com a Educadora Micá os materiais de divulgação do projeto e concordamos ambas que para a divulgação pública teríamos de arranjar uma forma alternativa para que não se identificassem os rostos das crianças no vídeo, de forma a salvaguardar a sua privacidade e segurança. Fiquei de encontrar uma alternativa e proceder ao envio do vídeo finalizado.

Nota de Campo nº 19 (NC19)

Data: 02/05/14

Horário: 14h-18.30h

Local: Jardim-de-Infância da P. (Corredor do JI)

Temática/Conteúdo: Montagem da Exposição

Sai do carro em direção ao JI da P.. Ao tirar as coisas do carro, vi as crianças da sala 1 a dirigirem-se para o autocarro da biblioteca itinerante, que estava à porta. Um grupo de crianças apercebeu-se da minha presença e gritou: “olha é a Inês”. Acenei-lhes e eles entraram para biblioteca

Entretanto fui entrando com as coisas, a Educadora Micá veio ao interior do JI, dizendo-me que a crianças teriam que ir mesmo à atividade, uma vez que já tinham faltado na sessão anterior, depois regressariam e contextualizaríamos a minha presença.

Estava um ambiente agitado no JI, nessa semana tinham tido muitas atividades extra, que lhes tinham roubado muito tempo, e as prendas para o dia da mãe estavam atrasadas. A Educadora Adelaide e as assistentes operacionais da sala 1 e 2 tinham-se juntado para dar uma ajudinha nas prendas da sala 1.

A Educadora Micá colocou-me à vontade para tirar todos os trabalhos expostos e ir montando a exposição, assim que fosse possível ajudar-me-ia.

Comecei por tirar os trabalhos da área de exposição que ia do centro do corredor até à sala 1. Nunca pensei que esta tarefa fosse tão demorada. Era um placar de cerca de 4 metros. Tirados os desenhos, comecei a expor os trabalhos e fotografias dos trabalhos das crianças. Em casa, fiz legendas e títulos com as temáticas principais, ao todo tinha cerca de 140 fotos (a maioria tiradas pelas crianças) e 7 temáticas:

- *Contextualização do projeto.*

- *Ser diferente...*

- *Uma representação da diferença, numa imagem positiva! O Tiago.*

- *Barreiras e acessibilidade no nosso JI.*

- *Solidariedade.*

- *Diretos.*

- *Amizade.*

Já estavam algumas dos fotos e trabalhos expostos quando chegou o grupo, olhavam para as fotos e identificavam-se. A educadora Micá indicou que deviam de ir para a sala e que depois já me ajudariam. Deixei o grupo instalar-se na sala e depois fui lá ter para contextualizar a proximidade da exposição do nosso projeto...

Entrei na sala e sentei-me ao lado da Educadora Micá. Expliquei ao grupo que na segunda-feira seguinte, logo após o fim-de-semana seria a inauguração da nossa exposição e, por isso, estava ali para organizar e montar a exposição.

Eu e a Educadora Micá explicamos que desta forma outros poderiam ter acesso ao que descobrimos, nomeadamente as crianças da sala 2. O grupo de investigadores já tinha afirmado que seria importante a sala 2 ter também o projeto. Os familiares poderiam também visitar a exposição.

Três das crianças do grupo de investigadores vieram comigo ajudar-me a montar a exposição – o Dinis, a Maria e a Joana. Uns davam-me os pioneses, outros os materiais e uns iam dizendo onde as coisas ficariam melhor. Íamos conversando sobre os trabalhos e fotos. Em algumas temáticas, fiquei com a sensação de que as crianças já não se recordavam das coisas, talvez as temáticas ou atividades que tenham sido só exploradas num momento fossem mais difíceis de recordar.

Notei, também, que as crianças tinham crescido desde o início do ano até aqui, elas próprias denotavam essas diferenças. A certa altura, na exposição dos desenhos do que era para eles ser diferente, as crianças identificavam qual era o seu desenho. O Dinis pergunta-me: “Qual é o meu”. Disse-lhe: “O teu é este”... Ele olha para o desenho com ar de estranheza e desdém e comenta “Não parece nada...”. Sorri e disse-lhe: “Porque é que dizes isso?”, “Acho que agora já desenho melhor”, respondeu-me.

Entretanto apareceu o António tinha vindo à casa de banho, colocou-se à beira das fotos, bem perto, e ficou a observar... A cerca de um metro observava as suas expressões em silêncio. Ele sorria, observava... Sorri também para dentro ao ver a sua satisfação. Senti que as fotos tinham um impacto gigante na dimensão e protagonismo das crianças. Eles viam as suas fotos expostas, eram eles que apareciam, era o grupo de investigadores. O trabalho de meses, tinha saído pela porta do escritório e agora muitos poderiam ver como tinham sido importantes.

Aproximava-se a hora do prolongamento, as crianças iam saindo e eu observava a curiosidade dos pais perante a exposição. (maioritariamente vinham buscar as crianças os pais, do sexo masculino, para que as mães não vissem a prenda do dia da mãe) Ia dizendo às crianças para convidarem os pais a verem a exposição na segunda-feira. A mãe da Teresa observava as fotos... Eu estava de lado na tarefa de montagem, ainda faltava colocar cerca de metade dos materiais. Quando a Teresa chegou foi à beira da mãe e disse “ Oh mãe já viste o nosso trabalho dos investigadores”... A mãe disse-lhe que sim, que já tinha estado a ver. A Educadora Micá informou que na segunda-feira já estaria tudo pronto.

Quando a Educadora Micá terminou as tarefas do Dia da Mãe veio ajudar-me. Ficamos até mais tarde. Apareceram também uns pais para inscrever o filho naquele JI. A Educadora Micá apresentou-me e à exposição. Visitaram a escola e reuniram. Eu continuava na investida da exposição.

Quando terminaram, a Educadora Micá veio novamente ajudar-me. Ficamos mais um pouco. Combinei que chegaria mais cedo na segunda-feira para terminar o que faltava.

Estava a ficar satisfeita com o resultado...

Notas de Campo nº 20 (NC20)

Data: 05/05/14

Horário: 8.30-17H

Local: Jardim-de-Infância da P. (Sala, Corredor e Escritório)

Temática/Conteúdo: Inauguração da Exposição “Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças”

Atividades de comemoração Semana Global pela Educação.

Cheguei ao JI da P., por volta das 8.30, trazia o restante material para afixar na exposição e ainda tinha que pendurar os mobiles com as fotos da autoria das crianças, em relação à temática da amizade.

Comecei por ir cumprimentar as crianças ao refeitório e comecei o trabalho de pendurar os mobiles. Quando passavam crianças para a casa de banho ia perguntando a sua opinião em relação ao posicionamento das fotos. Os pais iam chegando com as crianças e elogiavam a exposição. A mãe da Luísa olhava para as fotos e ia comentando as que queria.

Aquando da chegada da Educadora Micá já tinha colocado os mobiles, faltavam mais umas fotos nos placares e umas legendas dos trabalhos realizados. As crianças foram para a sala, na sua rotina habitual e eu fiquei com a Júlia a terminar de colocar os restantes materiais. Íamos conversando acerca da disposição dos materiais e das fotos expostas.

Terminada a colocação de materiais, fui experimentar o vídeo de devolução da informação às crianças. Era um vídeo com cerca de 17 minutos que traçava o percurso de investigação que tínhamos feito até ali. Na apresentação tinha as fotos, que ajudava as crianças a situar os momentos e o processo da investigação. O filme foi realizado em formato de história fantasiada... contava a história do reino 1 (sala 1), um reino repleto de diferentes cores, sabores, cheiros e jeitinhos de ser...e do desafio lançado por uma investigadora que por lá apareceu, que queria investigar sobre os mistérios da diferença e da inclusão.

Depois de algumas dificuldades técnicas na ligação do filme ao plasma da escola, finalmente estava tudo preparado para assistirmos ao filme. Combinei com a Educadora Micá que a sala 1 via o filme primeiro e depois seria a sala 2.

As crianças acabaram de lanchar. Preparamos as cadeiras à frente da televisão e as crianças sentaram-se. Comecei por introduzir a ordem dos trabalhos daquele dia. Disse às crianças que hoje, como tínhamos planeado na sexta-feira anterior, seria a inauguração da exposição do nosso projeto de investigação. Incentivei as crianças a convidarem os pais e familiares a virem visitar a nossa exposição. Acrescentei que seria uma celebração dupla, uma vez que estávamos a comemorar a Semana Global para a Educação, que este ano se destina a celebrar os direitos iguais das crianças com deficiência. Expliquei ao grupo que, por todo

o mundo, em várias escolas e organizações, crianças, jovens e adultos estariam a falar destes assuntos tal como nós. As crianças comentavam coisas do género “ Em todo o mundo?”, respondia-lhes: “Sim, em muitos países”. A Educadora Micá acrescentava que, infelizmente, nem todas as crianças tinham a sorte deles e que muitas crianças, principalmente as que tinham alguma deficiência ou dificuldade, nem podiam ir à escola ou não tinham o que precisavam. Explicamos que hoje estávamos a comemorar o direito de todas as crianças à educação, a irem à escola e aprenderem.

Terminada a introdução, disse-lhes que naquele momento iriam ver o filme da história da nossa investigação. Estava receosa que o filme não captasse a atenção da turma, porque apesar de ser dinâmico e ter muitas fotos, era um pouco extenso e a narração era pausada, para facilitar o entendimento das crianças, por outro lado o facto da narrativa ser pausada tornava a passagem das ações mais lenta.

Ao contrário do que imaginei, as crianças viram o filme compenetradíssimas, todos focados no plasma. Eu fiquei sentada com eles numa cadeira de trás. De vez, enquanto as crianças riam ou comentavam algum aspeto. Acharam imensa graça ao facto da Educadora aparecer personificada como a rainha do reino. De vez em quando, o Dinis e o António olhavam para trás, para mim, e sorriam com um olhar cúmplice.

No final disseram que tinham gostado muito. Posteriormente, vimos novamente o filme desta vez em conjunto com a sala 2. Mais uma vez, as crianças surpreenderam pela capacidade de concentração perante o filme. Desta vez, o filme foi visto por todos os elementos da escola e a mãe de uma criança da sala 2, professora de inglês. No final, foram muitos aqueles que me vieram dar os parabéns pelo filme e pelo projeto. Fiquei satisfeita pelo impacto positivo gerado.

Os presentes foram convidados a visitar a exposição no período da tarde. Após a visita à exposição, seguiu-se um Caça ao Tesouro dos Mistérios da Diferença e da Inclusão. As crianças da sala 1 e 2 estavam satisfeitas com a atividade.

O Caça ao Tesouro aconteceu numa atmosfera de mistério, entusiasmo e adrenalina. A Educadora Micá e Educadora Adelaide, que dinamizaram a atividade, fizeram isso melhor do que ninguém, envolvendo as crianças na fantasia da atividade e despertando-lhes a curiosidade sobre o tema. Eu assumi o papel de repórter do evento. As crianças estavam curiosas sobre a pessoa que tinha planeado tudo aquilo e reconhecendo alguns dos materiais explorados no projeto diziam “Eu acho que foi a Inês que tramou isto tudo” (Dinis). Enquanto o grupo de crianças se amontava ao redor do terceiro e último tesouro, uma menina da sala 2, debruçou-se sobre a grade e disse-me: “Sabes, eu também conheço um menino que tem assim dificuldades, não consegue andar, mal respira e cansa-se muito... anda lá na piscina”. Senti que o caça ao tesouro despertou a sensibilidade para o tema e foi uma boa maneira disseminar o tema para toda a comunidade educativa, de forma lúdica e motivadora.

Descobertos os 2 primeiros tesouros: o tesouro da solidariedade e o tesouro dos direitos, o 3º tesouro encaminhava as crianças para o refeitório. Lá esperava-os a visualização do filme “Cuerdas”, as crianças

descobririam então o tesouro da amizade. Senti que o filme foi visto com alguma emoção. No final, o Dinis levantava o dedo espontaneamente e dizia: “Nós devemos ser as Marias deste país...os outros rapazes não foram lá muito amigos”. Gerou-se algum burburinho entre as crianças e tornou-se, para mim, impercetível o que as crianças iam dizendo. A educadora Micá tomou a palavra dizendo que agora teriam a sua medalha de agentes secretos da diferença e da inclusão. Reforçou toda a ação do grupo na participação no projeto, na exposição, na transmissão à sala 2, no vídeo das pulseiras “marca a diferença” e no caça ao tesouro. Reforçou a ideia da importância das crianças serem solidárias e ajudarem quem necessita.

A Educadora Micá chamou o Dinis para distribuir as medalhas pelos colegas. Depois de receber a sua medalha, o Dinis “discursou” para os colegas, ciente do seu papel e verdadeiramente envolvido na tarefa. Mais tarde fui ver se nos vídeos, estava o seu discurso mas só apanharam uma das partes: “Não devemos esquecer que um amigo é sempre solidário”. No final, as restantes crianças aplaudiram.

A Educadora Micá criou com cadeiras um lugar de destaque para que as crianças viessem receber a sua medalha, um verdadeiro púlpito, onde o Dinis estava compenetrado na tarefa da entrega das medalhas. Chamava os nomes sem hesitação e colocava as medalhas nos pescoços dos colegas. Eu estava do seu lado, a auxiliar na tarefa e ajudava-o a tirar as medalhas da caixa onde estavam. A certa altura, o Dinis afastando a minha mão, diz: “Podes deixar, eu faço sozinho”. Eu senti-me verdadeiramente orgulhosa, de ver o envolvimento daquela criança e o sentimento de protagonismo que estava a viver.

Passado este momento já passava da hora da componente letiva, algumas das crianças foram embora e outras foram com as assistentes operacionais para o recreio, cumprir a componente do prolongamento.

Entretanto, estive um pouco com as minhas colegas de trabalho que vieram visitar a exposição.

Seguiram-se algumas arrumações, tinha alguns materiais espalhados pelo jardim e tratei de tirar as decorações de festa que havia colocado no exterior da escola.

Mais tarde, preparei os certificados para entregar às crianças. Com tanta atividade e num dia tão cheio, não deu tempo para juntar todas as crianças da sala 1 e entregar o certificado com a dignidade merecida. Optei por não os entregar no momento de grande grupo para as crianças da sala 2, não se sentirem excluídas. Assim, optei por os deixar organizados e pedir à Educadora Micá para explicar e entrega-los às crianças.

Fiz dois formatos de certificados, um para o grupo de investigadores, outra para as restantes crianças da sala. Pensei que teria todo o sentido que as crianças do grupo de investigadores, meus parceiros mais diretos, aferissem também, através da sua assinatura a participação dos seus colegas da sala. Assim, ia chamando algumas das crianças do grupo de investigadores, uma a uma. Explicava a diferença dos certificados e convidava-os a assinarem, juntamente comigo. O António dizia-me “Sim, sim, estes aqui que têm uns bonequitos é para os mais pequenos e estes aqui é que são para nós, que tem as fotos de nós a trabalhar”. A Mariana S. perguntava-me: “Mas depois estes é também para nós levarmos para casa?”, tranquilizei-a

dizendo que sim. Ia falando com as crianças, num ambiente de mais privacidade e individualidade. Notava que as crianças gostavam disso. As crianças que vieram assinar foram: O Dinis, o Gabriel, o António, a Marina S. e a Marta, que eram as crianças que ainda estavam na escola.

O Gabriel, na conversa que estávamos a ter sobre o dia, confessou-me: “Sabes... à bocado emocionei-me um bocadinho”. Perguntei-lhe com o quê. Disse-me: “Com o filme...ia chorando... na verdade chorei só um bocadinho”. Fiquei desarmada, não sei ao certo o que respondi.

Levei o resto das coisas para o carro. Fui-me despedir das crianças que ainda estavam presentes, dizendo que regressaria para avaliar com elas o projeto. Despediram-se de mim.

O Gabriel veio atrás de mim e disse: “Olha Inês quando voltares na próxima, traz a máquina preta... ou a cinzenta, também podes trazer a cinzenta, ou olha, traz as duas... Sorri e disse-lhe que sim... que a iria procurar.

Entrei no carro, arranquei, um grupo de crianças corria atrás do carro, do lado de lá da escola. Acenei-lhes... Tinha terminado o dia estava cansada mas satisfeita.

Nota de Campo nº 21 (NC21)**Data:** 11/06/14**Horário:** 13.45-16H**Local:** Jardim-de-Infância da P. (Sala, Corredor e Escritório)**Temática/Conteúdo:** Avaliação do projeto de investigação com as crianças

Cheguei ao JI da P., acompanhada da Viviana, elemento da minha equipa de trabalho. Ela já tinha estado noutra ocasião com grupo de crianças investigadoras (cf. Nota de Campo x). Na altura foi apresentada às crianças e foi estabelecida uma conversa acerca do percurso de investigação que tínhamos estabelecido até aí. Combinámos que ela me ajudaria a passar os questionários.

Tocámos à campainha, eram cerca das 13.45. Como ninguém ouviu a campainha tocar, fui bater à janela da sala 1. A Maria foi a primeira a ver-me “Inês”, gritou. A Bela, assistente operacional veio abrir a porta.

Entrámos na sala e fui avassalada por um abraço coletivo de um grupo de crianças, que gritavam eufóricas: “Inês”. O Martim pronunciou “Já fiz cinco anos”, o Salvador completou “Eu também”, interpretei as suas expressões como um claro aviso de que já poderiam integrar o projeto na totalidade. O Dinis e a Maria assinalaram que já tinham feito os 6 anos. Senti-me bem com tão calorosa receção por parte dos meus parceiros de investigação.

No meio de todo o reboiço causado com a nossa chegada, chegou também a Educadora Micá, que depois de nos cumprimentar orientou as crianças a sentarem-se na manta e a acalmarem-se. Já na manta e depois das orientações da educadora, transmiti às crianças que à semelhança do que já tinha combinado anteriormente com eles, hoje estava ali para realizar com eles a avaliação do projeto. Expliquei, também, que a Viviana me ajudaria nessa tarefa. Introduzi, que como prometido, iria entregar um dvd com as fotos dos nossos encontros, os filmes que tínhamos feito e alguns dos materiais que visualizamos nas sessões.

Expliquei às crianças que iriam 2 de cada vez, do grupo dos mais velhos. As crianças levantaram-se todas da manta, indiscriminadamente, inclusive os mais novos. Para evitar sentimentos de exclusão e uma vez que o grupo turma também tinha sido bastante ativo na fase final do projeto, chamei duas das crianças do grupo de investigação e uma outra da turma. As primeiras crianças a virem connosco foram a Teresa, Luísa e Joana, uma vez que não tinham a componente do prolongamento. Eu fiquei no escritório com a Teresa e a Luísa e a Viviana com a Joana no corredor.

Quando terminávamos um questionário, a criança levava o seu DVD e chamava a criança seguinte. Terminámos de preencher os questionários por volta das 16H.

A participação da Viviana foi interessante pois trouxe a visão de uma pessoa que ainda que externa ao projeto foi acompanhando este percurso pela minha narrativa e por uma participação no início do mesmo. No final, trocámos algumas impressões sobre situações e sobre o processo de preenchimento dos questionários...

A Viviana contou-me que quando estava com a Joana a preencher os questionários, o Salvador passou por lá e lhe disse “Tu aplicaste alguma coisa...”. Ela respondeu-lhe: “Não estou a perceber”, ele repetiu a pergunta. Ela voltou a dizer-lhe que não percebia a sua pergunta. O Salvador olhava para as fotos expostas, pegou no álbum do projeto, desfolhou-o, página a página e concluiu “Vês? Olha estás aqui...”.

Outra das situações partilhadas pela Viviana foi o desabafo do Francisco, aquando da realização da avaliação do projeto com ela. A Viviana contou-me que a meio do questionário, ele se levantou e ela perguntou-lhe: “Já estás cansado de estar aqui, Francisco?” Ele respondeu “Não, mas sabes... Eu tenho de falar com calma com o Gil se não ele entra logo em crise...”. Em fase de colocar em perspetiva o impacto do projeto, o Francisco queria transmitir o seu relacionamento com o Gil, mais uma vez via para além de um questionário, via “para além de um chapéu”.

Outra nota importante deste dia foi a percepção do sentido de pertença das crianças em relação à ideia das pulseiras “marca a diferença”, apesar das crianças já não as usarem. O Dinis olhava para o pulso da Viviana e dizia com espanto “Também tens uma? Uma pulseira das nossas?” Aproximei o meu braço, exibindo a minha, para reforçar ainda mais o sentimento de pertença com o projeto. A Viviana respondeu “Sim, nós também fazemos parte do projeto “marca a diferença”. O Dinis comentava “sabem, o branco sai logo no banho...”.

Não fiz a avaliação com o Vicente porque este se encontrava de férias com os pais. Tinha previsto fazer com o Gil avaliação através de um desenho mas como este foi embora mais cedo, não ficando para o prolongamento e, por isso, não deu tempo para fazer com ele a avaliação. A educadora Micá ficou de tentar fazer esse trabalho. Concordamos que o questionário não seria indicado para ele, tanto pelo nível de abstração das questões, tanto pelo facto de este não ter participado na maioria das sessões.

À saída falei um pouco com a mãe do Gil. A Educadora Micá entregou à mãe o dvd com as fotos, a educadora Micá comentou que a mãe já tinha pedido o negativo de algumas das fotos, por o Gil ter ficado muito bem. Comentei que para além de muito fotogénico, o Gil era um bom fotografo e que muitas das fotos expostas tinham sido tiradas por ele. A mãe sorria satisfeita e disse que a Educadora Micá já lhe tinha dito o mesmo. Acrescentei que tinha colocado o nome dele em algumas delas. Despedimo-nos. O Gil despediu-se com um beijo, a pedido da educadora.

A Viviana comentou comigo que o Gil estava muito mais ativo e falador. Mais tarde, em conversa, falámos sobre a cena a que assistimos na manta entre o Francisco e o Gil. O Gil estava sentado na manta, apoiado na cadeira da assistente operacional Bela. Imitava alguns sons e pronunciava algumas palavras, interagindo com a Bela e com os colegas da manta. A certa altura, o Gil apontava para o sapato e o Leonado soletrava, olhando-o de frente e falando perto do seu rosto: sa-pa-to. O Gil repetiu a palavra e sorriu. Deu-lhe um beijo na fase


e encostou-se ao seu peito. A educadora Micá comentou, na altura, que o Francisco andava a ser uma grande ajuda para o Gil. Com a atenção centrada no Gil mas de ouvidos à escuta no comentário da educadora, senti na expressão do Francisco uma ponta de orgulho no reconhecimento do seu papel. Acenei-lhe com a cabeça, em gesto de aprovação e sorri. Mais tarde a Viviana comentou comigo que tinha sentido precisamente o mesmo. Nesta situação o Francisco fitava-nos, como quem diz “Vejam lá... já sou capaz de lidar com ele tão bem”.

Convite de investigação




I CONVITE PARA PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Da: Inês Para a: _____

Trabalho com muitos meninos, todos eles muito diferentes. A minha preocupação é saber como é que os meninos brincam, conversam, entre muitas outras coisas...

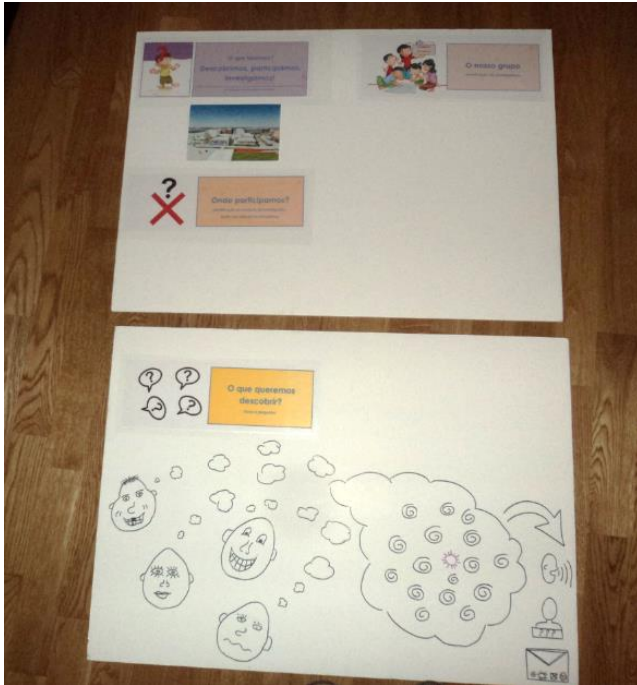


Sei que as crianças sabem muitas coisas... Como já sou crescida, precisava da vossa ajuda para perceberem que é que vocês pensam...



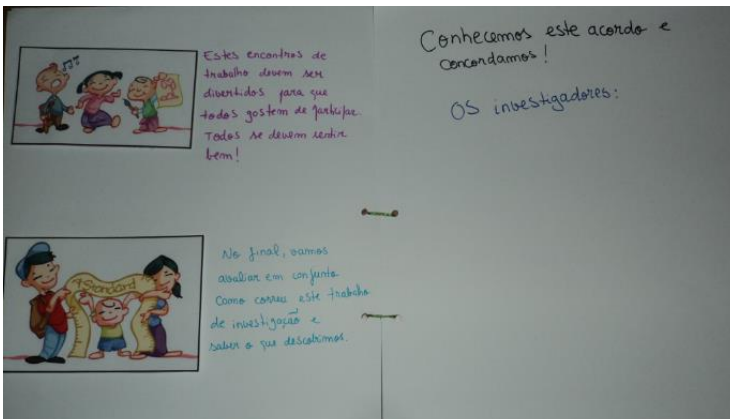
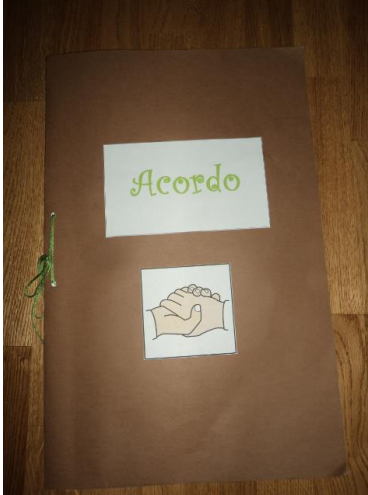
ANEXO 10

Cartaz de investigação



ANEXO 11

Acordo de investigação



ANEXO 12

Questionário de avaliação do Projeto de Investigação – Crianças

Nome: _____

Data: _____

I. Participação Transparente e Informativa

1. Quando a Inês te convidou para participares neste trabalho, explicou-te o que ias fazer durante o projeto de investigação?





2. O convite da investigação, o acordo e o cartaz sobre a investigação ajudaram-te a perceber o que íamos e como íamos investigar?

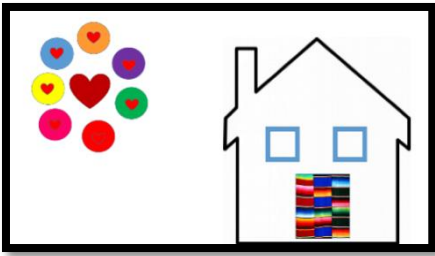


II. Participação voluntária

1. Participaste no projeto de investigação por tua vontade?



III. Participação respeitosa	
1. O projeto não te prejudicou nos teus tempos de brincadeira e de aprendizagem na escola?	
2. A Inês compreendia o grupo de investigação e sabia como trabalhar convosco?	
IV. Participação relevante	
1. Os assuntos tratados no projeto de investigação foram importantes?	
2. Achas que o conhecimento que surgiu no projeto vai ser útil para o teu futuro?	
3. Achas que poderia ser importante realizar este projeto noutros jardins-de-infância?	
V. Participação amiga das crianças e inclusiva	
1. No projeto de investigação, as atividades, as conversas e jogos eram interessantes para as crianças do grupo?	
	
2. No projeto de investigação, todo o grupo conseguiu participar?	
3. Achas que o Tiago poderia participar neste projeto de investigação?	
	



A nossa bandeira... Uma legenda:

Sobre o Projeto de Investigação:

Uma palavra: _____

O que mais gostaste:

O que menos gostaste:

O que não vais esquecer:

Obrigada!

Anexo 13

**Vídeo de Devolução de informação às crianças e vídeo de divulgação
“pulseiras marca a diferença”**

Diploma de Participação Investigadores

Diploma de Participação

O/A investigador(a) _____ participou ativamente no projeto de investigação “Ver Para Além De Um Chapéu: Inclusão e Diferença Pela Voz das Crianças”, realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, contribuindo de forma decisiva para o sucesso deste trabalho.

Foi um(a) verdadeiro(a) agente de inclusão em prol da valorização da diferença.

Obrigada!



A Investigadora:

Coimbra, 5 de Maio de 2014

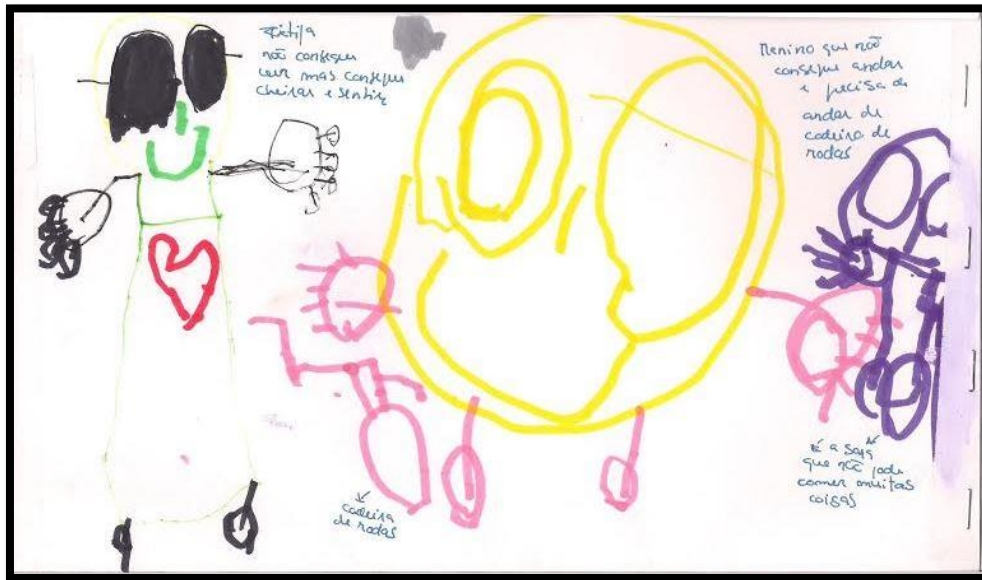


Diploma de Participação Turma

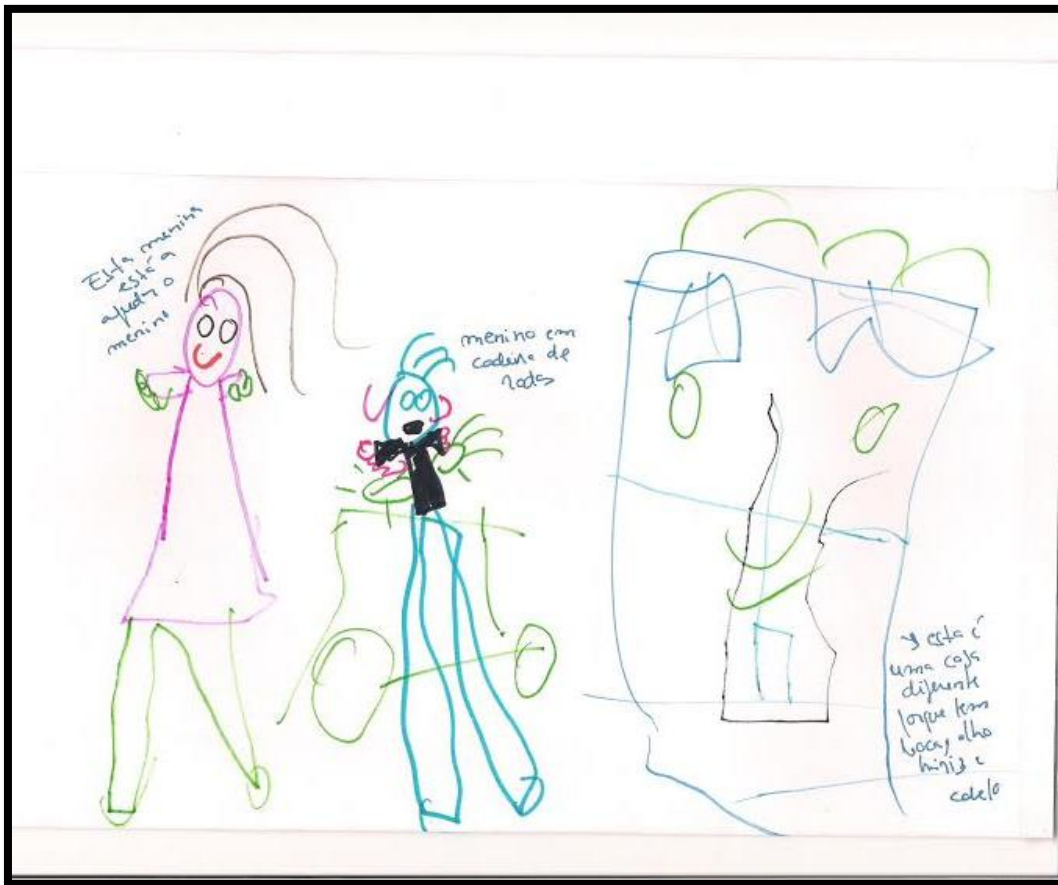


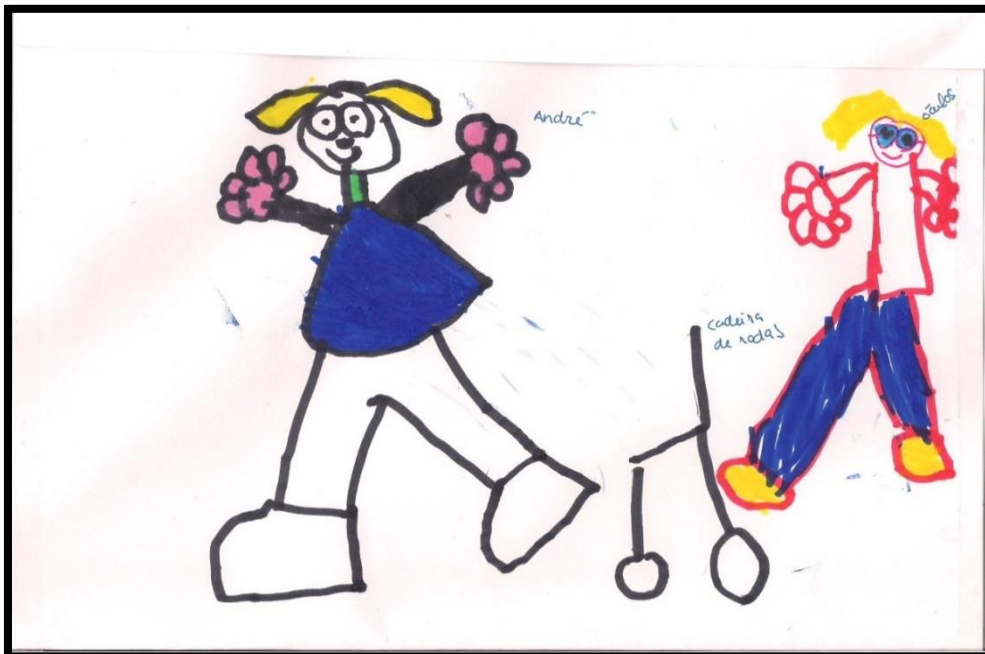
ANEXO 16

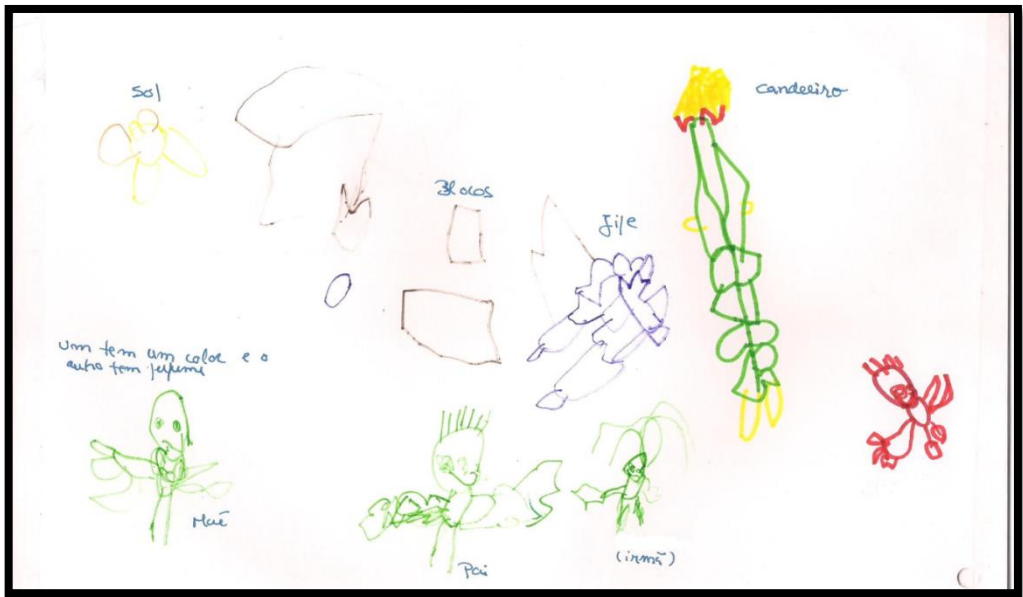
Desenhos











ANEXO 18

Dimensões de Análise relativas às narrativas sobre o Tiago

Dimensões	Descritivo	Evidências
Redes de amigos/suporte	<p>Não há indicadores que revelem a exclusão do sujeito imaginado. Crianças transmitem a inclusão do Tiago no seio do seu grupo de amigos e demonstram formas de o incluir nas brincadeiras tendo em conta as suas características.</p> <p>Aparecem figuras de suporte que o ajudam nas tarefas que implicam, geralmente, competências motoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte <p>Marta: Isto é uma menina...que toma conta deste menino que precisava da cadeira de rodas e estava lá para ajudá-lo</p> <p>Eu: Estava a ajudá-lo...estava a ajudá-lo a fazer o quê?</p> <p>Marta: A andar... A empurrar, assim naquelas coisas...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amizade <p>- Desenhei uma menina (...) É a Júlia (...) era amiga do Tiago e gostava de brincar com ele (...) às bonecas, à bola, às bonecas (risos) (Dinis)</p> <p>- Ia para o pé dos amigos [O Tiago ia para junto dos amigos que estavam no parque] (Maria)</p> <p>- Em grupo [a brincar], ele adora trabalhar em grupo (Dinis)</p>
Jogos, brincadeiras e lazer	<p>As crianças descrevem brincadeiras tradicionalmente masculinas: jogar à bola; pista de carros e comboios, por exemplo. Alguma ambivalência entre as crianças relativamente à participação do Tiago nos jogos e brincadeiras “o que pode” e “não pode”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar Futebol <p>- Ele atirava assim a bola para os outros [atirava com as mãos] ... (...) Ele podia jogar com a cadeira de rodas (Dinis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos Favoritos <p>- Bolas (Marta e Maria)</p> <p>- Vou fazer um carro de corridas (...) e comboios (Dinis)</p> <p>- Um carris para carros e comboios (Dinis)</p>
Relações na vida familiar/Rotinas	<p>A figura masculina do pai aparece como principal elemento de suporte à criança imaginada. Tem a seu cargo tarefas que exigem a força, como as transferências do Tiago.</p> <p>As crianças descrevem a rotina do Tiago, nos termos da sua própria rotina.</p> <p>Acordar; pequeno-almoço; escola; jantar.</p>	<p>- quando ele se queria mudar, o pai ia ajudar... o pai ia ajudar, para ele mudar de cadeira quando queria jogar... (Dinis)</p> <p>- Não, o pai ajudou[a sentar-se na cadeira de rodas]... (Maria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação <p>[conseguia comer sozinho] Conseguia, porque as mãos não têm aleijado (Dinis)</p> <p>- Mousse, gelatina, arroz doce (Dinis)</p> <p>- E mais nada? E maçã? Maçã, também pode ser? Também pode ser, também é comida... E fruta? Também pode...Pêras, uvas, kiwi... (Marta)</p> <p>- E depois ele foi à escola... Chegou a hora do recreio e foi ao recreio... (Maria)</p> <p>- À hora do jantar, ele já ia para a casa sozinho, porque fazia assim às rodas [fez o gesto de rodar rodas] e depois jantou (Marta)</p>

ANEXO 18

Mapa Espaço Exterior



Desdobrável “Conhece os teus direitos”



para seres um cidadão informado, autónomo, responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros.

Artigo 30 Se pertences a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua.

Artigo 31 Tens direito a brincar.

Artigo 32 Tens direito a protecção contra a exploração económica, ou seja, não deves trabalhar em condições ou locais que ponham em risco a tua saúde ou a tua educação. A lei portuguesa diz que nenhuma criança com menos de 16 anos deve estar empregada.

Artigo 33 Tens direito a ser protegido contra o consumo e tráfico de droga.

Artigo 34 Tens o direito de ser protegido contra abusos sexuais. Queres dizer que ninguém pode fazer nada ao teu corpo como, por exemplo, tocar-te, tirar-te fotografias contra a tua vontade ou obrigá-te a dizer ou fazer coisas que não queres.

Artigo 35 Ninguém te pode raptar ou vender.

Artigo 37 Não deves ser preso, excepto como medida de último recurso, e, nesse caso, tens direito a cuidados próprios para a tua idade e visitas regulares da tua família.

Artigo 38 Tens direito a protecção em situação de guerra.

Artigo 39 Uma criança vítima de maus tratos ou negligência, numa guerra ou em qualquer outra circunstância, tem direito a protecção e cuidados especiais.

Artigo 40 Se fores acusado de ter cometido algum crime, tens direito a defender-te. No tribunal, a polícia, os advogados e os juizes devem tratar-te com respeito e procurar que compreendas o que se está a passar contigo.

Artigo 42 Todos os adultos e crianças devem conhecer esta Convenção. Tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* tem 54 artigos. Os que não referimos aqui dizem, sobretudo, respeito à forma como os adultos e os governos devem trabalhar em conjunto para que todas as crianças gozem dos seus direitos.

A maioria das pessoas sabe que as crianças têm direitos, mas muitas delas gostariam de os conhecer melhor. Por isso, é bom que fales no assunto com os teus amigos, com os teus pais e professores. Assim estás, também, a ajudar outras crianças.

Para mais informações, podes contactar:
info@unicef.pt
 ou visitar a página da Internet
www.unicef.pt

A UNICEF, inicialmente conhecida como *Fundo Internacional de Emergência para as Crianças*, foi criada em Dezembro de 1946 para ajudar as crianças da Europa, vítimas da II Grande Guerra. Quando os países europeus estavam em condições de tomar conta das suas crianças, passa a ocupar-se especialmente das crianças dos países mais pobres da África, Ásia, América Latina e Médio Oriente. Em 1953, torna-se uma agência permanente das Nações Unidas, passando a chamar-se *Fundo das Nações Unidas para a Infância*, mas mantendo a sigla que a tornara conhecida em todo o mundo – UNICEF.

Hoje em dia, a UNICEF trabalha em mais de 190 países em desenvolvimento em programas de saúde, educação, nutrição, água e saneamento que procuram melhorar as vidas de muitas crianças e, quando há guerras ou catástrofes, vai em auxílio das vítimas.


Tudo o dinheiro que a UNICEF utiliza vem de contribuições dadas pelos governos, organizações muito diversas e do público. O Comité Português para a UNICEF recolhe fundos para aqueles programas mas, também, procura informar e sensibilizar as pessoas para as necessidades e direitos de todas as crianças, onde quer que vivam.

Comité Português para a UNICEF
 Av. Ana Júlia de Aguiar, 15, 17º
 1000-115 Lisboa Tel.: 21 311 70 00
 Fax: 21 365 78 10
www.unicef.pt



UNICEF logo: **unicef** 

Logo text: **CONHECE OS TEUS DIREITOS**
OS DIREITOS DA CRIANÇA
 juntos pelas crianças



Sabias que tens direitos? Sabias que as Nações Unidas aprovaram uma lei chamada *Convenção sobre os Direitos da Criança*?

Os teus direitos dizem respeito ao que podes fazer, e ao que as pessoas responsáveis por ti devem fazer para que sejas feliz, saudável e te sintas seguro.

Mas, claro que tu também tens responsabilidades para com as outras crianças e para com os adultos para que também eles gozem dos seus direitos.

Uma convenção é um acordo assinado entre países, para obedecerem à mesma lei. Quando o governo de um país ratifica uma convenção, quer dizer que se compromete a cumprir o que está escrito nessa convenção.

Portugal ratificou a *Convenção sobre os Direitos da Criança* em 21 de Setembro de 1990. Isto significa que o nosso governo deve tomar as medidas necessárias para que todas as crianças gozem dos direitos definidos nessa Convenção.

A Convenção tem 54 artigos que explicam cada um dos teus direitos.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* foi escrita por juristas, por isso não é fácil de compreender até mesmo pelos adultos.

O artigo 42 da Convenção diz que tens o direito de conhecer os teus direitos, por isso, decidimos escolher os que julgamos mais importantes e explicá-los numa linguagem mais simples.

Artigo 1 Todas as pessoas com menos de 18 anos têm todos os direitos escritos nesta Convenção.

Artigo 2 Tens todos esses direitos seja qual for a tua raça, sexo, língua ou religião. Não importa o país onde nasceste, se tens alguma deficiência, se és rico ou pobre.

Artigo 3 Quando um adulto tem qualquer tipo de família, ou responsabilidade sobre uma criança, deverá fazer o que for melhor para ela.

Artigo 6 Toda a gente deve reconhecer que tens direito à vida.

Artigo 7 Tens direito a um nome e a ser registado, quer dizer, o teu nome, o dos teus pais e a data em que nasceste devem ser registados. Tens direito a uma nacionalidade e o direito de conheceres e seres educado pelos teus pais.

Artigo 9 Não deves ser separado dos teus pais, excepto se for para o teu próprio bem, como por exemplo, no caso dos teus pais te maltratarem ou não cuidarem de ti. Se decidirem separar-se, tens de ficar a viver com um deles, mas tens o direito de contactar facilmente com os dois.

Artigo 10 Se tu e os teus pais viverem em países diferentes, tens direito a regressar e viver junto deles.

Artigo 11 Não deves ser raptado mas, se tal acontecer, o governo deve fazer tudo o que for possível para te libertar.

Artigo 12 Quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer.

Artigo 13 Tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através de fala, da escrita, da expressão artística, etc., excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros.

Artigo 14 Tens direito à liberdade de pensamento e a praticar a religião que quiseres. Os teus pais devem ajudar-te a compreender o que está certo e o que está errado.

Artigo 15 Tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros.

Artigo 16 Tens direito à privacidade. Podes ter coisas como, por exemplo, um diário que mais ninguém tem licença para ler.

Artigo 17 Tens direito a ser informado sobre o que se passa no mundo através da rádio, dos jornais, da televisão, de livros, etc. Os adultos devem ter a preocupação de que compreendes a informação que recibes.

Artigo 18 Os teus pais devem educar-te, procurando fazer o que é melhor para ti.

Artigo 19 Ninguém deve exercer sobre ti qualquer espécie de maus tratos. Os adultos devem protegerte contra abusos, violência e negligência. Mesmo os teus pais, não têm direito de te maltratar.

Artigo 20 Se não tiveres pais, ou se não for seguro que vivas com eles, tens direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 21 Caso tenhas de ser adoptado, os adultos devem procurar ter o máximo de garantias de que tudo é feito da melhor maneira para ti.

Artigo 22 Se fores refugiado (se tiveres de abandonar o teu país por razões de segurança), tens direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 23 No caso de seres deficiente, tens direito a cuidados e educação especiais, que te ajudem a crescer do mesmo modo que as outras crianças.

Artigo 24 Tens direito à saúde. Quer dizer que, se estiveres doente, deves ter acesso a cuidados médicos e medicamentos. Os adultos devem fazer tudo para evitar que as crianças adoçam, dando-lhes uma alimentação conveniente e cuidando bem delas.

Artigo 27 Tens direito a um nível de vida digno. Quer dizer que os teus pais devem procurar que não te falte comida, roupa, casa, etc. Se os pais não tiverem meios suficientes para estas despesas, o governo deve ajudar.

Artigo 28 Tens direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e não deves deixar de ir à escola. Também deves ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29 A educação tem como objectivo desenvolver a tua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve, também, prepará-te



UNICEF logo: **unicef** 

Logo text: **CONHECE OS TEUS DIREITOS**
OS DIREITOS DA CRIANÇA
 juntos pelas crianças

ANEXO 20

Apresentação



Universalidade dos Direitos = Direitos para todas as crianças

- Será que todas as crianças têm direitos, independentemente de:
 - cor de pele;
 - idade;
 - país onde nascerem;
 - religião;
 - riqueza/pobreza;
 - capacidade ou dificuldade?
- Existem crianças que são melhores ou piores que outras?
- Porquê?

Não deves ser tratado mal, por pareceres diferente!

Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 2.

Discriminação / Exclusão

- Será bom uma criança ser posta de parte só por parecer diferente?
- É difícil incluir alguém no vosso grupo?
- Algumas crianças ficam mais sozinhas ou têm menos amigos na vossa escola? Porquê?

Crianças com deficiência devem ser ajudadas a fazer partes das coisas.

Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 23.

Participação

- É importante que todos participem?
- Algumas crianças têm mais dificuldade em participar nas atividades da vossa escola?
- Fazem alguma coisa para que ele/ela participe mais? O quê?

Tu tens o direito à educação.

Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 28.

Educação = Ir à escola e aprender

- Todos as crianças podem andar na escola?
- Isto significa que os pais das crianças podem escolher a escola onde querem os filhos?
- O que se pode fazer quando as escolas não têm coisas que as crianças precisam (rampas, planos inclinados ou computadores especiais)?
- Na vossa escola todos aprendem? Há algumas crianças que têm mais dificuldade? Como são ajudados?



Tu tens o direito a brincar.

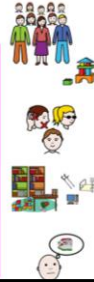


Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas:
Artigo 31.

SCCVP
Associação Portuguesa de
Deficiência Intelectual e da Síndrome de Down

BRINCAR

- Todas as crianças podem brincar?
- É importante que todas as crianças brinquem? Porquê?
- Há crianças que têm mais dificuldade nalgumas brincadeiras?
- Quais? Quais as alternativas?
- Na vossa escola todos brincam?



ANEXO 21

Carta dirigida às crianças portuguesas


Carta

DE: _____

PARA: _____

ASSUNTO:

Tu tens o direito à educação



Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 28.

SCCV


Carta

DE: _____

PARA: _____

ASSUNTO:

Tu tens o direito a brincar



Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 31.

SCCV

Carta

DE: _____

PARA: _____

ASSUNTO:

Crianças com deficiência devem ser ajudadas a fazer parte das coisas



Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 23.

SCCVP

Carta

DE: _____

PARA: _____

ASSUNTO:

Não deves ser tratado mal por pareceres diferente



Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 2.

SCCVP

Carta

DE: _____

PARA: _____

ASSUNTO:



Convenção sobre os Direitos das Crianças, das Nações Unidas: Artigo 1.

SCCVP

Documentos de Divulgação “Pulseiras marca a diferença”

PULSEIRAS “Marca a Diferença”



“ (...) Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1999, p. 61).

“As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituída por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas” (Robert Barth, 1990 cit. Stainback & Stainback, 1999).

Na vossa escola já falaram sobre o valor da diferença?

Se não falaram, não se preocupem, aqui têm uma boa oportunidade...

A ideia das pulseiras "marca a diferença" nasceu no jardim-de-infância da P. (Agrupamento de Escolas da M.), no término de um projecto de investigação com crianças, que se desenvolveu no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação (especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária), da Universidade de Aveiro. Durante alguns meses, crianças de idade pré-escolar debruçaram-se sobre temáticas relacionadas com a diferença e inclusão. E marcaram a diferença!

Reservem também uns minutos do vosso dia e falem sobre estas temáticas. Ganhem tempo e observem, descubram a **diferença como valor!**

Acreditamos que com pequenos gestos podemos fazer a diferença! Vamos mobilizar Portugal e celebrar... com as

PULSEIRAS "Marca a Diferença"

Como fazer:

1. Cada criança deverá ter uma pulseira (as nossas eram pretas de cetim);
2. Depois de cortadas à medida de cada criança, providenciar algumas canetas de tinta para tecido;
3. O objetivo é que cada criança participe na pulseira de cada um dos colegas, escolhendo uma cor e colocando uma pequena pinta na pulseira de cada amigo. E está pronta, é só deixar secar;
4. Fazer um pequeno vídeo relativo à vossa experiência ou fotografar e enviar

Estamos muito motivados com este projeto. Na nossa escola vamos ter um mapa onde vamos assinalar todas as participações. Não deixes de nos comunicar a tua experiência.

Preencham o documento Word _ *Formulário de Participação Pulseiras marca a diferença_* em anexo, e enviem-nos, juntamente com o vosso vídeo ou foto para o e-mail: pulseira.marca.diferenca@gmail.com



**Contamos com as vossas pulseiras e
com a diferença de cada um(a) 😊**

P., 27 de Março de 2014

Crianças da sala 1 do Jardim-de-Infância da P.

Maria do Carmo Rodrigues (Educadora)

Inês Margarida Mota Marques (Investigadora)

PULSEIRAS “Marca a Diferença”

(Reencaminhe este formulário para: pulseira.marca.diferenca@gmail.com)

Nós também fizemos as nossas pulseiras!

QUEM SOMOS?

Nome da Escola:

Localidade:

Identificação do grupo/turma (referência ao nível de escolaridade e faixa etária do grupo):

Docente/Educador(a) de Infância:

Outras informações que considere pertinentes:

Comentários sobre o projeto e/ou experiência com o seu grupo:

QUEM DESAFIAMOS A CONTINUAR ESTA INICIATIVA?

Nome(s) da(s) escolas: