

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens

**A Pedagogia da Escuta como prática educativa:
narrativas do educador sobre a criança com
deficiência**

Discente: Joana Raquel Garcia Pinto, N.º 2019143

Orientado(a): Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros

Porto,
dezembro 2020

As cem linguagens da criança¹

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.

A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

¹ Poema de Loris Malaguzzi (1920-1994)

RESUMO

Investigar em Educação Especial distingue-se pelos diversos temas que se atravessam para fazer pensar sobre as possibilidades de inclusão, acompanhando a génese de uma prática docente. O tema sobre a escuta é um caminho que vem a ser introduzido, pelas palavras do educador Loris Malaguzzi (1920-1994)², na sua abordagem de atuação em Educação Pré-Escolar- Reggio Emilia.

Por sua vez, a Pedagogia da Escuta surge, em jeito de uma das muitas metáforas que Loris Malaguzzi utiliza, para fazer uma interlocução de como o adulto pode-se aproximar do mundo da criança. O autor sugere, assim, um modo de atuar em Educação Pré-Escolar como forma de facilitar as aprendizagens que se pretendem significativas para todas as crianças. O presente trabalho vem a expor a nossa investigação, de natureza qualitativa, que marca um caminho para a mudança das práticas em Educação Especial. Pretendemos compreender os significados no que se refere: a) *à proposta do educador-de-infância sobre a imagem de criança com deficiência*; b) *ao papel da Pedagogia da Escuta na sustentação de práticas inclusivas*.

Deste modo, partindo de uma reflexão, interpelada pelo pensamento “malaguzziano”, procurámos compreender a representação dos educadores sobre as potencialidades da escuta na compreensão da criança com deficiência. Este diálogo, entre a pesquisa e o conhecimento de novos significados, traçou o nosso percurso investigativo como um “quebra-cabeças” nos encontros e ensaios aquando da apropriação de diferentes técnicas e instrumentos que vêm a qualificar o nosso interesse sobre a Pedagogia da Escuta como forma de agir em Educação Especial.

² Loris Malaguzzi (1920-1994) foi um educador italiano que difundiu uma ideia revolucionária sobre as crianças e a pedagogia. Durante cinco décadas de trabalho, Malaguzzi sistematizou a sua crença à abordagem reconhecida como Reggio Emilia.

Palavras-Chave: Deficiência, Necessidades Educativas, Educação Especial, Inclusão, Pedagogia da Escuta

ABSTRACT

Investigating in Special Education is distinguished by several themes that go through to make think about the possibilities of inclusion, following the genesis of a teaching practice. The listening topic is a path that comes to be introduced, in the words of the educator Loris Malaguzzi (1920-1994)³, in His approach to act in Childhood Education - ReggioEmilia.

In its turn, the Pedagogy of Listening appears, in shape of one of many metaphors that Loris Malaguzzi uses, to make na interlocution of how adults can approach the child's world. The author suggests an acting way, in Childhood Education, that facilitates the learning process as is intended to be meaningful for all children. The present work exposes our research, from a qualitative nature, which mark a path for changing practices in Special Education. We intend to understand the meanings regarding: a) the proposal of the kindergarten teacher about disable child´s image; b) the role of Pedagogyof Listening to support inclusive practices.

That way, starting from a reflection, challenged by “Malaguzzian” thinking, we tried figured out how educators represent their listening potencial to understand children with disabilities. This dialogue, between research and knowledge of new meanings, traced our investigation path as a “puzzle” in meetings and essays when appropriating different techniques and instruments which qualifys our interest in the Pedagogy of Listening as a way of acting in Special Education.

Keywords: Disability, EducationalNeeds, SpecialEducation, Inclusion, ListeningPedagogy.

³ LorisMalaguzzi (1920-1994) wasanItalianeducatorwho spread a revolutionaryideaaboutchildrenandpedagogy. Duringfivedecadesofwork, Malaguzzisystematizedhisbelief in theapproachrecognized as ReggioEmilia.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ANEXOS	8
Capítulo I- A criança com deficiência: evolução do conceito em educação	11
1.1. Conceito de deficiência	11
1.2. O estado da Escola Inclusiva em Portugal	13
Capítulo II- Pedagogia da Escuta: a génese de uma prática educativa	17
2.1. Escutar ao encontro da imagem de criança	17
2.2. Escutar ao encontro de significados	19
2.3. Escutar ao encontro da inclusão	21
2.4. Escutar ao encontro da mudança	23
Capítulo I- Construção do objeto de estudo	27
1.1. Definição do problema e da pergunta de partida	27
1.2. Definição e caracterização da amostra	28
Capítulo II- Opções Metodológicas	29
2.1. Aspectos gerais	29
2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados	30
2.3. Momentos da investigação	31
Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados	32
3.1. Aspectos gerais da investigação em Educação Especial	32
3.2. O primeiro momento: <i>selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível</i>	33
3.3. O segundo momento: <i>recolher os dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais dos estudos etnográficos e dos estudos de caso</i>	33
3.4. O terceiro momento: <i>desenvolver e implementar as categorias interpretativo-analíticas</i>	34
3.5. O quarto momento: <i>organizar e interpretar os dados</i>	34
3.7. O quinto momento: <i>planear a mudança das práticas em Educação Especial</i> ...	34
3.8. O sexto momento: <i>repetir o ciclo</i>	35
3.9. Síntese interpretativa	35
Teses e dissertações	44
Artigos de Revistas	44
Webgrafia	46
Legislação consultada	47

Anexos 1- Guião de Grupo de Discussão (<i>focus group</i>): Estratégia “Roda de Conversa”	50
Anexos 2- Transcrição do grupo de discussão (<i>focus group</i>)	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1- Guião de Grupo de Discussão (<i>focus group</i>): Estratégia “Roda de Conversa”	50
Anexos 2- Transcrição do grupo de discussão (<i>focus group</i>)	53

INTRODUÇÃO

Tal como Loris Malaguzzi (1920- 1994), acreditamos que a criança é feita de cem linguagens. Concretizamos a imagem de criança forte, capaz, autêntica, inteira, rica. A representação de criança só se pode traduzir no modo como o educador organiza o ambiente educativo que se pretende inclusivo e potenciador de aprendizagem. O acesso à educação é um direito de todas as crianças, sendo assegurado “*o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades*” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989) relativamente às condições de vida e a novas aprendizagens. Atendendo às características individuais de cada criança e às suas necessidades, a inclusão implicará a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Logo, para o educador, a diversidade surge como “*um meio privilegiado para enriquecer as experiências e as oportunidades de aprendizagem*” (Ministério da Educação, 2016: 10), favorecendo a participação de cada criança na vida do grupo.

Perante a presente investigação, importa-nos questionar sobre a representação da criança com deficiência e o lugar que ocupa no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, refletindo sobre o que será a intervenção do educador e a organização das relações a um ponto de encontro mais coerente entre a teoria e a ação que se pretende planeada. Esta postura desafia-nos a questionar sobre a qualidade do ambiente educativo e do modo como o educador apresenta e valoriza as características individuais retratadas na sua imagem de criança. A nossa pesquisa exploratória, que parte da pergunta orientadora: **em que medida as narrativas do educador de infância, sobre a criança com deficiência, assentam nos pressupostos da pedagogia da escuta?** será desenvolvida por meio de diferentes fases da investigação. Enquanto investigadores, em Educação Especial, encaramos “*a descoberta e a construção de teorias*” (Günther, 2006: 202) como principais objetos de estudo da nossa abordagem que se define como qualitativa. Neste sentido procuramos dar significado a cada um dos caminhos que se cruzam com a nossa pergunta de partida.

Partindo da questão de partida, acima mencionada, pretendemos (re)construir a imagem de criança quando reconhecemos que “*algumas imagens concentram-se no que as crianças são, [...] enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potencialidades*” (Horn e Fochi in Rinaldi, 2012: 1).

Pretendemos, ainda, dar a conhecer, e a refletir sobre o papel da Pedagogia da Escuta na sustentação de práticas inclusivas. A defesa da relevância da escuta das crianças, como elemento integrante da intencionalidade pedagógica, advém do princípio de que todas as crianças devem ser consideradas como sujeito e agente ativo do seu próprio desenvolvimento.

Com tudo isto, vamos ao encontro de Alarcão (2001: 6) quando afirma que “*ser professor-investigador é [...] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona [...] perante uma situação problemática, [...] com vista à sua compreensão e posterior solução*”. Em Educação Especial, é da responsabilidade do educador/ professor considerar a narrativa que se constrói num contexto específico que só o mesmo conhece em profundidade. Neste sentido, apresentaremos todo o processo de investigação imposto na “*simplicidade no desenho investigativo*” (Alarcão, 2001: 7) e na proposta de monitorização dos resultados obtidos.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I- A criança com deficiência: evolução do conceito em educação

1.1. Conceito de deficiência

Quando pensamos numa pessoa com deficiência, qual será a representação que nos surge com mais frequência? Tal como qualquer outro conceito que se pretenda compreender, também ao nível da deficiência houve necessidade de organizar o conhecimento em classificações que identificassem as componentes fundamentais na explicação deste facto. Segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF- CJ), o termo deficiência apresenta-se em jeito de classificação dos elementos relativos tanto à saúde, em geral, como aos domínios que se encontrem relacionados com a saúde do indivíduo.

Estes domínios apresentam-se sob forma das alterações que acontecem nas funções de uma pessoa, com uma determinada condição de saúde, assim como o que nesse momento a pessoa consegue realizar. Os mesmos elementos são classificados, tendo em conta três componentes principais:

- *Funções e estruturas do corpo*- funções mentais, funções sensoriais e dor, funções da voz e da fala, funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino, funções genito-urinárias e reprodutivas, funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento;
- *Atividades e participação*- aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação,

mobilidade, autocuidados, vida doméstica, interações e relacionamentos interpessoais, áreas principais da vida, vida comunitária, social e cívica;

- *Fatores ambientais*- produtos e tecnologias, ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo Homem, apoio e relacionamentos, atitudes, serviços, sistemas e políticas.

Outrora, na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o termo deficiência era integrado no conceito de incapacidade juntamente com outros como limitações da atividade e restrições de participação. Por sua vez, a palavra funcionalidade refere-se a todas as funções do corpo e às atividades e participação que *“inclui os factores ambientais – todos os aspectos do mundo físico, social e atitudinal”* (Direção Geral da Educação, s/a: 2,3). No entanto, surge uma alteração quando a CIF-CJ dá particular atenção a quatro elementos essenciais:

- A criança no contexto familiar;
- O atraso no desenvolvimento;
- A participação;
- O ambiente.

A interação entre as quatro dimensões é feita de forma integrada repercutindo a influência constante dos fatores ambientais sobre as funções do corpo, atividades e participação. Esta reorganização serviu-se da CIF como referência no que diz respeito à avaliação, implementando uma diferente abordagem na compreensão da funcionalidade humana bem como uma identificação dos suportes a serem prestados e as respostas educativas a serem ativadas.

Consultando alguns dados históricos, as pessoas com deficiência eram atingidas pela marginalização, pela discriminação e pelo preconceito por parte sociedade em que se encontravam inseridas. Apenas na década de 70, a Organização das Nações Unidas vem a adotar, pela primeira vez, a *Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais* e, em 1975, a *Declaração dos Impedidos*, na qual se reconhecem direitos às pessoas com deficiência. Posteriormente,

vem a adotar, também, as *Declarações Década Mundial de Pessoas com Deficiência, Diretrizes de Tallin para o Desenvolvimento de Recursos Humanos na Esfera de Impedidos e Princípios para a Proteção da Saúde Mental* (1982-1992). Mais tarde, já em 1993/1994, surgem as *Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (instrumento juridicamente não vinculativo) onde é reconhecido o papel das pessoas com deficiência como titulares de direitos humanos. Mais recentemente, foi com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, que assistimos a uma mudança “*de percepções e de atitudes face ao cidadão com deficiência [...] que associa a deficiência a causas científicas, para o modelo social, que atribui causas preponderantemente sociais à deficiência, nomeadamente [...] para prestar serviços apropriados e assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência*” (Gomes et al., 2020: 98).

Enquanto educadores, e cidadãos da nação portuguesa, sentimos um certo incómodo quando a humanidade ainda não definiu por certo “*as condições básicas de vida para aqueles que frequentemente têm sido discriminados pela simples razão de serem quem são*” (Gomes et al., 2020: 9). Na verdade, e no que diz respeito ao domínio da educação, entendemos que ainda é necessário promover os recursos e as respostas que vêm a possibilitar a plena inclusão das crianças com deficiência, como o derrube de qualquer barreira que impeça a sua participação efetiva na vida em grande grupo e na sociedade em geral. Apoiando-se nas classificações sugeridas, e acima mencionadas, o sistema educativo consegue disponibilizar e distribuir os recursos que impulsionam a inclusão. É, deste modo, que um método de classificação e categorização se tornam indispensáveis para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação e a outros serviços sociais preparados para as crianças e suas famílias.

1.2. O estado da Escola Inclusiva em Portugal

Os sistemas educativos de todo o mundo têm vindo a reconhecer a educação inclusiva como um direito e uma meta a atingir. Em Portugal, este

processo pretende atender à diversidade tanto das necessidades como das potencialidades da criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. O interesse pela avaliação do desenvolvimento da criança e do jovem, revelou-se quando Alfred Binet (1857-1911) criou o primeiro instrumento para avaliar a inteligência- Teste de QI (Quociente de Inteligência). Entretanto, atribui-se a Lewis Terman (1877-1956) a aferição do Teste Stanford-Binet utilizado para classificar as crianças com atraso no desenvolvimento. Porém, o título de “pai” da Pediatria do Desenvolvimento é concedido a Arnold Gesell (EUA- 1880- 1961) que fundou a Clínica de desenvolvimento da criança, a qual foi o centro de referência para o estudo do desenvolvimento e do comportamento das crianças nos EUA. Sabe-se que a intervenção, no domínio da Educação Especial, inspira-se em diplomas como “*a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção dos Direitos da Criança, o Programa Mundial de Acção relativo às Pessoas Deficientes, a Declaração de Salamanca*” (Fernandes, 2002: 195), entre outros.

Neste sentido, a defesa de uma educação inclusiva implica equacionar as funções da Escola de um outro modo, privilegiando uma intervenção que se entenda como favorável à inclusão. Isto significa que a escola deverá suportar uma reestruturação no sentido de acolher todos os alunos, e as suas famílias, independentemente da sua deficiência, analisando qualquer barreira que possa limitar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Tal como afirmam Stainback & Stainback (citados por Odom, 2007: 17), a escola torna-se o lugar onde, “*todos [...] são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas, e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas*” (in Beato, 2013: 10).

Até ao momento, não se torna de todo fácil encontrar uma definição consensual relativamente ao significado de inclusão. Na opinião de Font (2013), esta falta de clareza, sobre o conceito, pode revelar-se uma “*barreira para o desenvolvimento da inclusão e para descobrir novas formas de participação e aprendizagem nas escolas*” (Nunes & Madureira, 2015). A fim de explicitar, suportamo-nos na conceção de Ainscow et al. (2006), quando se

referem às formas possíveis de entendermos o conceito de inclusão como uma:

- Preocupação a ter com os alunos com deficiência ou com outros sinalizados como "tendo necessidades educativas especiais";
- Resposta à exclusão;
- Atitude a ter para com os grupos considerados vulneráveis à exclusão;
- Conceção de escola para todos;
- Ideia de “educação para todos”;
- Abordagem baseada em princípios para a educação e para a sociedade.

E, na mesma ordem de ideias Sandoval et al. (2019) salienta que o mesmo conceito pode apresentar diversos significados e que, assim sendo, das principais competências desses profissionais devem prevalecer também a consolidação de um trabalho colaborativo e reflexivo, que, portanto, se distancia de uma perspectiva terapêutica que os possa vir a caracterizar.

É, então, que a Educação Especial apresenta-se, na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), como uma das modalidades especiais da educação escolar, a qual se revela imperativa na “*recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*” (Diário da República, 1986: art.20.º, 1). Atendendo aos princípios da educação inclusiva (Diário da República, 2009), o educador deve projetar a sua intervenção para um conjunto de fundamentos e princípios que correspondam às características individuais de cada criança, atendendo às suas necessidades e interesses.

É na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitar as pessoas que são diferentes e descobrir as semelhanças entre todos. Nesse sentido a educação deve direccionar-se para a participação de todas as crianças, para o respeito pela sua individualidade e para a descoberta de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da socialização em comum com todas as crianças. (Serrano & Afonso, 2010).

Esta mesma intenção supõe que o planeamento das atividades seja adaptado e diferenciado, garantindo que todas as crianças, e as suas famílias, sejam acolhidas e respeitadas, tal como se encontra evidenciado no artigo 1.º (capítulo I) do Decreto-Lei n.º 54/2018. Só assim, a inclusão torna-se, assim, um “*processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos*” (Diário da República, 2018).

No mesmo sentido, da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2020) surge a advertência de que a “*audição da criança é uma preocupação cada vez mais premente*” (Gomes et al., 2020: 92), na medida em que a deficiência não pode ser motivo para que o superior interesse da criança seja contestado pela sociedade. Isto significa que, tendo em consideração as condições e as necessidades da criança deficiente, devem ser adotadas medidas específicas que garantam uma igualdade de oportunidades e o estabelecimento de medidas de apoio para o seu pleno desenvolvimento.

Capítulo II- Pedagogia da Escuta: a gênese de uma prática educativa

“Escutar como metáfora de disponibilidade e de sensibilidade para escutar e ser escutado”

Rinaldi (2001)

2.1. Escutar ao encontro da imagem de criança

A criança de Loris Malaguzzi, feita de cem linguagens, foi um marco importante na nossa prática enquanto educadores. Poucas vezes vemos explicitado a potencialidade da criança. A representação de criança potente, rica de possibilidades, investigadora que é capaz de atribuir sentidos ao Mundo, numa constante construção de saberes e da sua própria identidade, já vem a ser apresentada por alguns autores, mas ainda não encontramos, a mesma ideia, plenamente incorporada nos fundamentos da infância. Haddad (2013), quando se refere à Educação Pré-Escolar, esclarece que a infância deve estar assente na ideia de que as crianças *«são especialistas em suas próprias vidas» e por relações dialógicas»* (in Carvalho et al., 2016: 43) que retratam a qualidade das experiências individuais ou orientadas pelo adulto no ensino da Educação Pré-Escolar. É no seguimento desta lógica que Oliveira-Formosinho (2008) defende a criança como ser ativo *“e não à espera de participação”* (in Carvalho et al., 2016: 43). Assim, se pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança como um sujeito que se diverte, interage e participa ativamente na construção das suas aprendizagens.

Ainda em análise sobre esta imagem de criança potente, uma das características fundamentais do educador de infância, seria a capacidade de escutar. Entendemos que a escuta vem possibilitar que o educador reconheça as potencialidades das crianças e ofereça um ambiente educativo rico e diversificado, onde seja permitido que cada criança se sinta confortável e respeitada na totalidade das suas individualidades. Aqui, o currículo *“é vivo e integrado, [...] é uma ação intencional do adulto que vai organizando o*

ambiente a partir do conhecimento que tem sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (...)” (Carvalho et al., 2016: 43).

Encontrámos no pensamento de Loris Malaguzzi (1993) uma brilhante metáfora do que será a prática da Pedagogia da Escuta numa Escola, que se pretende, inclusiva. À luz das suas palavras, podemos vivenciar a inclusão como “[...] *uma grande floresta. Dentro da floresta está a criança [...]. Embora não seja fácil, temos que criar os nossos próprios caminhos [...]. Às vezes encontramos-nos [...] às vezes perdemo-nos uns dos outros [...] mas é o viver juntos nesta floresta que é importante*” (Malaguzzi, 1993: s/p). Existem distintas imagens de criança, pois cada educador/ professor tem em si uma imagem que orienta “*enquanto falamos com a criança, ouvimos a criança, observamos a criança*” (Malaguzzi, 1993:s/p).

Desta forma, crendo que a criança com necessidades educativas é forte, tem desejos e até pedidos muito ambiciosos, e ainda com base nas ideias de Loris Malaguzzi (1993) sobre a imagem de criança, o educador especial faz-se usar da competência da escuta quando:

- Constrói um ambiente que se desenvolve da qualidade e da quantidade de relacionamentos e interações entre os diferentes intervenientes;
- Aceita a criança como um ser completo com várias linguagens. Para a escola, a criança “*traz experiências, sentimentos e relacionamentos*” (Malaguzzi, 1993:s/p);
- É capaz de mudar os seus planos, pois nada na Escola pode ser sempre previsível;
- Se envolve no processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se confortável “*com a natureza inquieta da vida*” (Malaguzzi, 1993:s/p);
- Reconhece todos os esforços e o potencial da criança com deficiência;
- Desenha a sua intervenção tendo em conta de que a criança “*traz uma parte de algo diferente para a escola*” (Malaguzzi, 1993:s/p);

- Evita impor o seu tempo, de adulto, no tempo das necessidades e interesses da criança;
- Sabe como esperar pela criança, contra a sua própria pressa de trabalhar à sua maneira;
- Esclarece o significado da sua presença quando observa e escuta de diferentes formas e em diversos momentos;
- Demonstra que a sua observação e escuta são cuidadas, na medida em que importa valorizar o esforço da criança em realizar a tarefa e não apenas o produto final;
- Trabalha com as suas incertezas e aprende “*a ter mais reservas e mais desconfiança nas avaliações rápidas, testes, julgamentos*” (Malaguzzi, 1993:s/p);
- Aprende a observar e a escutar a criança quando esta se relaciona com os amigos;
- Pensa e produz um currículo a partir da sua imagem de criança que atende às suas necessidades;
- Acredita e defende que a criança tem “*direito a uma boa escola- um bom edifício, bons professores, tempo certo, boas atividades*” (Malaguzzi, 1993:s/p).

2.2. Escutar ao encontro de significados

Atualmente torna-se urgente escutar as nossas crianças. Na Educação Especial, o termo «escutar» tem vindo a ser cada vez mais reconhecido como prática educativa no momento em que o educador toma em consideração as necessidades da criança. Nesta perspetiva, entendemos que a Escola tem um papel importante na procura do significado- o significado das crianças e dos adultos, bem como os significados por ambos partilhados (Rinaldi, 2001: s/p). É, com a partilha dos significados que o educador encontra a resposta às suas incertezas, por isso entendemos que qualquer teoria deve ser “*expressed,*

communicated and listened” (Rinaldi, 2001: s/p)⁴ entre os todos os intervenientes. Tal como afirma Almeida (2007), o profissional na sua prática “*está aberto para a discussão, não procura resultados, mas procura soluções, pesquisa, compartilha as suas dúvidas [...] e oferece auxílio para a construção de propostas conjuntas que façam a diferença*”. Só assim, neste exercício de pleno respeito aos direitos da criança com deficiência, o educador se prepara para a inclusão através da “*mudança do olhar [...] sobre o ser humano, abrindo as possibilidades de compreendermos as suas singularidades, as necessidades, o contexto, a história*” (Almeida, 2007). Analisando as ideias de Rinaldi (2001), podemos entender o significado da escuta quando:

- Escutar se revela como uma intervenção sensível aos padrões que nos conectam ao outro. As nossas experiências e o nosso próprio «ser» são uma pequena parte de um conhecimento mais amplo e integrado que mantém o universo unido;
- Escutar torna-se numa prática essencial para ouvir e ser ouvido com todos os nossos sentidos e não apenas com o órgão dos ouvidos;
- Escutar deveria reconhecer os vários idiomas, símbolos e códigos que qualquer pessoa usa para comunicar e se expressar;
- Escutar a nós próprios nos motiva a ouvir os outros;
- Escutar com tempo, em que realmente ouvimos e entramos no tempo do diálogo e da reflexão pessoal- este é um tempo cheio de silêncios;
- Escutar é uma ação movida pela curiosidade, pelo desejo, pela dúvida e pela incerteza;
- Escutar está nas perguntas e não nas respostas;
- Escutar traduz-se na emoção que vem a ser gerada e influenciada pelas emoções do outro;

⁴ Tradução do texto original: “*exposta, comunicada e ouvida*”.

- Escutar é um meio de acolher as diferenças e de reconhecer o valor do significado dos outros;
- Escutar é um verbo ativo que dá significado e valor àqueles que estão a ser ouvidos por nós;
- Escutar não é simples, pois requer uma profunda consciência e a anulação de qualquer julgamento ou preconceito- é exigido que o desconhecido seja valorizado;
- Escutar elimina o anonimato da criança com deficiência;
- Escutar é a base do processo de ensino-aprendizagem através da ação e da reflexão do educador;
- Escutar ocorre num “ambiente de escuta” onde se aprende a ouvir e a interpretar as suas teorias com base na ação, na emoção, na expressão e na representação dos símbolos e da imagem de criança.

2.3. Escutar ao encontro da inclusão

O educador/ professor, para atender às necessidades de cada criança, recorre a práticas inclusivas quando planeia o acesso ao currículo de modo a “*responder aos diferentes estilos de aprendizagem*” (Decreto-lei nº 54/2018) e, assim, para promover o sucesso de cada aluno. Para uma implementação prática das medidas que preconizam a inclusão, ao aluno deverá ser apresentada e interpretada a informação através de meios e em tempos que se respeitem a criança, disponibilizando diferentes alternativas (visuais ou não visuais) e em formatos facilmente adaptáveis (volume do som ou tamanho das letras). Ou seja, torna-se urgente a reflexão sobre a diversidade dos recursos como sobre o tempo que é dado à criança para que esta aprenda e faça, realmente, parte do seu processo de aprendizagem.

No texto de Marina da Silveira Rodrigues Almeida- “A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?” - elencamos uma frase de um outro autor: «*sonho com uma escola retrógrada, artesanal...*» (Almeida, 2013). Esta frase, denota em si, uma forte mensagem: é tempo de

voltar atrás e repensar sobre o que a Escola está a oferecer às crianças e às suas famílias. Acreditamos nas muitas práticas e atitudes dos educadores/professores que já são de sucesso garantido, mas ainda é tempo de fazermos mais. Realçamos aqui o caso de muitos alunos com necessidades educativas, que mesmo apoiados por serviços e registos legislativos, tendem a não ser atendidos com a dignidade que a Escola desde o início garante tanto às suas famílias como a eles próprios.

Porém, quando a Escola ainda carrega os pressupostos “*da lógica reprodutivista*” (Carvalho et al., 2016: 45), onde o aluno é o sujeito passivo e o professor o sujeito mais ativo, vamos encontrar uma escola tradicional sustentada nas relações desiguais de poder e autoridade. Novas relações precisam e já estão a ser construídas. Para uma implementação prática das medidas que preconizam a inclusão, torna-se necessária a diversidade de recursos específicos que devemos encontrar na escola, das quais elencamos:

- Os docentes de Educação Especial;
- Os técnicos especializados;
- Os assistentes operacionais;
- A equipa multidisciplinar de apoio à Educação Especial (EMAEI);
- O centro de apoio à aprendizagem;
- As escolas de referência para os diferentes domínios da visão, para a educação bilingue e para a intervenção precoce na infância;
- Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Especial;
- Os recursos existentes na comunidade, “*nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura*” (Decreto-lei nº 54/2018).

Dos recursos acima apresentados, realçamos o papel do docente de Educação Especial que, na extensão da sua especialidade, o entendemos como parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias que

promovem a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo por todos os alunos.

É, neste sentido, que entendemos a escuta como elemento de carácter imperativo na profissionalização dos futuros educadores e dos professores. Como afirmou Freire (1996), “*escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura (...) às diferenças do outro*” (Carvalho et al., 2016: 45). E, considerando este contexto, entendemos que a Pedagogia da Escuta vem instaurar uma nova intencionalidade nas práticas do educador/ professor, dando um novo significado ao conceito de inclusão. Por sua vez, escutar a criança com base na compreensão de que elas atribuem sentidos ao mundo, num processo de constante construção de conhecimentos e da sua identidade, já é validada por diversos autores, mas ainda não é plenamente incorporada em algumas vivências na nossa sala. Como afirma Rinaldi (in Carvalho e Sâmia, 2016: 43), “[...] *escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos*”.

2.4. Escutar ao encontro da mudança

O currículo é um processo complexo e contínuo que envolve diferentes atores e contextos. Isto é, o currículo, enquanto “*processo inacabado*” (Pacheco e Paskeva, 1999: 16), carece da tomada de decisão tanto do professor como da voz do seu aluno “*com vista à concretização da melhoria da aprendizagem*” (Pacheco e Paskeva, 1999: 8). Nas práticas curriculares, o ato de deliberar vem procurar uma solução orientada, tanto pelas intenções como pelas práticas, dos atores envolventes que mostram a «*capacidade para produzir a mudança*» (Pacheco e Paskeva, 1999: 10). Isto é, a decisão tem como principal finalidade tornar evidente a ação do educador/ professor e a voz da criança.

Atentos à imagem de criança como ser competente, forte, criativo e capaz, entendemos que toda a informação que recolhemos envolve, ainda, um processo de análise e de construção conjunta com a participação de todos

(criança, família, outros profissionais). Ao considerarmos a voz da criança, e respeitando a imagem que temos dela, encontramos as formas de comunicação e as estratégias que vêm a promover esse envolvimento, e a facilitar a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. Isto significa que construir o currículo com as crianças com deficiência são oportunidades de participação tanto nas decisões sobre o mesmo, como no desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Todavia, a voz da criança deixa de ser escutada. Atualmente, a política educativa portuguesa tende a não considerar a imagem que retratamos da criança e assume uma série de “*posições já construídas*” (Pacheco e Paskeva, 1999: 16), anulando, assim, qualquer possibilidade de discussão e envolvimento dos professores ou dos alunos na construção do currículo do Ensino Básico e Secundário.

O educador de Educação Especial passa por ser um forte apoio ao professor titular, na medida em que orienta o docente da turma para a prática de um ensino diferenciado, para um desenho universal para a aprendizagem e para uma intervenção multinível. A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, visa a obtenção do sucesso de todos os alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem. Este modelo é apresentado por níveis de intervenção que “*variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções*” (Ministério da Educação et al., 20: 2018), atendendo às necessidades e potencialidades do aluno ao longo do seu percurso escolar. As medidas de suportes à aprendizagem e à inclusão são organizadas nos seguintes níveis de intervenção:

- O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas e medidas generalizadas a todos os alunos que promovam o seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social;
- O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou recursos adicionais dos que são aplicados no nível anterior;
- O nível 3, medidas adicionais, envolve um conjunto de intervenções desenhadas à medida das necessidades e potencialidades do aluno, com recurso ao docente da educação

especial “*enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem*” (Decreto-lei nº 54/2018).

Para uma prática inclusiva, e a par das medidas de suporte acima referidas, entendemos os princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA) essenciais para a conceção do conceito de escola como um ambiente de aprendizagem acessível e efetivo para todos os alunos. Isto é, partindo dos múltiplos meios, redefiniremos a escola como um ambiente inclusivo e potenciador de aprendizagem, onde é reconhecido de que cada aluno aprende de forma “*única e singular*” (Ministério da Educação et al., 22: 2018). Por outro lado, o papel do educador especial passa por ser relevante na monitorização da implementação das medidas de apoio à aprendizagem, suportada nos diferentes relatórios e programas individuais, em parceria com a equipa multidisciplinar.

Neste processo, o professor titular é o primeiro agente que mobiliza os diversos meios para tornar a aprendizagem mais acessível, à medida que promove o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Isto é, o professor para atender às necessidades de cada aluno recorre a práticas inclusivas quando facilita ao grupo o acesso ao currículo “[...] *para responder aos diferentes estilos de aprendizagem*” (Decreto-lei nº 54/2018)e, assim, para promover o sucesso de cada um. À luz dos princípios do DUA, a ação do professor titular centrar-se-á num currículo organizado de forma a corresponder às mesmas necessidades e interesses, envolvendo o aluno no momento do planeamento de atividades variadas num clima de aceitação e de apoio entre todos. Aos seus alunos, a informação deverá ser representada e apresentada através de diferentes meios, disponibilizando diferentes alternativas (visuais ou não visuais) e em formatos facilmente adaptáveis (volume do som ou tamanho das letras). É, deste modo, que os diferentes meios e processos devem envolver cada aluno na aprendizagem e valorizar o que aprendeu até ao momento, tornando coerente o momento da avaliação.

Além de atender às possíveis comorbilidades, tais como alterações comportamentais, perturbações sensoriais (audição e visão), entre outras perturbações do neurodesenvolvimento, os instrumentos de avaliação têm

como objetivo essencial recolher informação sobre o perfil funcional do aluno com áreas fortes, emergentes e fracas, de forma a construir o plano de intervenção. A avaliação deve atuar sob uma vertente formativa que respeite a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, aceitando o aluno como participante no processo de avaliação, e facilitando um conjunto de adaptações ao mesmo processo. Como afirmam Nunes e Madureira (2015: 38), *“importa, sobretudo, avaliar se estes realizaram as aprendizagens pretendidas, independentemente do processo usado para tal”*.

Se, por um lado, o currículo, como processo complexo, exige ao professor a constante reflexão, por outro lado, interrelaciona *«fatores determinantes das opções curriculares»* (o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos) enquanto processo de ponderação (Pacheco e Paskeva, 1999: 11). O docente envolve o seu aluno como principal parceiro e *«ator fundamental nas tomadas de decisão curricular»* (Pacheco e Paskeva, 1999: 13), anulando qualquer conceito de professor como líder curricular ou da mudança.

PARTE II- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo I- Construção do objeto de estudo

1.1. Definição do problema e da pergunta de partida

Durante vários séculos, as pessoas que apresentavam qualquer incapacidade, física ou mental, eram vítimas de preconceitos e, em alguns casos até encarceradas longe dos demais. Só recentemente, começamos por nos inquietar sobre a injustiça que tem sido cometida para com a incapacidade do outro, e a considerá-lo como elemento de um grupo desfavorecido da sociedade. Singer (2002:71), afirma que o facto de termos demorado tanto tempo a refletir sobre a deficiência deveu-se ao facto de “*como os deficientes são diferentes em alguns aspetos, não considerámos discriminatório tratá-los de forma diferente*”. Pois então, reconhecemos a importância de intervir precocemente, no nosso meio, porque “*são as condições sociais que os tornam deficientes, e não a sua saúde física ou intelectual*” (Singer, 2002: 73).

Tendo o nosso projeto de investigação sido enunciado sob a forma de pergunta de partida- *em que medida as narrativas do educador de infância, sobre a criança com deficiência, assentam nos pressupostos da pedagogia da escuta?* -é necessário avaliar a qualidade da informação recolhida e encontrar as melhores formas de o abordar. A formulação da questão de partida veio a operacionalizar o objeto de estudo do nosso processo de investigação, que tendemos a projetar e organizar em cada uma das etapas que definimos. Com esta pergunta, tendemos a “*captar um campo de constrangimentos e de possibilidades*” (Quivy et al., 1998:42) de forma a trabalharmos eficazmente a partir da mesma, sem qualquer julgamento, mas observando diversas respostas diferentes. É, desta forma, que a pergunta de partida serviu de fio condutor da nossa investigação, uma vez que procurámos respeitar, para Quivy e Campenhoudt (1998), os três níveis de exigência “*de clareza [...], de exequibilidade [...] e de pertinência*” (Quivy et al., 1998:44) de uma boa pergunta de partida.

1.2. Definição e caracterização da amostra

Tendo em conta os nossos interesses para a presente investigação e a atual situação pandémica do país, seleccionámos os sujeitos de acordo com três critérios:

- Ser educador(a) no Ensino Pré-Escolar;
- Revelar experiência com crianças que manifestem alguma das necessidades educativas;
- Ter acesso a um recurso tecnológico, com internet, para participar no grupo de discussão.

Uma vez estando na presença dos intervenientes fora apresentado um consentimento, explicando os objetivos da investigação, a colaboração pretendida e assegurando o anonimato dos dados recolhidos. A caracterização dos mesmos teve em conta a informação, por si, fornecida.

Para o grupo de discussão (focus group), sob estratégia de roda de conversa, contámos com a presença de três profissionais da valência da Educação Pré-Escolar. Relativamente às suas habilitações académicas, todas completaram a licenciatura em Educação Pré-Escolar. Em relação à sua experiência com crianças com deficiência, apenas uma revelou não ter ainda contactado com esta realidade. Quando questionadas sobre o seu percurso profissional, as respostas foram várias. Além de educadora de infância, uma das participantes é também especialista na área da literacia para a infância e exerceu a coordenação de equipas de educadores sociais. A mesma trabalhou também no sindicato dos professores tanto no Brasil (país de origem) como em Portugal (país onde reside atualmente).

Com o objetivo de manter a confidencialidade e proteção das suas identidades, foram utilizadas as siglas E1, E2 e E3 tanto na transcrição da estratégia de roda de conversa, do grupo de discussão (focus group), como, posteriormente, na apresentação e análise dos resultados.

Capítulo II- Opções Metodológicas

2.1. Aspetos gerais

Qual o contributo que as metodologias qualitativas podem dar à investigação em Educação Especial? E, quais as características principais da abordagem qualitativa e as suas limitações no âmbito deste estudo? O percurso metodológico, da nossa investigação, atendeu a uma natureza qualitativa, onde considerámos o nosso foco de interesse e as possibilidades de novos significados que foram emergindo. Neste capítulo serão apresentados os métodos e as técnicas de organização e análise dos dados. A ponderada, mas consequente, apropriação dos métodos e das técnicas de investigação levou-nos a uma combinação entre o rigor, na seleção das nossas fontes, e o ensaio e execução dos métodos e das técnicas que vimos a apresentar.

Neste sentido, o nosso caminho metodológico tendeu a contemplar uma abordagem qualitativa fundamentada na opinião de Denzin & Linco (1994) que afirmam que *“a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”* (in Aires, 2015: 14). Ao mesmo tempo que Gonçalves (2000: 40) defende a natureza qualitativa, de investigar em educação, como um *“importante instrumento explicativo e de atribuição de significados aos diversos fenómenos em estudo na investigação educativa, que implica novas práticas e perspectivas epistemológicas”*.

Deste modo, e com o objetivo de planear novas práticas, em Educação Especial, o presente trabalho desenvolveu-se em *“estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados”* (Aires, 2015: 14). Sabendo que, na Escola, as relações geram problemas, anseios, incertezas e outras situações que acabam sempre por transferi-las para a esfera social. É, aqui, que sentimos a vontade de mudar e de investigar para agir à luz de uma (re)construção da imagem de criança com deficiência.

Em jeito de uma relação simbiótica com a Educação Especial, encontrámos na metodologia qualitativa o espaço para refletirmos sobre as

práticas docentes. Para Schön (1983), podemos separar o conceito de reflexão “*na ação [...] sobre a ação [...] sobre a reflexão na ação*” (Coutinho, 2009: 358). Isto significa que, é num diálogo entre a reflexão e a prática, que o investigador começa por concretizar um planeamento que vem a resultar numa “*transformação da atitude filosófica [...] relativamente à sua própria relação com o mundo*” (Coutinho et al., 2009: 361). A Educação Especial, enquanto objeto de investigação, levou-nos a ressaltar alguns pontos essenciais elencados por Amado (2014: 76):

- A pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social;
- Os fenómenos sociais são considerados como resultado de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade;
- A investigação de realidades sociais centra -se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores /sujeitos.

Definem-se, assim, os conceitos e as ideias que vieram a contribuir para a valorização do nosso trabalho, na voz de outros autores e abordagens, com diferentes pontos de vista entre si. Por isso, investigar em Educação Especial revelou ser, para nós, uma forma de negociar significados para as nossas práticas, projetando futuros.

2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta de que pretendíamos aproximar da realidade, vimos-nos a adotar técnicas que, de forma conveniente e consistente, nos levariam a reconstruir práticas e significados em Educação Especial. Almeida & Pinto (1975: 380) define que “*as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos [...], destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa*”.

Assim sendo, e refletindo sobre as formas de pesquisar em educação, tendemos a interpretar o que fomos recolhendo como “*um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da*

reflexão” (Latorre, 2003 in Coutinho et al., 2009: 373). Para tal apoiámo-nos em duas das categorias de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, sugeridas por Latorre (2003) (in Coutinho et al., 2009) técnicas baseadas na conversação e na análise documental.

Por um lado, e de forma direta, obtivemos alguma da informação através da preparação do guião para o grupo de discussão (*focus group*) que se veio a concretizar através da estratégia de roda de conversa com Educadores de Infância. Considerando o educador de infância como principal especialista do currículo da pedagogia para a infância, surge o grupo de discussão (*focus group*) em jeito de diálogo aberto e horizontal que, através do encontro, potencializou novos saberes e mudanças nos fundamentos da educação para a liberdade. Por outro lado, com a leitura de diversos textos e autores, procurámos elementos que validassem tanto as nossas preocupações como novas propostas para a nossa ação enquanto agentes ativos da Educação Especial. No entanto, esta técnica revelou ser um processo complexo e muito diversificado, pois deparamo-nos com uma multiplicidade de documentos escritos que podiam matizar a nossa investigação “*pela sua subjectividade*” (Almeida & Pinto, 1975: 394).

2.3. Momentos da investigação

A pesquisa, que serviu de suporte para todo o processo de investigação, foi-se alternando entre a compreensão da realidade e a reflexão para práticas futuras em Educação Especial. Entendendo toda a nossa investigação, como um “*projeto de ação*” (Coutinho et al., 2009), quando os pressupostos teóricos e o planeamento de uma mudança se relacionaram, entre si, em jeito de diálogo. Tal como afirma Latorre (2003), um diálogo que se materializa pela forma cíclica “*de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan*”⁵ (in Coutinho et al., 2009: 366). Desta forma, vimos a verificar que foi-nos colocada a possibilidade de articular as nossas preocupações com o planeamento da mudança das práticas do educador em Educação Especial.

⁵ Tradução do texto original: “para que ambos os momentos se integrem e se complementem”.

Por sua vez, os momentos, que definiram o desenvolvimento deste trabalho de investigação, foram construídos com base no esquema sugerido por Freebody (2003 in Amado, 2014). Na medida em que o limite de tempo não veio a facilitar a nossa intervenção no contexto, à luz das características da Investigação-Ação (in Alarcão, 2009), foi fundamental a colaboração de todos os intervenientes. Desta forma, tornou-se imperativo planear um ciclo de fases que viessem a permitir partir do diagnóstico ao estudo, e do estudo à mudança. Na necessidade de estabelecer um conjunto de fases, podemos definir o nosso estudo, nas palavras de Amado (2014: 194), do seguinte modo:

- Selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível;
- Recolher os dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais dos estudos etnográficos e dos estudos de caso;
- Desenvolver e implementar as categorias *interpretativo-analíticas*;
- Organizar e interpretar os dados;
- Planear a mudança das práticas me Educação Especial;
- Repetir o ciclo.

Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Aspetos gerais da investigação em Educação Especial

Com o objetivo de atender à inovação e de criar oportunidades de pesquisa, trazemos à luz questões, incertezas e oportunidades para refletir sobre o problema. Reconhecemos que, neste trabalho, a pesquisa científica veio a preencher diversos requisitos como “*a existência de uma pergunta [...] a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta [...]*” (Prodanov & Freitas, 2013: 73), iremos, neste espaço, proceder à análise e interpretação de cada momento da investigação.

No final do capítulo, faremos uma síntese interpretativa relacionada com a nossa questão de partida- *em que medida as narrativas do educador de infância, sobre a criança com deficiência, assentam nos pressupostos da pedagogia da escuta?*.

3.2. O primeiro momento: *selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível*

Num primeiro momento, que antecedeu a presente investigação em Educação Especial, havia o interesse em compreender o conceito e os caminhos da Pedagogia da Escuta, como a representação da imagem de criança com deficiência de outros profissionais da educação. Embora o nosso foco de interesse se encontre centrado na Educação Pré-Escolar, considerámos também fundamental alargar esta mudança de pensar e agir nos restantes níveis de ensino.

Esta experiência, de investigar em Educação Especial, revelou ser bastante significativa para o nosso processo formativo de tal modo a transformar o planeamento das nossas práticas ao longo da pesquisa.

3.3. O segundo momento: *recolher os dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais dos estudos etnográficos e dos estudos de caso*

Num segundo momento, procedemos a uma recolha de dados através de uma técnica de natureza mais qualitativa: análise documental. Só assim nos foi facilitada a construção do guião para o grupo de discussão (cf Anexo 1) que nos propusemos concretizar junto de novos agentes à investigação. Para este último, contámos com a presença de três profissionais da área da educação- na categoria de Educadora de Infância.

Reunidos os intervenientes para a participação no grupo de discussão (*focus group*) que decorreu através da estratégia da roda de conversa, numa única sessão. Aqui, Paulo Freire apresenta a estratégia de roda de conversa, *“como lugar de uma prática livre e crítica”* (Freire, 1967: 8), *“sendo que aquilo que os define e os distingue [...] é o facto de serem dirigidos à recolha de*

dados qualitativos [...] numa situação de grupo, através de uma discussão focada” (Silva, Veloso & Keating, 2014: 178).

3.4. O terceiro momento: *desenvolver e implementar as categorias interpretativo-analíticas*

Na sessão do grupo de discussão (*focus group*), sob estratégia de roda de conversa, as questões dirigidas aos intervenientes agruparam-se em diferentes categorias que vieram a organizar os dados de forma a facilitar a sua análise interpretativa: imagem de criança; a Pedagogia da Escuta na construção de imagem de criança com necessidades educativas; imagem de criança com necessidades educativas (cf. Anexos 1).

3.5. O quarto momento: *organizar e interpretar os dados*

Importa salientar que, no sentido de analisar a informação recolhida, e que nos fora apresentada pelas intervenientes na sua linguagem e expressões próprias, recorreremos à análise de conteúdo de carácter qualitativo.

No quarto momento da investigação, esta análise traduziu-se na compreensão “*absoluta e ampla do fenómeno em estudo*” (Alves, 2009). Nesta fase, “*observamos, descrevemos, interpretamos e apreciamos os factos tal como se apresentam sem a preocupação de os controlar*” (Bardin, 1988 citado por Alves, 2009).

3.7. O quinto momento: *planear a mudança das práticas em Educação Especial*

Ao quinto momento da nossa investigação, entendemos que uma pesquisa situada na formação de professores deveria atender a uma temporalidade mais alargada para acolher uma amplitude de significados que precisaríamos ter em consideração para atuar em Educação Especial de forma a não tender a fabular o conceito de mudança. Estando limitadas, a um curto espaço de tempo e de meios, defendemos que narrar o nosso percurso investigativo veio a possibilitar uma projecção do futuro da nossa prática.

Partindo das leituras sobre a abordagem de Reggio Emilia, na Educação Pré- Escolar, podemos encontrar diversas metáforas do educador Loris Malaguzzi sobre o papel do educador. Por sua vez, e sobre a mudança das práticas em Educação Especial, elencamos a metáfora do “*olho que salta o muro*” (in Fochi, 2019: 125) como símbolo de mudança e de um novo olhar da representação da imagem de criança com deficiência, e das práticas inclusivas do educador/ professor.

3.8. O sexto momento: *repetir o ciclo*

Pressupondo a interatividade entre os níveis do ciclo, neste último momento da investigação, planeamos práticas, e refletimos sobre a representação da imagem de criança cada vez mais consciente do seu mundo e das suas necessidades educativas. Simultaneamente, fomos sendo capazes de gerar novos significados e conhecimentos que virão a dar sentido e a reconstituir uma prática que se pretende inclusiva.

3.9. Síntese interpretativa

Denzin (1994) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. (Aires, 2015: 16)

O objetivo da investigação vem a responder à nossa pergunta de partida- *em que medida as narrativas do educador de infância, sobre a criança com deficiência, assentam nos pressupostos da pedagogia da escuta?*. O carácter amplo e flexível da investigação qualitativa bem como a grande diversidade de perspectivas dos autores revelou ser, para nós, “*a dimensão mais complexa da análise da informação*” (Miles & Huberman, 1994; Tesch, 1987; Colás, 1998 in Aires, 2015: 43). Deste modo, para colmatar esta barreira da nossa investigação, adotámos o uso de uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa- a triangulação (Aires, 2015). Para Prodanov & Freitas (2013: 127) a triangulação converte-se num “*processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e*

precisas as informações obtidas". Por sua vez, Pilar Colás (in Aires, 2015: 55) distingue as modalidades de triangulação, das quais destacamos:

- *Triangulação de fontes* - comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte;
- *Triangulação interna* – confronta as ideias dos investigadores, observadores e/ou atores e permite detetar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas;
- *Triangulação metodológica* - aplica diferentes métodos e/ou instrumentos a fim de validar a informação obtida;
- *Triangulação temporal* - analisa a estabilidade dos resultados no tempo, e proporciona informações sobre os elementos novos bem como os elementos constantes;
- *Triangulação teórica* – recorre a teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspetos que se revelem contraditórios.

Por conseguinte, passamos a uma verificação empírica, na medida em que a convergência da informação recolhida, que provém de diferentes autores, vem a oferecer um carácter de fiabilidade à nossa investigação. Neste espaço, pretendemos apresentar as nossas conclusões que nos vem a servir de *“base para pensar sobre os significados”* (Aires, 2015: 46) dos factos e das relações que vimos a apresentar. Na sessão do grupo de discussão (*focus group*), sob estratégia de roda de conversa, foi observado que *“o grupo debate de forma reflexiva [...] no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação”* (Coutinho et al., 2009: 367).

Sobre a representação da imagem de criança, a imagem sugerida foi a de genuinidade, de curiosidade e de encantamento.

E sobre a criança com deficiência, a mesma representação não foi alterada por nenhuma das intervenientes até porque

“pensarmos numa criança como ser único e irrepetível e... criativo, potente... e acima de tudo um cidadão pleno de direitos... capaz de tomar as suas próprias decisões... [...] como comecei por dizer, é um ser único e irrepetível...”

com as suas capacidades e com as suas limitações. E uma criança com deficiência vai ter os seus objetivos delineados, as suas vontades delineadas e como com qualquer outra criança vai ter os seus limites e desafios. E nos estaremos lá para os apoiar e olhar para a criança como uma criança, como um adulto em potência e não com as limitações que tem quer culturais quer físicas ou cognitivas como neste caso” (cf. Anexos 2).

E, passando para a opinião sobre quais deveriam ser as competências essenciais de um educador de infância, as ideias levaram-nos à sensibilidade, à empatia, à capacidade de escutar o outro, à *“humildade para assumir que o educador não sabe tudo e que pode aprender muito com a criança... ao lado da criança”* (cf. Anexos 2).

Assim, e sobre a capacidade de escutar que fora referida por uma das intervenientes é acrescentada a ideia de que *“se a nossa escuta não fizer parte da nossa própria essência, a educação [...] não acontece no outro ser”* (cf. Anexos 2).

Para todas as intervenientes a Pedagogia da Escuta revelou ser um fator essencial das suas práticas educativas. Pois, *“se eu não tiver esta prática de escuta ativa e de observar e de ver para além, posso ser muito injusta, por exemplo, na avaliação”* (cf. Anexos 2). Por outras palavras, revela-nos outra opinião de que *“a pedagogia de escuta deveria ser uma filosofia de vida para toda a gente, quer com crianças quer com adultos”* (cf. Anexos 2).

No entanto, sobre a eficácia da Pedagogia da Escuta nas práticas educativas com uma criança com deficiência, uma das intervenientes revela que esta pode não ser bem sucedida quando *“no meu estágio, de uma menina com Trissomia 21 que fugia da sala... confesso que não fiz o trabalho que devia ter feito”* (cf. Anexos 2).

E, neste contexto, *“o educador se torna num investigador quando se torna capaz de abandonar as suas certezas”* (cf. Anexos 2). A esta opinião é acrescentada a ideia de que *“devemos ser sempre investigadores... cidadãos do mundo. E daí que o envolvimento da criança ser tão importante, porque nos obriga a procurar. As crianças obrigam-me a isso”* (cf. Anexos 2).

Aqui foi unânime a ideia de que a escuta pode ser gerada pela emoção, atendendo à desconstrução de *“preconceitos e... termos a noção de que por*

algum motivo estamos a deixar aquela criança ou aquele grupo de parte por não a estarmos a escutar” (cf. Anexos 2).

Uma das intervenientes afirma que apenas a humildade serve ao educador *“para reconhecer que há um novo desafio, para pedir ajuda à família ou ao profissional, [...] para perguntar e para perceber e para reconhecer... que não sabe tudo”* (cf. Anexos 2). As restantes intervenientes completaram a ideia referindo que a escuta e a relação próxima com as famílias serem decisivas na compreensão das necessidades de uma criança com deficiência. Mais acrescentam que *“como educador temos que tentar entender a necessidade desta criança, mas de uma forma muito tranquila, sem cobrar nada. Só assim o nosso trabalho, junto daquela criança, vai fazer a diferença”* (cf. Anexos 2).

Para terminar, fora lançada uma afirmação de Rinaldi: *A verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos.* Sobre a opinião da autora as intervenientes revelaram a mesma postura concordando que *“no dia em que tivermos julgamentos ou preconceitos para com as crianças... então aí está tudo perdido”* (cf. Anexos 2).

Atendendo ao objetivo que nos propusemos verificar com esta amostra, passamos a fazer algumas considerações que consideramos relevantes.

- Compreender os significados construídos pelos participantes no que se refere:
 - À sua proposta de imagem de criança com necessidades educativas.

As entrevistadas revelam uma representação de criança com deficiência bastante positiva e uma grande motivação pela formação contínua na área da Educação Especial.

- Ao papel da Pedagogia da Escuta na sustentação de práticas inclusivas.

Concluimos que qualquer uma das intervenientes aceita a escuta ativa como uma característica inerente ao trabalho do educador. Assim, sustentam com diversos exemplos a sua prática que se apoia nesta pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cérebro de uma criança é organizado de forma diferente da de um adulto, o que nos leva a aceitar que a maturação do cérebro humano é um processo contínuo e complexo que ocorre ao longo da vida. Entendemos, então, que para a aprendizagem ser significativa, existe todo um processo coordenado e hierarquizado através de uma interação entre os dois hemisférios do cérebro, mediada pelo corpo caloso, mais do que uma mera divisão dicotômica e funcional entre os mesmos. Isto é, a aprendizagem resulta das conexões entre grupos e redes de células que se encontram nas diferentes áreas do cérebro. A compreensão de todo este complexo, e articulado, processo torna-se um paradigma essencial da educação. O estudo sobre o cérebro humano, permitirá ao profissional da educação uma intervenção no processo ensino-aprendizagem cada vez mais inclusiva, originando uma extraordinária compensação do potencial “[...] *de indivíduos portadores de desigualdades sociais, dificuldades, perturbações, transtornos ou dificuldades de aprendizagem mais graves*” (Fonseca, 2009: 353).

A aposta numa escola inclusiva onde todos os alunos encontram a solução para as suas necessidades, vem a ser mobilizada pelo meio de medidas que têm como “*objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens*” (Decreto-lei n.º 54/ 2018). Consideramos a implementação dessas medidas quando, em qualquer dos níveis de ensino, o educador/ o professor:

- Cria ambientes positivos e ricos em oportunidades;
- Define uma rotina estruturada;
- Promove o desenvolvimento da linguagem;
- Promove conversas;
- Cria oportunidades de comunicação *criança-adulto* e *criança-criança*;
- Apoia na identificação e na manipulação dos elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas);
- Cria oportunidades de jogo;
- Disponibiliza livros de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético;

- Envolve, sempre que possível, a família nas práticas desenvolvidas com a criança.

Esperamos que, deste trabalho, surja um resultado muito claro em jeito de orientação para futuras decisões e ações de quem o consulta. Porém, e partilhando da mesma opinião de Quivy et al. (1998:247), “*as relações entre investigação e ação não são assim tão imediatas*”. Conceber o processo de investigação em Educação Especial, numa perspetiva positiva e pedagógica, em conformidade com o modelo de regulação ético-deontológica implementado pela Carta Ética da SPCE, pressupõe que, como investigadores:

- Detenhamos uma postura prudente quando, em ciências da educação, nos envolvemos frequentemente com outros educadores e docentes do ensino superior a lecionar na área da educação;
- Avaliemos as situações que possam envolver atividades on-line, tendo em consideração o direito à privacidade e à discrição dos participantes;
- Consultemos os participantes durante o processo de investigação, partilhando os resultados finais;
- Aceitemos qualquer decisão dos participantes que pode emanar de possíveis dúvidas ou reservas no que diz respeito à sua participação;
- Avaliemos a nossa conduta ao longo da investigação;
- Adotemos os objetivos gerais ou específicos da investigação de modo a não afetar, em momento algum, os participantes;
- Defendamos a “*promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em Ciências da Educação, assumindo, conseqüentemente, os deveres científicos, académicos e profissionais decorrentes da sua responsabilidade para com os outros investigadores*” (SPCE, 2014: 11);
- Não tomemos qualquer procedimento que nos possa indiciar por “*práticas de falsificação ou manipulação de dados ou práticas de plágio*” (SPCE, 2014: 11).

Na verdade, a investigação qualitativa é o caminho que se faz caminhando a par com “*alguns princípios, metodologias e técnicas básicas da investigação*” (Aires, 2015: 64). Aqui, o investigador “*veste*” em si todas as

inquietações que o provocam a alcançar a resposta para a pergunta orientadora do seu trabalho. Quando se procede a uma investigação deste género, e quando detemos em nós a intenção de mudança, persistem algumas limitações ou passos que porventura poderiam ter sido delineados de outra forma. É necessário ir mais fundo, questionar e refletir sobre a importância que atribuímos à capacidade de escutar e o que a prática da Pedagogia da Escuta significa numa prática que se pretende inclusiva. Só essa reflexão irá definir e guiar a nossa própria visão sobre a criança e sobre a Educação Especial, em jeito de algumas questões:

- *Até que ponto os rótulos, que foram aplicados às crianças com deficiência vêm a influenciar a prática docente?*
- *Somos capazes de escutar o que as crianças nos dizem com o seu comportamento? Com a sua linguagem corporal?*
- *Encontramos tempo, no nosso dia-a-dia, para refletir?*
- *Em algum momento diminuimos o tempo para dar atenção à escuta e à observação das necessidades da criança?*
- *Até que ponto a formação inicial, dos educadores de infância e professores, prepara os profissionais para que sejam capazes de atender às individualidades das crianças?*
- *Qual a motivação, dos docentes, para aprofundar as questões da Educação Especial na sua formação contínua?*
- *Até que ponto a representação do professor sobre a criança com deficiência influencia a imagem dos seus pares?*

Dos diferentes momentos da investigação, que atravessamos, podemos elencar os nossos constrangimentos e recomendações para investigações futuras:

- Impossibilidade de alargar o nosso estudo a um maior número de intervenientes ou até instituições, utilizando outros métodos ou técnicas que nos viriam a possibilitar a recolha de dados pretendidos;

- Limitação de tempo para compreender a concetualização que é feita da imagem de criança com deficiência nos diferentes níveis de ensino, e não apenas no ensino do Pré-Escolar como referido em todo o nosso trabalho. Porém, em todos os momentos, tendemos a gerir a investigação de uma forma ética e moral responsáveis;
- Um dos objetivos, em estudo, poderia estar relacionado com a análise do processo de formação dos futuros educadores e professores no que diz respeito à sua prática com crianças com deficiência;
- A triangulação dos dados deixou-nos sempre uma oportunidade de abertura a novas investigações;
- A participação dos intervenientes do grupo de discussão foi preponderante também para o seu próprio desenvolvimento profissional

Contudo, deixamos uma palavra de apreço aos intervenientes que, com a sua boa vontade e disponibilidade do seu tempo dedicaram no apoio à presente investigação. A sua participação foi essencial para o nosso trabalho. Atualmente, nada se constrói de forma individual. Só com o resultado das nossas relações nos será possível investigar, em (e para a) educação, com vista à inovação, inclusão e diferenciação das práticas educativas em Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.^a Edição. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Almeida, J., Pinto, J. (1975), A Investigação nas Ciências Sociais. Pp. 365- 445. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6755/1/Almeida%2c%20Jo%2c%20a3o%20Ferreira%20de%20%281975%29%20Vol.%20XI%2c%20N%2c%20ba%2042-43%2c%20pp.%20365-445.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Direção Geral da Educação, *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Estudo de Caso*. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gomes, J., Neto, L., Vítor, P. (coord). 2020. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Imprensa Nacional- Casa da Moeda, S. A.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*.
- Nunes, C., Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*.

Disponível

em

<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84/179>

- Prodanov, C., Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Editora Feevale, Novo Hamburgo.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gravidia-Publicações, L^{da}, Lisboa.
- Singer, P. (2002). *Ética Prática*. Gradiva- Publicações, L^{da}, Lisboa
- SPCE. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética)*.

Teses e dissertações

- Beato, A. (2013). *Relatório de Atividade Profissional Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as perceções dos docentes e dos encarregados de educação*. (Monografia de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Fochi, P. (2019). *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil- OBECI*. (Monografia de Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Artigos de Revistas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, Volume n.º 1, pp. 21-30. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.

- Almeida, M. (2007). A inclusão na prática e a prática da inclusão. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0134
- Carvalho, M., Sâmia, M. (2016). *Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação*. Revista Saber Educar N.º 21. Estudos da Criança.
- Coutinho, C., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, volume XIII, 2, 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigac%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Günther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, volume 22, N.º 2.
- Malaguzzi, L. (1993). *Your image of the child: where teaching begins*. Child Care Information Exchange, Redmond, n. 96, 1994. Disponível em <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Pacheco, J., Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação*, vol. N.º 13, p. 7- p.18. disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%C3%A3o.pdf>
- Rinaldi, C.(2001). *The pedagogy of listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. Children in Europe, Issue 1. Disponível em <https://static1.squarespace.com/static/526fe9aee4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagody+of+Listening+-+Rinaldi+-+Fall+2001.pdf>

- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49 (3), 251–266. Disponível em <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11412/9426>
- Serrano, A., Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Revista inclusão*, vol. Nº10, pp. 7-28. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16133/1/Serrano%20%26%20Afonso%20%282010%29.pdf>
- Silva, I., Veloso, A., Keating, J. (2014). *Focus group. Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 26.

Webgrafia

- Ainscow, M., Booth, T., & Dayson, A. (2006). *Improving schools, Developing inclusion*. Routledge: Taylor & Francis e-Library. Disponível em file:///C:/Users/jraqu/Downloads/Improving%20Schools,%20Developing%20Inclusion_2006.pdf
- Almeida, M. (2013). Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?. Disponível em <https://www.deficienteciente.com.br/a-escola-inclusiva-do-seculo-xxi.html>
- Horn, M., Fochi, P. (2012). *A organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otpeducacao_infantil.pdf

Legislação consultada

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série - nº 237 - de 14 de outubro de 1986. Lisboa: Assembleia da República.
- *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia da República nº 20/90. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-lei nº 54/ 2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 281/2009. Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Diário da República – I Série – N.º 193 – de 6 de outubro de 2009, 7298 - 7301. Ministério da Saúde

ANEXOS

Anexos 1- Guião de Grupo de Discussão (*focus group*): Estratégia “Roda de Conversa”

Tema: Imagem de criança com necessidades educativas

Pergunta de partida: *em que medida as narrativas do educador de infância, sobre a criança com deficiência, assentam nos pressupostos da pedagogia da escuta?*

Destinatários: Esta estratégia far-se-á em simultâneo com três sujeitos com formação em Educação Pré-Escolar Infância.

Tema	Objetivos	Questões
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<p>Agradecer e informar sobre o tema e objetivos do trabalho;</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</p> <p>Assegurar o anonimato dos participantes;</p>	<p>A1. Na qualidade de discente na Pós-Graduação em Educação Especial - na Escola Superior de Educação Pré-Escolar Paula Frassinetti (ESEPF), é nossa intenção fazer um estudo com o intuito de questionar sobre o lugar das crianças com necessidades educativas no seu desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>A2. Contamos com a vossa colaboração, uma vez que entendo serem duas interlocutoras privilegiadas, pelo que nos poderão fornecer informações elucidativas para o desenvolvimento deste trabalho.</p> <p>A3. Gostaríamos de informar que é nossa pretensão respeitar o anonimato do conteúdo da presente roda de</p>

	Solicitar autorização para utilizar toda a informação dada na entrevista.	conversa. A4. Precisamos de obter, da vossa parte, a autorização para procedermos à utilização de toda a informação que consta nas respostas deste momento.
B. Apresentação dos participantes	Breve apresentação dos participantes, destacando as suas experiências, profissão e outros aspetos relevantes.	
C. Imagem de criança	Representação da imagem de criança.	C1.Quando pensam numa criança qual é a imagem que vos surge mais frequentemente? C2. E quando pensam numa criança com deficiência?
D. A Pedagogia da Escuta Ativa na construção de imagem da criança com necessidades educativas	Definição do conceito de escuta ativa.	D1. Para vós, quais devem ser as competências essenciais de um educador de infância? D2. Entre as competências fundamentais ao educador de infância qual a importância que atribui à capacidade de escutar? D3. Em que momentos/ situações das vossas práticas a pedagogia da escuta se mostra essencial?

		<p>D4. Em que momentos/ situações a pedagogia da escuta pode ser eficaz com as crianças com deficiência? Dêem-me exemplos.</p> <p>D5. Enquanto docente, em que situações é que se torna também um investigador?</p> <p>D6. Lembram-se de algum momento em que a escuta foi gerada pela emoção do educador?</p>
E. Imagem de criança com necessidades educativas	Reconhecer a imagem de criança com necessidades educativas.	E1. O que é necessário a um educador de infância para compreender melhor as necessidades de uma criança com deficiência?
F. Conclusão	<p>Conhecer os sentidos e a opinião dos participantes;</p> <p>Serão feitos os agradecimentos a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste grupo de discussão, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.</p>	F1. Rinaldi afirmou “ <i>A verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos</i> ”. O que pensam sobre esta afirmação?

Anexos 2- Transcrição do grupo de discussão (focus group)

Local: Plataforma Zoom

Data: 22 outubro de 2020

Hora de Início: 21h

Número de Participantes: 3 Educadoras de Infância

Moderadora: Discente Joana Raquel Garcia Pinto

M.: Muito boa noite a todas. Queria, antes de mais, agradecer a vossa presença e o vosso tempo às 21h de uma quinta-feira. De momento, encontro-me a fazer um estudo com o intuito de questionar sobre o lugar das crianças com necessidades educativas no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Conto, então, com a vossa colaboração porque sei que me vão fornecer informações elucidativas para este trabalho. Pretendo também respeitar o anonimato... Isto são algumas formalidades de que vos devo informar. Falo do anonimato de conteúdo e da vossa identidade. Preciso da vossa autorização para poder utilizar a vossa informação... o que me disserem aqui poderei ou não utilizar neste meu trabalho. Todas concordam?

Todos: Sim, concordo.

M.: Perfeito! Então vou iniciar esta roda de conversa com uma colega que conheci à algum tempo chamada A.. Esta colega apresenta-se como educadora de infância e como arte educadora... A. O que é isto de arte educadora? Conta-nos.

E1: Estava aqui eufórica com esta bandeira... Ontem fiz uma palestra para a LGBTI e, pronto, é por isso que estou com esta bandeirinha colorida. Mas, acho que o nosso coração é assim... das crianças... com muitas cores. Arte educadora porque a gente trabalha muito com a questão da arte. Não é? Não só com as crianças, mas também com os educadores, porque eu dou muito formação nessa área. E a J. e a D. já fizeram uma formação especial, utilizando vários recursos desde marionetas, desde história de uma pessoa, desde uma pintura ou, enfim... A gente trabalha com todas as artes dentro da educação para se poder se expressar, para poder conversar, para poder conhecer um pouco cada história de vida. Não é?

M.: Exato. Apresenta-se também como especialista na área de literacia e infância. Exerceu a coordenação de equipas de educadores sociais tanto na periferia como com professores universitários, certo?

E1: Sim!

M.: Trabalhou também no sindicato dos professores tanto no Brasil como cá em Portugal na elaboração de projetos pedagógicos, diferentes formações voltadas aqui para a literacia e para a infância. De momento, é vice-presidente do Conselho de Cidadãos do Porto... é educadora... é contadora de histórias... E mais o quê A.?

E1: Mãe, amiga... (risos) Mulher, sogra... Essas coisas todas. Temos vários papéis.

M.: Exatamente.

E1: Pronto. Aqui foi ao final de muito tempo que consegui uma luz ao fim do túnel, onde as pessoas começaram a entender o meu trabalho e aquilo que eu já fazia lá no Brasil. Claro que a gente não vai de um país para o outro fazendo a mesma coisa que faz. As pessoas não nos conhecem, não sabem o nosso trabalho, não sabem de onde a gente veio, quem é que a gente é, e isso vai acontecendo gradativamente, não é? Eu também consegui dar aula aqui no sindicato dos professores, na região norte. Dei várias formações o ano passado na própria Faculdade de psicologia. Por isso, falo da literacia para a infância nesse sentido que tem quatro assuntos: a questão do luto na infância; a questão da sexualidade que é algo muito negligenciado porque as pessoas não gostam de falar nisso; trabalho também... porque tem tudo a ver, se a gente perde um ente querido... uma avó ou um cachorrinho... e se isso não for bem trabalhado, depois quando a gente perde alguém ou uma pessoa da família mesmo... isso vai ser muito complicado. Por isso é que os psiquiatras e os psicólogos estão aí para ajudar as pessoas com problemas e coisas que foram mal resolvidas já na infância. Também trabalho com a questão da adoção... pais que adotam crianças e não querem contar para os filhos que são adotados... acham que vão perder o amor desses filhos... acham que enfim... então a gente também trabalha com isso, porque as crianças precisam saber da sua identidade, de onde vieram e a gente tem uma idade que a gente faz essas perguntas para os pais...«eu sou mesmo tua filha?». E até quando tem mais irmãos a gente até diz essa aí nem é parecida com a mãe, nem é parecida com o pai na cor do olho... enfim. Trabalho então com essas questões, e a questão também da sexualidade e tudo dentro da infância. Como é que a gente pode fazer e ajudar os pais, porque a escola deveria ser um aliado da família e para a gente poder

enfrentar os problemas que virão. A vida não é um “mar de rosas” e as crianças vão aprendendo desde pequeninas, não é?

M.: Exatamente. Obrigada A. por completares a tua apresentação. E quando aqui falamos de arte, e de infância, com a A.... agora falamos com a D., não é D.? Então a D. completou o curso de interpretação no Balletatro Escola Profissional no ano de 2006... foi ontem... (risos) e em 2010 licenciou-se em Educação Pré-Escolar Infância. A D. diz que a formação artística norteou a sua postura enquanto educadora... como D.? Conta-nos como.

E2: Bom! Eu tenho uma sensação, que foi na escola de artes, que eu... como é que eu hei-de explicar... que me encontrei como pessoa...

M.: Ok.

E2: E onde defini muitos dos meus valores... pronto... relacionados com a minha postura na sociedade... que é mesmo assim. E muitos deles relacionados com a liberdade de ser, de viver e deixar viver, e não me impor... pronto... e acho que esta minha postura de procurar o belo em tudo e em todos, mais do que defeitos... mais coisas que me agradam menos... acho que acabou por me abrir mais horizontes do que necessariamente... pronto... eu acho o meu caminho na educação de infância, ou melhor o meu caminho profissional não seria o mesmo se eu não tivesse passado por ali. É isso que eu sinto. E senti isso depois quando fui para a escola de educação de infância, quando fui para o Santa Maria, que me sentia quase como um “peixe fora de água” porque as minha colegas juntavam-se muito em grupos por se identificarem mais umas com outras. Por um lado, sentia se circulava muito bem por qualquer um dos grupos, por outro lado não consegui me identificar com nenhum em específico. E quando acabei a licenciatura e, depois mais tarde fui trabalhar para educação de infância, a minha postura foi muito essa - começar por respeitar as minhas colegas, obviamente, mas começar por respeitar as famílias...começar por respeitar as crianças, quer em grupo quer individualmente... começar a procurar soluções que aquelas crianças pedem. E não ir formatada são crianças de 1 ano, eu vou fazer isto este ano e chegar lá com a “papinha toda feita”...

M.: Exato..

E2.: E estar muito mais aberta a receber e para entender a liberdade do outro... a liberdade do outro ser.

M.: Então esta formação em arte, podemos assim dizer, deu-te a bagagem para escutares as crianças e as famílias. É isso?

E2: Sim! Escutar o outro.

M.: Ok.

E2: Estar disponível para conhecer o outro. E no nosso caso profissional, as crianças e as famílias, sim. Mas, no geral... eu sinto que é essa a minha postura no meu dia-a-dia...

E1: E com as suas colegas também (risos)...

E2: E... pronto. No meu dia-a-dia é assim... na minha profissão não ter que ser diferente. Antes pelo contrário.

M.: Sim. Entre artigos... entre palestras, formações, pesquisas, destacou-se aí uma formação especial, não foi? Queres falar sobre essa formação... que tudo mudou... (risos)

E2: Pronto. Então como eu tinha dito, quando comecei a trabalhar no meu primeiro emprego como educadora, sentia-me muito mal preparada como acho que qualquer uma de nós sente no seu primeiro emprego. Fui procurar respostas... pronto... enquanto fazia o meu trabalho. Ia lendo, ia estudando, ia procurando e ia pesquisando e... fui procurar respostas às minhas perguntas, à minha postura. Depois a minha postura nem sempre era muito bem compreendida no sítio onde eu estava e então eu sentia que tinha que me justificar o tempo todo... e tinha (risos)... que era mesmo assim... pronto. Comecei a estudar, a procurar palestras...comecei a fazer formações e sim... houve uma formação que foi muito especial, chamava-se Reggio Emilia- o primeiro encontro.

M.: Conheces S.? (risos)

E2: E... foi num sábado muito frio... numa escola gelada... uma escola muito bonita, mas estava um frio... e a formadora começou por dizer assim «eu vou-vos falar nesta cidade porque sei que vocês vão lá»... um ano depois eu fui lá...

M.: E qual é essa cidade?

E2: É Reggio Emilia, em Itália... fui fazer uma formação de uma semana de curso intensivo... de estudo intensivo *International Study Group* no centro Loris Malaguzzi em Itália. Fui conhecer uma escola, uma creche e o centro onde as educadoras vão buscar o material para trabalhar nas salas... pronto... e gostei muito. Fui fazendo formações e *workshops* por lá. Foi uma semana muito intensiva, mas muito produtiva. Trouxe uma “bagagem” muito interessante. No fundo, identifiquei-me muito com Reggio porque tudo o que eu sentia que devia fazer com as crianças... pronto... por intuição... vamos chamar-lhe assim... não é por aí que a gente tem que trabalhar... não estava confortável só por “eu estou a fazer isto porque a minha intuição me diz que tenho que fazer isto assim”. E, então daí que continuamos a estudar, continuamos a pesquisar e... identifico-me muito com os valores de Reggio. Acho que é por aí. E sim. Quando descobrimos que Reggio é uma atitude, uma maneira de estar. Não é um manual, uma lista de materiais. É um projeto... uma maneira de estar na vida. E eu me identifico a cem por cento com isso e com a imagem que eles têm de criança, obviamente.

M.: Exatamente. E, recentemente foste convidada para integrar um novo projeto. Que projeto é esse? Pode-nos falar sobre ele, resumidamente.

E2: Sim. É um projeto muito interessante (risos).

M.: É, sim. Por isso queria que falasses sobre ele. (risos)

E2: É co-financiado pela Câmara Municipal do Porto. E então eu fui convidada para integrar uma equipa multidisciplinar de psicólogos e formadores que vão trabalhar nas escolas, em três vertentes, com crianças em idade pré-escolar e com as suas famílias. Abordamos questões relacionadas com o *bullying*, a violência, o abuso, a violência verbal, a violência física e trabalhamos isso a partir de uma peça de teatro marionetas do Porto que é a história da Praia Grande. Daí que o projeto se chama “A praia grande”.

M.: Muito bem. E falamos aqui de novos projetos e é aí que o meu caminho se cruza com a minha querida S. Olá S. (risos)... Obrigada D. É com muito orgulho que a S., e eu, fazemos parte do projeto Cor da Terra, não é S.?

E3: É verdade.

M.: Então qual é o papel de uma eterna apaixonada por educação neste projeto? O Cor da Terra...

E3: É procurar fazer sempre o melhor em *prol* das crianças. Esse é o grande objetivo de quem é apaixonado por educação. É o respeito pela criança, o respeito como um ser humano... pronto. A parte... digamos... todo o ser humano me fascina. Eu gosto sempre de perceber tudo... de escutar, de tentar ajudar... tentar dar o meu melhor para que a outra pessoa esteja bem... os primeiros motivos que me levaram para procurar a educação de infância, porque estive um ano em relações internacionais... foi muito relacionado com a minha vida enquanto criança. Procurei fazer a diferença, que não fizeram comigo. De certa forma acabei por me apaixonar com tudo o que está relacionado com a infância, e todo o trabalho que podemos fazer com as crianças. Eu tenho imenso respeito e vejo-os não como “tábuas rasas”. Sou contra os manuais, as “cruzinhas” e essas coisas todas. É abominável para mim (risos). Até agora tenho feito substituições em sítios tradicionais, de ensino muito transmissivo... não me identifico. E agora decidi procurar por lugares diferentes, onde vissem a criança com outros “olhos” e que falassem a mesma linguagem que eu. Felizmente abracei este novo projeto com o R., com a A., com a J.... só há J. (risos).

M.: Muito bem. E para completar, a S. começou este caminho em 2007...

E3: Eu iniciei-me em 2006, mas comecei a trabalhar em 2007.

M.: E também completaste uma Pós-Graduação em Ensino Especial em 2012. Vamos então dar continuidade... e agora falamos de imagem de criança como podemos na nossa apresentação. Quando pensam numa criança qual é a imagem que vos surge mais frequentemente?

E1: Qualquer uma pode falar?

M.: Pode, pode.

E1: Imagina quando fala em criança... espontaneidade, diversão, alegria, sinceridade. Eu sempre uso nas minhas palestras e falo "eu quero estar com cem crianças e não quero estar com dez adultos"... porque a criança é um ser humano que está-se formando e tudo de bom ou tudo de menos bom que a gente tem nesta "sementinha" tem que ser bem regada. Ela tem que ser colocada numa terra fértil para ela crescer, não é? Em alegria, em entusiasmo... aprender coisas... partilhar as coisas. A criança é muito isso... é inocência, é sabedoria. Porque nos aprendemos muito com as crianças. Basta a gente deixar que elas comecem a interagir uns com os outros e conosco mesmo. Aprendemos imensa coisa com as crianças... com esses seres tão pequeninos. E eu acho que quando pensa nas crianças, pensa em tudo isso. A espontaneidade é muito, muito forte nas crianças. Então são coisas que vamos percebendo. A criança é tudo de bom. É um ser puro. Não tem preconceitos. Ela não tem, mas depois os adultos colocam. Enfim, criança em qualquer lugar do mundo é sempre criança. Independentemente da faixa etária. Elas são genuínas naquilo que são. Então eu acho que é essa a imagem que me surge quando eu penso em criança... são estas palavras que eu acabei de falar.

M.: As colegas querem completar a ideia da A.?

E2: A primeira imagem que vem é a imagem de um ser curioso...

M.: Ok.

E2: De um ser que se interessa por tudo. E nos estamos lá para encorajar essa curiosidade, no fundo. É estar ao lado dela e por a mãozinha por baixo para eles subirem mais um degrau e apoiá-los na sua curiosidade, na sua descoberta, e dar-lhes mais e não fazer o contrário... que infelizmente até é mais isso que as crianças apanham... do que necessariamente educadoras e, depois mais tarde, professores e por aí adiante. Que encorajam esse ... esse seu protagonismo na sua própria aprendizagem. Pronto. O ter a oportunidade de escolher os seus interesses é importante.

M.: Exatamanete. E a S.?

E3: Eu concordo com tudo, como é óbvio, mas a primeira imagem que eu tenho é encantamento. Eu acho fabuloso que a mínima coisa sirva para um "Uau!"...e isso

fascina-me. A criança é feliz com tão pouca coisa... e isso é a primeira imagem que eu tenho de criança. Por isso, é que eu acho que os nossos dias são tão fabulosos. Claro que concordo com o resto... a curiosidade, a ingenuidade. Mas esta é a minha primeira imagem quando olho para uma criança. quando penso que o meu trabalho pode ir por aqui...

M.: E, muito bem. E quando pensam numa criança com deficiência? É igual? A ideia é a mesma?

E2: Oh! É assim... se pensarmos numa criança como ser único e irrepetível e... criativo, potente... e acima de tudo um cidadão pleno de direitos... capaz de tomar as suas próprias decisões... essas coisas todas que a gente sabe e que concordamos as quatro e que vem nos livros... sinceramente eu não estou a ver o motivo pelo qual devemos ver uma criança com deficiência de uma maneira diferente, porque cada criança, como comecei por dizer, é um ser único e irrepetível... com as suas capacidades e com as suas limitações. E uma criança com deficiência vai ter os seus objetivos delineados, as suas vontades delineadas e como com qualquer outra criança vai ter os seus limites e desafios. E nos estaremos lá para os apoiar e olhar para a criança como uma criança, como um adulto em potência e não com as limitações que tem quer culturais quer físicas ou cognitivas como neste caso.

M.: Exatamente. E a A. e a S., querem completar a ideia da colega?

E3: Eu ia dizer a mesma coisa. Não pelas mesmas palavras. Ia falar pelo respeito do ser humano. E tudo o que a D. foi dizendo, eu concordo.

M.: E A.?

E1: Eu quando penso numa criança com deficiência, a primeira coisa que eu penso é “se Deus deu uma criança a este pai é porque eles também são especiais”. Porque eu acho que toda a gente é especial. Todo o mundo. As crianças com ou sem deficiência, porque vão ter as suas limitações. Quando penso numa criança com deficiência, eu penso “onde é que essa criança vai cair”... porque ela esta numa família que a recebeu... na verdade quando uma mãe fica grávida pensa sempre no filho perfeito... entre aspas que perfeito ninguém é... e, de repente, aquele filho não é perfeito... nasceu com Trissomia 21... nasceu com espinha bífida... nasceu gémeos e o outro morreu e um sobreviveu... são alguns casos de alunos que eu tive. O que acontece

também é que às vezes a criança com deficiência cair em mãos que fazem o que D. disse... estimular, não olhar essa criança como coitadinho numa cadeira de rodas, por exemplo... ou seja vê-la como alguém com potencial como todas as outras crianças. Claro que as conquistas que a criança tem ali vão ser muito maiores, e mais valiosas, do que uma criança normal. Porque a gente sabe que ela não conseguiria de uma forma tão fácil como as outras crianças. Mas aqui tem que haver empatia, não é? As outras crianças tentam conhecer esta criança que está numa cadeira de rodas, que é sempre a última a chegar na educação física, enfim... Mas o que me preocupa muito é o papel do educador nisto. Porque ele pode ser uma pessoa que vai dar poder para que esta criança se desenvolva ou ela vai abafar isto. Assim como uma mãe que promove a linguagem do seu filho, ou não... tem códigos próprios com ela, e ninguém entende o que ela diz. Eu acho que qualquer educador nunca está preparado como lidar com uma criança autista, com uma criança com paralisia cerebral, uma criança surda, muda ou cega. Eu não aprendi isso na universidade... mas eu aprendi na vida real, junto das crianças. Fazia uma entrevista com os pais e aí a mãe dizia “A. minha filha nasceu com espinha bífida, a sua gêmea morreu... ela não fala, ela não caminha... e eu trouxe-a para esta escola porque eu quero que ela conviva com outras criança da mesma faixa etária dela... com crianças que não são especiais como ela... que não têm deficiência”. E aí, penso... “por onde é que eu começo?”... “o que faço com esta criança?”. Só aquela entrevista inicial não dá... é no dia-a-dia... é como ser mãe. É como uma criança aprende a caminhar e a falar. Vamos cair... bater com a cabeça... vamos escorregar, saber dos perigos. Mas, só vamos conseguir intervir, quando aquela criança com deficiência aparecer na nossa vida.

M.: A A. tocou aqui num ponto muito importante... o perfil do educador. Daqui fazemos a ponte para a próxima questão que é quais devem ser as competências essenciais de um educador de infância?

E3.: Como disse de início, eu sou uma pessoa que vejo o outro como um ser por completo... fascina-me imenso o ser humano. E há uma frase que me marca bastante que foi dita por alguém: “os professores devem ser um cidadão do mundo”. E, para mim, o cidadão do mundo não é os saberes que vamos adquirindo. O saber-ser vai fazer muita diferença. Se nós formos sensíveis e conseguirmos colocar-nos na posição do outro, sendo empáticos... escutando o outro... chegar até ao outro. Vai abrir caminho para tudo o resto. É essencial que o educador seja sensível a isto tudo e, claro que tem que ter as outras competências todas. Para mim, isto é fundamental.

M.: D. queres completar esta ideia?

E2: Bem. Para além do que as colegas disseram e obviamente estamos todas na mesma linha de pensamento, eu acho que sim... Para além daquilo que faz parte, é importante que o educador esteja disponível para escutar as crianças e perceber quais são os interesses delas, valorizar as descobertas que as crianças fazem, alimentar os interesses das crianças... e assim como já tinha dito por a mão por baixo para eles darem um saltinho e passarem para o próximo nível. E ter a humildade para assumir que o educador não sabe tudo e que pode aprender muito com a criança... ao lado da criança.

M.: Exato. E já deram, assim, a resposta à próxima pergunta... destas competências essenciais qual é a importância que atribuem à capacidade de escutar. Querem acrescentar mais alguma ideia? A.?

E1: Quando fazemos as coisas com amor, com empatia...compreendendo o outro, porque eu às vezes não vejo o outro com os meus olhos. Eu tenho também que perguntar-lhe o que se está a passar com ele. Se a nossa escuta não fizer parte da nossa própria essência, a educação não vai para a frente... ela não acontece no outro ser. É importante para a nossa prática. Não sei se já cometeram erros... eu já cometi alguns erros, e também aprendemos todos os dias com as outras pessoas.

M.: E, então em que momentos, ou situações, das vossas práticas a pedagogia da escuta se mostrou essencial?

E2: Para além do que nós sabemos... que é importante escutar porque é daí que vêm depois os projetos e as atividades a desenvolver depois com o grupo e com as crianças... eu noto que a escuta, a escuta ativa da criança, individual e depois em grupo é para mim essencial. Como muita gente, tenho que fazer aquelas avaliações formais e se eu vir a criança sabe ou não sabe fazer... e muitas vezes se eu não tiver esta prática de escuta ativa e de observar e de ver para além, posso ser muito injusta, por exemplo, na avaliação. Eu tenho um exemplo de um pequeno que nas aulas de ginástica não participava... era muito acanhado com os materiais, não arriscava em nada. Mas a verdade é que eu comecei a notar que de cada vez que íamos para a rua, para a praia, para o mato ou para a floresta, ele ia à frente dos outros todos, subia às árvores mais altas, caminhava no meio das rochas à frente dos outros todos sem ter

medo de cair... e se caísse, levantava-se. Por isso... torna-se essencial, para mim, nessa situação da avaliação... de completar e de ser mais justa com a criança.

M.: Obrigada, D. E agora S., passaste por alguma situação em que a pedagogia da escuta fosse eficaz com as crianças com deficiência?

E3: Para rematar... eu acho que a pedagogia de escuta deveria ser uma filosofia de vida para toda a gente, quer com crianças quer com adultos. Tive algumas situações... numa das substituições que fiz, a criança tinha um relatório médico de síndrome de asperger. Eu caí de pára-quedas naquela sala... a educadora pouco me falou sobre o menino. Não sou de por rótulos nos outros. Aprendi que temos que formar a nossa própria opinião sobre tudo. Apesar de ter a pós-graduação, em educação especial, nunca tinha estado com crianças com esta síndrome... só tinha a teoria, não sabia o que fazer. Aquela criança praticamente comunicava em inglês, não comunicava com os pares, andava maioritariamente sozinha, mas tentava brincar perto dos outros... só não brincava com eles diretamente. Comecei a perceber que, em grande grupo, ele pedia para falar comigo. Aqui estive muita a ver com a observação. Eu fui mais observando... muito resumidamente. Ele lentamente foi-se envolvendo com os colegas. Trabalhei em conjunto com a professora de intervenção precoce. Fui bem sucedida nessa tarefa. Consegui ter gestos de carinho da parte dele. Outro caso foi, no meu estágio, de uma menina com Trissomia 21 que fugia da sala... mas confesso que não fiz o trabalho que devia ter feito.

M.: Obrigada S. E em que situação é que o docente se torna, também um investigador?

E3: Nós devemos ser sempre investigadores... cidadãos do mundo. E daí que o envolvimento da criança ser tão importante, porque nos obriga a procurar. As crianças obrigam-me a isso.

M.: D. ias completar a ideia?

E2: Sim. Ia dizer que o educador se torna num investigador quando se torna capaz de abandonar as suas certezas. E testar as hipóteses das crianças, não é? Não descarta um projeto só porque não tem conhecimento, não entra no domínio deles... tu não sabes, eu também não sei então vamos descobrir juntos. E é quando sabe melhor.

M.: Agora, A. lembras-te de algum momento em que a escuta foi gerada pela tua emoção?

E1: Ui! A nossa escuta é gerada pela emoção todos os dias. Se não tivermos essa emoção para poder ouvir o outro, o conhecimento também não acontece... fica bloqueado. Tudo o que passamos com as crianças, elas absorvem isso de uma forma muito... não sei a palavra...muito intensa. Eles acabam por nunca mais esquecer.

M.: D. e S. querem completar?

E2: Estava a pensar que... em termos de deixar a escuta ser guiada pela nossa emoção ou, às vezes, pelas nossas preferências... temos que contrariar os preconceitos e... termos a noção de que por algum motivo estamos a deixar aquela criança ou aquele grupo de parte por não a estarmos a escutar... a minha nota era mesmo essa: perceber quais são os nossos preconceitos, conhecer as nossas escolhas e havendo necessidade, obviamente, contraria-los.

M.: Sim. E o que acham necessário a um educador de infância para compreender melhor as necessidades de uma criança com deficiência?

E2: Humildade... só! Só humildade para reconhecer que há um novo desafio, para pedir ajuda à família ou ao profissional, para pronto... para perguntar e para perceber e para reconhecer... que não sabe tudo. É humildade!

M.: S. ou A. querem completar?

E3: Eu não ia acrescentar muito. Não dizia humildade, mas dizia informação e ia ao encontro do que a D. estava a dizer... procura de informação, sim. Da minha experiência, só aprendemos quando chegarmos ao contexto, cada caso é um caso... a forma como olhamos para a criança, a forma como vamos ter que trabalhar, por assim dizer... vai depender muito daquela criança e de nós como a D. dizia procurar saber mais, tentar várias estratégias para chegar à criança. Saber escutar, saber observar... isso temos que fazer sempre. Ter consciência de que não sabemos tudo.

M.: Certo. A.?

E1: É um desafio constante com a criança deficiente ou não deficiente. Mas acho que a parceria com os pais é muito importante... com os terapeutas, com as pessoas que trabalham com esta criança. Isto ajuda nesta compreensão... a empatia entre as crianças também de, às vezes, se colocarem no lugar do outro. Eu vou dar um exemplo: tive uma menina no grupo que andava de cadeira de rodas e ela era o foco das atenções porque precisava de ajuda de todos para circular. Havia sempre um ajudante do dia que a ajudava, e a menina começou a sair da cadeira de rodas e, com um aparelho que a mãe trouxe, andava com a ajuda dos meus braços. Lá começou a falar algumas palavras que tinha dificuldade. Tínhamos que ter muita paciência... acho que é outra palavra para com quem lida com a deficiência. Cada criança tem o seu ritmo como tem o seu dom. Todos temos limitações. E, uma vez, eu tirei a menina e coloquei-a sentada na areia e as crianças começaram a brincar com a cadeira de rodas dela no pátio. Um outro menino veio e disse-me: «Oh! A., posso ser a *Da* hoje? Sentar-me aqui na cadeira da *Da*». E eu disse: «Ora que boa ideia!» Então, coloquei-o sentado, com o cinto apertado como fazíamos com a *Da*... e ele ficou ali 5 minutos. Pediu-me para o tirar dali, pois queria andar pelo recreio e não conseguia como normalmente. A partir daquele momento, todos os dias, uma criança tinha que ser a *Da*. Cada um teve o seu dia de *Da*. Aí perceberam as necessidades que a menina tinha e o que ela podia e não podia fazer e o que é ser *Da* por um dia. Isto também fez parte do nosso projeto. O educador nunca é o sabedor de tudo, não é? Não existe isso. E cada criança é uma criança. Como educador temos que tentar entender a necessidade desta criança, mas de uma forma muito tranquila, sem cobrar nada. Só assim o nosso trabalho, junto daquela criança, vai fazer a diferença.

M.: E estamos a terminar a nossa conversa... D. ias dizer alguma coisa?

E2: Sim, ia. Agora com esta conversa... a criança com deficiência vem para lembrar ao adulto, para lembrar o educador, que cada criança é única e tem o seu tempo. Às vezes, vemos o grupo como um todo, onde vai um vão todos. Cada criança precisa da atenção do educador.

M.: É mesmo. E então, agora para terminar esta nossa conversa, Rinaldi afirmou que a verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos. O que acham? É mesmo assim?

E1: Eu acho que o educador não devia ter preconceito... se tivermos preconceitos tudo vai ficar mais difícil. No dia em que tivermos julgamentos ou preconceitos para com as crianças... então aí está tudo perdido.

E2: É olhar a criança para além da sua cultura e das suas experiências e das limitações.

E3: Acho que por respeito ao ser humano, acho que não devíamos julgar em relação a ninguém. Não sabemos o que se passou quer com crianças quer com adultos. Portanto, sim concordo.

M.: Para terminar, querem dizer mais alguma coisa?

E2: Queria... Queria te agradecer o convite. Gostei de conhecer a S. e gostei muito de reaver a A. Era isto.

E1: Temos que fazer mais conversas assim... (risos) Temos que trocar mais ideias.

M.: Muito obrigada a todas por despendarem esta hora e meia. Saio daqui muito rica. Adorei muito preparar tudo isto.

E1: Eu queria dizer uma coisa, que digo no final de todas as reuniões. É uma frase do príncipezinho: "Aqueles que passam por nós, nunca nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós". É o que vou fazer. Hoje levo um bocadinho de cada uma de vocês, mas também deixo um bocadinho de mim.

