



Universidade de Aveiro

Departamento de Educação

2015

**ANA LÚCIA
DIAS GARCIA**

**NO MEU BAIRRO, NA NOSSA CIDADE A OCUPAR A
LIBERDADE – PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA
CIDADANIA NA INFÂNCIA**



Universidade de Aveiro

Departamento de Educação

2015

**ANA LÚCIA
DIAS GARCIA**

**NO MEU BAIRRO, NA NOSSA CIDADE A OCUPAR A
LIBERDADE – PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA
CIDADANIA NA INFÂNCIA**

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos e a todas que acreditam num mundo melhor e que contribuem todos os dias para uma sociedade mais justa, mais inclusiva, mais solidária, mais livre, mais criativa...

o júri

Presidente

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A todas as Crianças que generosamente colaboraram neste Projeto e o tornaram possível.

À Professora/Coordenadora Graça Pinheiro e à Professora Joana Lickfold da Escola EB1/JI de São Tomé por terem abraçado e recebido tão bem o presente Projeto, tal como a comunidade do Bairro de São Tomé.

À disponibilidade, cooperação e amizade da Inês Santos Moura, que no âmbito do seu Projeto 'Olhares Sonhadores' esteve presente em momentos cruciais deste trabalho com os seus recursos técnicos e o seu apoio incondicional.

À minha mãe pelos momentos de escuta, de compreensão, por estar presente nos momentos importantes da minha vida e por ser um exemplo de força e coragem.

Ao meu pai que, apesar de ausente, durante o meu percurso me inspirou e me educou a querer sempre mais.

À minha irmã Mafalda pelas palavras de incentivo e pelas boas energias transmitidas durante o processo de trabalho.

À Cíntia Regala por ser uma boa amiga e companheira de lutas.

Ao Investigador e Professor Doutor João Queirós pela receptividade e partilha de informação sobre o Bairro de São Tomé.

À Professora Doutora Rosinha pelas jornadas de intervenção, partilha de ideias e conhecimento e por, tal como eu, ser uma 'sonhadora'!

Agradeço, finalmente, à minha orientadora, a Professora Doutora Manuela Gonçalves pelo apoio, pelo estímulo e por acreditar no meu Projeto.

palavras-chave

Direitos das Crianças, Cidadania na Infância, Investigação-Ação Participativa, Cidade, Exclusão Social, Práticas Criativas

resumo

À luz da educação para a liberdade, para a criatividade e para o exercício da participação infantil desenvolveu-se um projeto de investigação-ação participativa com um grupo de crianças do Bairro de São Tomé, no Porto, na perspetiva de lhes dar protagonismo, voz e visibilidade social. Neste sentido, procurou-se identificar e compreender alguns dos contextos e as principais dificuldades com que as crianças do Bairro se deparam. Partindo do estudo do fenómeno do crescimento urbano e das consequências que este teve, nomeadamente o surgimento dos guetos sociais e da pobreza urbana, tentou-se compreender o problema das desigualdades e da exclusão social. A base foi olhar para a Cidade e o Bairro como espaços de investigação e intervenção, abandonados e retirados às suas comunidades.

De modo a incentivar o pensamento crítico, criativo e a ação participativa junto de um grupo de crianças da Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro de São Tomé, no âmbito do presente projeto foram promovidas atividades de caráter educativo, colaborativo e construtivo. Durante o processo de investigação, o grupo participante foi desafiado a participar em jogos pedagógicos, em debates/conversas informais, na criação de desenhos, representações teatrais e fotográficas sobre a sua realidade. O propósito foi promover contextos de investigação em que a criação, a ludicidade, a partilha, o diálogo e a participação proporcionassem a produção de conhecimento, a descoberta e a escuta das crianças, tão importante para pôr em prática a sua cidadania. A concretização de uma Manifestação pública e pacífica das crianças teve como objetivo conscientizar a comunidade para a importância da Cidadania na Infância e do Direito de Participação das crianças nas decisões que as envolvem e na apresentação de propostas de melhoria do meio onde vivem – a sua Escola, o seu Bairro, a sua Cidade.

keywords

Children's Rights, Citizenship in Childhood, Participatory Action-Research, City, Social Exclusion, Creative Practices

abstract

In the light of education for freedom, for creativity and for the practice of child participation, was developed a participatory action-research project with a group of children of São Tomé Social Housing in Porto, in the perspective of giving them leadership, voice and social visibility. In this sense, we tried to identify and understand some of the context and the main difficulties that the Social Housing's Children face. Starting from the study of the phenomenon of the urban growth and the consequences that this has had, including the emergence of social ghettos and urban poverty, we tried to understand the problem of inequality and social exclusion. The base was looking at the City and the Social Housing as spaces of investigation and intervention, abandoned and taken of their communities.

In order to encourage critical and creative thinking and participatory action of a group of children from the Primary School of São Tomé Social Housing, under this project were promoted educational, collaborative and constructive activities. During the research process, the participant group was challenged to participate in educational games, discussions / informal conversations, creating drawings, theatrical and photographic representations about his reality. The purpose was to promote research contexts in which creations, playfulness, sharing, dialogue and participation could provide the production of knowledge, discovery and listening to the children, so important to implement their citizenship. The execution of a public and peaceful Children's Manifestation aimed to raise community awareness to the importance of Children's Citizenship and the Right of Children's participation in decisions that involve them and the presentation of proposals for the improvement of the environment they live in - their school, their neighborhood, their city.

*“Eles não sabem, nem sonham,
Que o sonho comanda a vida,
Que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida,
Entre as mãos de uma criança...”*

António Gedeão – in Pedra Filosofal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1: O ENQUADRAMENTO E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCETUAL	6
1.1 PROBLEMÁTICAS SOCIAIS, ESPAÇOS DE FUGA E LIBERDADE	8
1.1.1 A pobreza urbana e os guetos sociais	8
1.1.2 As desigualdades e a exclusão social	15
1.1.3 O espaço público – lugar do medo ou da liberdade?.....	20
1.2 A ARTE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO MEIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO	25
1.2.1 A Educação pela Arte e a Criatividade	25
1.2.2 O Teatro do Oprimido	31
1.2.3 A Pedagogia Libertadora – Educar para a Liberdade	36
1.3 A CIDADANIA E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	39
1.3.1 A Infância e a urgência da sua Voz	39
1.3.2 Os Direitos das Crianças e a sua Cidadania.....	45
1.3.3 A Escola como um espaço de construção e prática cidadã.....	53
1.3.4 O projeto ‘Cidades Amigas das Crianças’	57
CAPÍTULO 2: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA COMO MEIO DE ESTUDAR E QUEBRAR INVISIBILIDADES	62
2.1 A Metodologia a favor da Participação Ativa dos Sujeitos	64
2.2 Investigar para Conhecer, Pensar e Transformar a Realidade	68
2.3 Investigação em Colaboração com Crianças	72
2.4 Objetivos e Procedimentos da Investigação	78
CAPÍTULO 3: A CIDADE, O BAIRRO E A ESCOLA COMO ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO	86
3.1 A cidade do Porto, o Bairro e a Escola de São Tomé.....	88
3.1 O Grupo Participante	103
3.2 A Entrada no Terreno	104
CAPÍTULO 4: O PROJETO - UMA AVENTURA PELO CAMINHO DA CIDADANIA INFANTIL	109
4.1 Retrato da Família e do Meio Envolveinte	114
4.2 Observações e Reflexões das Crianças: Grupos de Discussão e Conversas Informais.....	116
4.3 Expressão, Ludicidade e Participação Infantil: Jogos Criativos e Educativos.....	121

4.4	Olhares Críticos e Criativos: <i>PhotoVoice</i>	133
4.5	Assembleia Júnior.....	139
4.6	Criar, Representar e Debater: Oficina de Teatro Fórum e Teatro Imagem	144
4.7	Manifestação Pública	146
4.8	Plataformas de Comunicação.....	152
	CAPÍTULO 5: REFLEXÃO CRÍTICA, DESAFIOS E PERSPETIVAS FUTURAS	157
5.1	Considerações Finais	158
5.2	Reinventar o Mundo – Propostas Transformadoras.....	162
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA	165
	ANEXOS	172
	ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DOUTOR JOÃO QUEIRÓS	172
	ANEXO 2 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS GRAÇA PINHEIRO E JOANA LICKFOLD	184
	ANEXO 3 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 1.....	192
	ANEXO 4 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2 + CONVERSAS INFORMAIS	196
	ANEXO 5 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2.....	199
	ANEXO 6 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2 + CONVERSAS INFORMAIS	204
	ANEXO 7: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE ‘CRIANÇAS REPÓRTERES’	208
	ANEXO 8 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS.....	213
	ANEXO 9 : DIÁRIOS DE BORDO / NOTAS DE CAMPO	220
	ANEXO 10 : FOTOGRAFIAS DOS TRABALHOS RELACIONADOS COM A PREPARAÇÃO DA MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS	298
	ANEXO 11 : FOTOGRAFIAS DA ASSEMBLEIA REALIZADA COM O GRUPO PARTICIPANTE.....	303
	ANEXO 12 : FOTOGRAFIAS DA MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BAIRRO DE SÃO TOMÉ	308
	ANEXO 13 : FOTOGRAFIAS DO MOMENTO EM QUE AS CRIANÇAS ASSINARAM O CONTRATO DE INVESTIGAÇÃO E DERAM O SEU CONSENTIMENTO INFORMADO	312
	ANEXO 14 : FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE ‘CRIANÇAS REPORTERES’	314
	ANEXO 15 : FOTOGRAFIAS DA OFICINA DE TEATRO FÓRUM / TEATRO IMAGEM	315
	ANEXO 16 : O JORNAL ‘A VOZ DAS CRIANÇAS’	317

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um olhar crítico e uma reflexão atenta sobre o cenário urbano do Porto a partir do Bairro de São Tomé, sito numa das zonas mais populosas da cidade, e com base na narrativa e na realidade social de um grupo de Crianças da Escola EB1/JI de São Tomé.

Com o objetivo de observar, estudar e descobrir mais acerca do contexto social e das vulnerabilidades do grupo participante no presente trabalho de investigação, foi criado e implementado um projeto em colaboração com um grupo de Crianças, de modo a que estas fossem suas coautoras e protagonistas. Acreditando numa educação libertadora, colaborativa e responsável, que valoriza a liberdade, a partilha, a criatividade, a solidariedade e a cidadania, o projeto inspirou-se nas próprias Crianças, na sua autenticidade e capacidade de ver e propor um mundo diferente, mais criativo e mais socialmente justo.

Neste sentido, através da concretização de atividades de expressão artística e criativa (desenhos, teatro, música, fotografia), de debates e conversas informais sobre temas de interesse das Crianças, da criação de plataformas comunicativas (jornal 'A Voz das Crianças', reportagens, portal *online*) e de uma Manifestação Pública, as Crianças foram ouvidas e incentivadas a participar ativamente na qualidade de cidadãs.

Inspirada em autores como Paulo Freire, Augusto Boal, Enrique Dussel, Herbert Read, Lourdes Gaitán, Pia Christensen, Manuel Sarmiento, Boaventura Santos e Natália Fernandes, a presente investigação apropriou-se de ferramentas de conscientização e transformação social de forma a fortalecer os laços sociais, a expressão individual e coletiva, a reflexão e a participação comunitária.

Assim, os objetivos gerais do projeto foram:

- Dar voz e visibilidade às Crianças do Bairro de São Tomé, no Porto;
- Estimular a participação das Crianças e fomentar a prática do diálogo, da expressão simbólica, da ação colaborativa e da partilha coletiva através de mecanismos criativos, para uma mudança no sentido da inclusão social;

- Contribuir para que a Escola se assuma como um espaço de construção de conhecimento, participação e prática cidadã;
- Conscientizar as Crianças para o cenário de pobreza urbana, redescobrimo a cidade como um espaço de liberdade, participação e criação, que respeite e garanta os direitos das Crianças de forma sustentável.

O que motivou a escolha do tema trabalhado foi a atualidade do assunto e das problemáticas associadas, a familiaridade e o interesse pessoal em poder intervir em espaços urbanos socialmente vulneráveis e indigentes, subestimados pela administração local e pelas políticas nacionais. A oportunidade de investigar e conhecer mais sobre a temática apresentada foi estimulante e libertadora, sobretudo porque permitiu estabelecer uma observação, uma proximidade e uma ligação real e autêntica com a comunidade. Por outro lado, constatou-se pertinente e propositada uma reflexão e uma investigação sobre as crianças que crescem invisíveis nos bairros das urbes e que enfrentam em silêncio e, muitas vezes, solitariamente, os problemas amargos da realidade a que são obrigadas a viver. E esta investigação é, sobretudo, importante para a sociedade em geral perceber que as questões relacionadas com as crianças negligenciadas, em risco ou em situação de pobreza, são da responsabilidade de todos e que, por tal, deve existir uma monitorização/intervenção ativa e uma denúncia de casos que revelem a violação da dignidade e dos direitos humanos.

Em suma, este projeto de investigação tencionou emancipar os sonhos e os desejos das crianças envolvidas através da vivência da liberdade, da sua cidadania, da procura de novas possibilidades, da criação e construção de caminhos alternativos, tão fundamentais em contextos sociais desfavorecidos.

No que concerne à estrutura do presente documento, como ponto de partida, o Capítulo 1 apresenta três pontos fundamentais, que constituíram a base de sustentação concetual e teórica de todo o projeto. Assim, num primeiro ponto são apresentadas as problemáticas sociais associadas à pobreza urbana, à segregação espacial, às desigualdades e à exclusão social. Consta ainda nesse primeiro ponto uma menção à condição do espaço público, enquanto lugar de encontro, socialização, cidadania, liberdade e de apropriação

comunitária e, por outro lado, enquanto lugar de medo, segregação e desencontro, que instiga o isolamento humano e social.

O segundo ponto do Capítulo 1 integra os conteúdos relacionados com a Criatividade e a Arte, nomeadamente o Teatro, como veículos de reflexão, (re)invenção da realidade, expressão, integração e inclusão social. Inclui ainda a teoria da Educação para a Liberdade de Paulo Freire como forma de conscientização do mundo, de emancipação, a partir da autonomia, do diálogo, da prática da liberdade, da mobilização coletiva e da transgressão como meios de transformação social.

Finalmente, o último ponto do Capítulo 1 aborda os temas alusivos à Infância, aos Direitos das Crianças e a sua Cidadania e à importância da Escola enquanto espaço de construção e prática da Cidadania Infantil.

O Capítulo 2 é dedicado à metodologia utilizada no processo de pesquisa – a metodologia investigação-ação participativa. Nele é descrita, caracterizada e justificada a opção metodológica, tal como as técnicas e os respetivos procedimentos. A investigação-ação participativa é defendida como um meio de estudar e quebrar invisibilidades e de dar voz aos sujeitos, neste caso, as Crianças, que cooperam no desenvolvimento do trabalho na qualidade de investigadoras e participantes ativas.

Por sua vez, o Capítulo 3 apresenta e caracteriza os espaços e contextos de investigação e intervenção – a cidade do Porto, o Bairro de São Tomé e a Escola EB1/JI de São Tomé. Este Capítulo inclui também a apresentação do grupo participante no projeto e relata a experiência da entrada no terreno.

O Capítulo 4 compõe a descrição e a análise de todo o processo de investigação com o grupo participante remetendo, simultaneamente, para conteúdos complementares em Anexo e *Online*.

Por fim, no Capítulo 5 são apresentadas as considerações finais relativas ao trabalho de investigação e a todo o processo que o incorporou. É elaborada uma avaliação e uma reflexão sobre o percurso da investigação, a articulação com as Crianças e a comunidade envolvente, as produções que resultaram das atividades realizadas, o efeito das ações concretizadas no grupo, as limitações, os desafios e as perspetivas futuras.

CAPÍTULO 1: O ENQUADRAMENTO E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCETUAL

O capítulo que se segue apresenta os temas e as referências teóricas relacionadas com a problemática e contextos da presente investigação. Os tópicos abordados são apresentados em associação com a realidade estudada, portanto, em ligação com o contexto concreto onde se desenrolou a pesquisa, a prática e a ação, de modo a permitir uma melhor compreensão e articulação entre a problemática e as características específicas da cidade do Porto, enquanto espaço urbano dividido em retalhos, e o Bairro de São Tomé.

Assim, por exemplo, o tema da pobreza urbana e da segregação espacial é diretamente relacionado com o caso em estudo da cidade do Porto e do Bairro de São Tomé, tal como o tópico relacionado com a exclusão social e o abandono e a destruição do espaço público.

O objetivo, para além de incorporar a inspiração em teorias e autores na ação e no trabalho de campo, é dispor das diversas referências e conceder-lhes no momento da sua menção um “corpo” e um sentido no âmbito do presente projeto.

1.1 PROBLEMÁTICAS SOCIAIS, ESPAÇOS DE FUGA E LIBERDADE

1.1.1 A pobreza urbana e os guetos sociais

A pobreza urbana é um dos problemas mais graves das sociedades contemporâneas e é um fenómeno transversal a todas as cidades do mundo, dependendo da sua dimensão, nível de desenvolvimento social, económico e sistema de valores. Há uma pluralidade de conceções de pobreza, mas é unânime que ela se trata de uma violação dos Direitos Humanos.

Bruto da Costa (1998) refere-se à pobreza:

“(...) como uma situação de privação por falta de recursos, o que implica que a pobreza inclua a privação e a falta de recursos. A privação traduz-se, antes de mais, em más condições de vida. Este é por ventura o lado mais visível da privação e da própria pobreza. Normalmente, trata-se da privação múltipla, isto é, em diversos domínios das necessidades básicas: alimentação, vestuário, condições habitacionais, transportes, comunicações, condições de trabalho, possibilidades de escolha, saúde e cuidados de saúde, educação, formação profissional, cultura, participação na vida social e política, etc.” (Bruto da Costa, 1998, p. 27)

Os processos de exclusão e desqualificação social referidos por Serge Paugam (2003), que se encontram intimamente ligados à pobreza, estão associados às grandes transformações sociais, económicas e políticas da sociedade atual, ao desenvolvimento dos mercados financeiros e conseqüente distribuição desigual dos recursos e riqueza.

Para Paugam (2003, p. 23) nas *“sociedades modernas, a pobreza não é somente o estado de uma pessoa que tem falta de bens materiais, corresponde igualmente a um estatuto social específico, inferior e desvalorizado, que marca profundamente a identidade dos que a experimentam”*. Assim, a pobreza é percecionada de uma forma negativa e carregada de estigma, tal como o autor ressalta *“a pobreza é o símbolo do fracasso social*

e traduz-se, muitas vezes, em termos da existência humana, por uma degradação moral” (Paugam, 2003, p. 24).

À luz das diferentes abordagens aos conceitos de pobreza, encontram-se as concepções de pobreza absoluta e de pobreza relativa. De acordo com a declaração das Nações Unidas emitida na Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social, em 1995, é considerada pobreza absoluta a *“condição caracterizada por uma grave privação de necessidades humanas básicas, como alimentos, água potável, instalações sanitárias, saúde, habitação, educação e informação.”* Circunstância que não apenas depende do rendimento do indivíduo, mas também das condições de acesso aos meios que providenciam os recursos. Verifica-se um cenário de pobreza absoluta quando um indivíduo ou um coletivo vive miseravelmente, sem as condições básicas para uma vida humana e digna. Este tipo de pobreza é caracterizada como grave e existe no mundo atual.

Por sua vez, confirma-se uma situação de pobreza relativa quando um indivíduo ou um coletivo tem escassez de recursos, vive de modo desigual e em condições precárias relativamente ao padrão de riqueza difundido na sociedade onde está inserido.

Segundo Bruto da Costa (1998, p. 29), *“ O pobre, pelo facto de ser pobre, está limitado no domínio das relações sociais. Sobretudo nos centros urbanos, estará excluído dos meios sociais correntes da sociedade, e terá um círculo de convivência muito restrito”,* que se limita à família ou a outros círculos de indivíduos em situações semelhantes. Ainda assim, as condições extremas de pobreza, nomeadamente a habitacional, podem levar à rutura dos próprios laços familiares, à perda da identidade social e conseqüente desintegração da comunidade, circunstâncias que alimentam os casos de condutas autodestrutivas, como é o caso das dependências do álcool, de estupefacientes, que frequentemente conduzem à condição de sem abrigo (Bruto da Costa, 1998).

De acordo com o documento relativo aos Indicadores sobre Pobreza da Rede Europeia Anti-Pobreza, de outubro de 2014, são as crianças o grupo mais vulnerável a situações de pobreza e exclusão social. Segundo o Eurostat (2014), o número de crianças e famílias portuguesas em risco de pobreza tem aumentado nos últimos anos, face a uma conjuntura de incerteza e instabilidade económica, política e social.

Pobreza urbana é a pobreza que se desenvolve nos espaços urbanos e suburbanos e que, segundo Silva e Bruto da Costa (1989), é uma realidade *“muito complexa e pluriforme”*. No cenário urbano, a pobreza caracteriza-se pela existência de espaços deteriorados e abandonados, onde se inscrevem, muitas vezes, habitações degradadas, tais como bairros de lata, bairros camarários ou outro tipo de bairros de habitação social, zonas antigas e envelhecidas habitadas por populações com baixos rendimentos, locais com construções clandestinas ou desprovidas de equipamentos básicos. Também é assumido como quadro de pobreza urbana a existência no seio citadino de instalações e/ou abrigos com idosos com reduzidos recursos económicos e materiais. A presença de desalojados/sem abrigo, de grupos com dificuldades financeiras ou de minorias étnicas a enfrentar problemas severos para conseguir sobreviver e ter uma vida digna, compõem, igualmente, o panorama cinzento da pobreza nos espaços urbanos.

Simultaneamente, existem outros grupos similarmente frágeis e vulneráveis, tais como as famílias monoparentais, as crianças, os indivíduos portadores de deficiência ou de alguma patologia crónica, os desempregados, os dependentes de álcool e/ou estupefacientes. A juntar a toda esta conjuntura, a realidade atual – assinalada pela crise económica e pelas medidas de austeridade caracterizadas, sobretudo, pelo corte das despesas com os serviços públicos, produziu e fez emergir os chamados «novos pobres», sujeitos a quem a estabilidade e a segurança de um emprego/trabalho, de uma habitação e de uma vida relativamente equilibrada materialmente, foram colocadas em risco para dar lugar à precariedade e fragilidade social (Silva & Bruto da Costa, 1989).

Silva e Bruto da Costa (1989), reforçam ainda que, a par deste panorama, o baixo nível de instrução e formação escolar, os problemas de saúde, a insatisfação na posição social e perante o mercado de trabalho, a fraca participação na sociedade, o isolamento ainda que no seio de um espaço populoso, a estigmatização, a marginalização e a exclusão social, são situações determinantes para estarmos perante um cenário de efetiva pobreza urbana.

Associada à pobreza urbana encontramos a pobreza infantil, que nos últimos anos se tem agravado e arrastado consigo o aumento das desigualdades sociais entre as gerações mais jovens. O meio envolvente, portanto, a sociedade, o espaço comunitário e a

família são núcleos que influenciam profundamente a criança. Se existem desequilíbrios, carências e privações nos acessos aos serviços básicos nestes núcleos que acolhem a criança, são grandes as probabilidades de esta se encontrar em situação de pobreza e discriminação social. A pobreza infantil não só afeta a saúde das crianças e as *“oportunidades de sobrevivência, como também a sua capacidade de aprendizagem e o seu desenvolvimento”* (Sarmiento & Veiga, 2010, p. 17).

A exclusão territorial que surge no seguimento de situações de pobreza de grupos de indivíduos, espelha-se nas cidades, nos bairros periféricos e/ou nas habitações degradadas nos centros das cidades, por exemplo. Locais deteriorados e desordenados, que agravam a sensação de isolamento e desolamento de quem sofre com a pobreza, onde a *“participação cívica e política será particularmente fraca ou mesmo nula.”* (Bruto da Costa, 1998, p. 29). A perda da identidade social, do sentimento de pertença à sociedade e da autoconfiança, diminuem o poder e a influência das populações na sociedade e afastam as possibilidades da sua participação nos temas públicos (Bruto da Costa, 1998, p. 30).

A explosão demográfica registada em todo o Mundo a partir do séc. XIX, motivada pela relativa melhoria geral das condições de vida e pelo desenvolvimento técnico e científico, levou à proliferação e ao rápido crescimento de centros urbanos. O apressado crescimento urbanístico e a alteração repentina dos espaços físicos e sociais das cidades acarretaram problemas sociais, nomeadamente a pobreza e as disparidades entre as populações a os vários espaços das cidades, gerando-se situações de conflito. As transformações das áreas urbanas originaram as primeiras análises sociológicas acerca do universo urbano e da vida nas cidades, e daqui surgiram os primeiros estudos da Escola de Chicago, de autores como William Thomas, Louis Wirth, Ernest Burgess, Robert Park, entre outros (Gohn, 1997). Nestes estudos relacionados com as cidades e a etnografia urbana, eram objeto de análise o aumento da população e o surgimento de fenómenos urbanos como a violência, a criminalidade, a marginalidade e a segregação espacial – guetização.

O conceito de gueto social, que se foi modelando ao longo dos vários contextos da história recente, surge no universo urbano para se referir a um espaço marginal, que pode ser um bairro, uma favela, onde vivem pessoas, nomeadamente de classes sociais de baixos rendimentos, de minorias étnicas, culturais ou religiosas. Na altura da *‘Progressive Era’*,

entre 1890 e 1920, os guetos eram considerados zonas urbanas degeneradas, onde a segregação se unia ao isolamento, à degradação física dos edifícios e à sobrelotação de população, agravando as situações de pobreza, decomposição familiar, delinquência e ausência de participação cívica dos indivíduos (Wacquant, 2004).

Contudo, e tal como Wacquant realça, o conceito “gueto” carece de uma discussão científica mais aprofundada. Segundo o paradigma funcionalista originário da Escola de Chicago, o gueto é observado como um resultado *natural* do processo de industrialização e urbanização, uma “*manifestação da natureza humana*” (Wacquant, 2004, p. 158).

A perspetiva funcionalista – *teoria do consenso/integração* – defende que a sociedade é uma estrutura funcional onde existem condutas e normas padrão, que garantem a coesão e a harmonia social. A sociedade é constituída por várias instituições, cada uma com uma função específica, sendo todas elas necessárias para o funcionamento social. No entanto, a hierarquia e a competição funcional que pressupõe esta estrutura, gera fenómenos relacionados com a inadaptação de determinados grupos, que de acordo com os teóricos funcionalistas, é natural e inerente à sociedade. Portanto, quem não se adapta às normas comuns e às regras do funcionamento social, é marginal. Segundo Durkheim (2007), a marginalidade e a criminalidade são factos sociais naturais da sociedade, que devem, de acordo com o autor, promover a moral dominante e a união de um grupo para punir ou corrigir este desvio.

Giddens, Wacquant, entre outros teóricos, desenvolveram uma perspetiva crítica relativamente à Escola de Chicago, enquadrada no denominado *paradigma do conflito*. Esta visão defende que a sociedade é composta por grupos/classes dominantes e grupos dominados, sendo que os primeiros impõem a sua dominação sobre os segundos, que representam as classes menos privilegiadas. As classes privilegiadas exercem a sua dominação através da imposição e legitimação de normas e valores à classe social desprivilegiada. Neste caso, a exclusão e a marginalização constituem consequências do processo de dominação intencional de uma classe social privilegiada sobre uma classe socialmente desfavorecida. Assim, a cultura dominante prevalece na estrutura social e apropria-se de aparelhos repressivos e ideológicos para garantir o seu domínio, a ordem social e ditar a obediência dos grupos desprivilegiados (Althusser, 1992).

Daí a importância de uma visão crítica do panorama social, da urgência da participação cívica, da contestação popular e da ação dos movimentos democráticos e sociais. *“Marx via a luta de classes como fonte de dissidências fundamentais na ordem capitalista, mas vislumbrava ao mesmo tempo a emergência de um sistema social mais humano”* (Giddens, 1996, p. 13).

Nos espaços urbanos segregados, nomeadamente em alguns Bairros degradados das imediações dos centros das cidades, as populações não têm o mesmo acesso às oportunidades de trabalho, de formação, de progressão para uma vida melhor, que as populações privilegiadas usufruem. Apesar de existir uma resistência da parte dos residentes dos bairros em viver uma vida com dificuldades, exposta a injustiças e desigualdades, estas populações socialmente desprivilegiadas vêem complicado o caminho para se libertarem do estigma, da exclusão social e dos obstáculos à participação na sociedade (Giddens, 2010).

A identificação da segregação no espaço urbano como uma forma do poder instituído garantir uma organização e um controlo social, atribui-lhe um carácter de espaço dominado, circunscrito e controlado pelo grupo dominante. Porém, é importante *“salientar o papel do gueto como um incubador social e matriz na produção de uma identidade maculada”* (Wacquant, 2004, p. 159). O gueto social enfatiza a fronteira entre a população marginalizada e a população que a rodeia. Por outro lado, no seio do gueto há uma energia cultural e identitária instigadora, que fortalece a união coletiva, simultaneamente que reforça o estigma que o devasta. Enquanto mecanismo de organização social, o gueto enquadra processos sociais como a estigmatização, o *“confinamento espacial e o encapsulamento institucional”*. A guetização é uma forma *“especial de violência coletiva concretizada no espaço urbano”* (Wacquant, 2004, p. 155).

No início da industrialização em Portugal, em finais do século XIX, nomeadamente na cidade do Porto, as populações oriundas dos meios rurais procuraram nos centros urbanos, onde cresciam as indústrias, a oportunidade para uma vida melhor. Tal como ocorreu em outros países industrializados, a chegada repentina de um elevado número de famílias às cidades não permitiu a organização e o planeamento necessário das urbes e,

neste contexto, as construções clandestinas sucederam-se, também incentivadas pela especulação das rendas das habitações.

No caso particular da cidade do Porto, a proliferação das chamadas Ilhas – bairros/guetos de habitação dos operários fabris – foi uma realidade na expansão industrial. O conceito “Ilha” surge para classificar um tipo de aglomerado de habitações térreas, precárias e de áreas pequenas, fixadas umas às outras, sitas em redor de um pátio comum, normalmente tipo corredor, a maior parte das vezes, com um único acesso vedado por um portão. De certa forma, escondidas da cidade, as Ilhas localizam-se em redor dos núcleos industriais, e foram construídas nos espaços baldios ladeados com as habitações burguesas (Matos & Rodrigues, 2009).

No Porto, as ilhas e outros bairros operários precários, eram construídos sem planeamento nas imediações das fábricas de forma a dar resposta às necessidades de habitação. Rodeadas do fumo das fábricas, as habitações pequenas, pouco iluminadas e privadas de condições sanitárias básicas, cobriam os arrabaldes industriais. A sobrelotação citadina e a crescente miséria das classes trabalhadoras começaram a gerar graves problemas sociais.

Para além de espaços muito acanhados, as habitações eram construídas com materiais vulneráveis e pouco resistentes, ofereciam pouco isolamento do frio e não tinham esgotos nem abastecimento de água. Neste contexto, facilmente surgiam surtos epidémicos que ameaçavam a saúde pública (Matos & Rodrigues, 2009). Toda esta conjuntura fortaleceu a segregação destes espaços e das populações que nele viviam, vincando as desigualdades sociais e germinando situações de exclusão.

Em meados do século XX, de forma a reparar a pobreza social dos espaços segregados da cidade e das condições de vida das classes laboriosas, numa tentativa de melhorar a higiene e a organização urbana, surgiu um novo fenómeno social, transversal a alguns países europeus – os chamados Bairros de Habitação Social, no âmbito do *Programa das Casas Económicas* (Pereira, 2003). Construídos nas zonas periféricas da cidade do Porto, entre 1935 e 1950, construíram-se dozes Bairros de casas económicas, completando 1 662 alojamentos (Matos, 1994). Nos anos que se seguiram, no âmbito do *Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto*, o número de construções de grandes aglomerados

de habitação social aumentou, no entanto, a falta de alojamento digno para servir toda a população continuou a ser uma realidade da cidade do Porto.

Na perspetiva da sociologia urbana, ter origem e/ou residir num bairro carrega um estigma ou um rótulo associado a *“um conjunto de símbolos (dotados de valências, ora positivas ora negativas) que representam termos iniludíveis para a construção da identidade pessoal (...)”* (Mela, 1999, p. 145). As representações simbólicas produzidas pela vivência em determinados locais da cidade, sejam eles bairros sociais ou zonas residenciais luxuosas, são apreendidas desde a infância e geram identidades sociais que colocam os indivíduos em situação de vantagem ou desvantagem social.

Atualmente, e em concordância com os dados do Diagnóstico Social do Porto (2009), 13,3% da população da cidade do Porto reside em Bairros Sociais distribuídos em redor da cidade. O Porto conta com 49 bairros e 13 400 fogos, sendo que neles habitam 33 000 pessoas autorizadas para habitar em residências sociais devido a carências económicas. Segundo informação cedida pela *Domus Social* – Empresa municipal de Habitação e Manutenção do edificado camarário da cidade do Porto, responsável pela promoção e gestão dos imóveis de habitação social do Município do Porto –, cerca de 20% da habitação da cidade é social e grande parte desta habitação está envelhecida, agravando o cenário de degradação do edificado da cidade e de pobreza urbana (Universidade Católica Portuguesa, 2009).

Ainda segundo o Diagnóstico Social do Porto de 2009, os principais problemas das populações residentes nos Bairros Sociais do Porto são o aumento do risco de situações de pobreza, os altos níveis de endividamento das famílias, o tráfico e consumo de drogas, a estigmatização dos Bairros e a degradação do edificado.

1.1.2 As desigualdades e a exclusão social

A exclusão social e as desigualdades sociais são fenómenos e problemáticas associadas às sociedades, que surgem na sequência de um conjunto de processos sociais e conjunturas que sucedem num determinado núcleo social. *“As formas mais visíveis, ou*

mais chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações sociais normalizantes da sociedade moderna avançada.” (Xiberras, 1996, p. 28).

Nas sociedades atuais, em que os grupos dominantes impõe a sua ideologia, ditam o seu padrão social, cultural e económico, os grupos que se afastam do modelo dominante e não cooperam com as suas diretrizes são excluídos. Por exemplo, um indivíduo que não tenha capacidade financeira para estar inserido no mercado/sistema económico caracterizado pelo consumismo é automaticamente excluído desse sistema.

“A pobreza significa a incapacidade de participar no mercado de consumo. O desemprego sublinha a incapacidade de participar no mercado da produção. (...) Estes dois fenómenos, pobreza e desemprego, se bem que excluam diferencialmente do mercado, serão, pois, considerados como processos similares na sua maneira de rejeitar os homens para fora do que a sociedade moderna detém de mais invejável: a esfera dos bens e dos privilégios económicos” (Xiberras, 1996, p. 28).

Portanto, os indivíduos que não sigam a norma social ou o modelo normativo da sociedade contemporânea são rejeitados, e este fenómeno de exclusão social é tão complexo, abrangente e variado, que é praticamente impossível restringi-lo a um espaço.

“Para Karl Marx (1818-1883), na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho gera e é gerada pela desigualdade social. Ela separa seres humanos em proprietários e não-proprietários. Os primeiros exercem o poder sobre os segundos, que são explorados economicamente e dominados politicamente. É a dominação de uma classe social sobre outra. (...) A classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente, isto é, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois, o aparelho de coerção e repressão social do Estado e a ideologia.” (Romão, Vale, Benedetti, & Jorge, 2005, p. 41).

O capitalismo como sistema gerador de desigualdades sociais surge, sobretudo, pela injusta e desigual distribuição da riqueza gerada, a par da exploração laboral, do surgimento de vários tipos de discriminação social e da valorização do capital e dos interesses financeiros em detrimento dos direitos humanos, dos valores éticos e da preservação da natureza. A expansão da globalização neoliberal tem agravado os cenários de opressão, exclusão, injustiças e desigualdades sociais.

Segundo Jodelet (cit. in Sawaia, 1999), o estudo da exclusão social não deve compreender apenas tudo o que se entende por exclusão ou que seja inerente ao conceito, mas também um olhar de forma focalizada nos *“níveis das interações entre pessoas e entre grupos, que delas são agentes ou vítimas”* (Jodelet cit. in Sawaia, 1999, p. 53). A compreensão das dimensões ideais e simbólicas e os processos psicológicos e cognitivos que se articulam aos fundamentos materiais das relações sociais são importantes para entender as estruturas dos processos e articular os espaços de interação entre indivíduos e grupos.

A exclusão social é um fenómeno assente na complexidade das relações interpessoais entre os vários grupos sociais e no estado estrutural e conjuntural de uma sociedade. A exclusão reflete o estado da organização social e materializa-se (física ou simbolicamente) ao nível da interação social entre os indivíduos, grupos, agentes e/ou vítimas da exclusão. Jodelet (cit. in Sawaia, 1999) refere-se às representações sociais, às ideologias e aos mediadores da exclusão – preconceitos, estereótipos, categorização social – como pontos essenciais para a percepção das dinâmicas da exclusão. Os preconceitos sociais, por exemplo, ocupam uma larga faixa das atitudes e dos comportamentos no seio dos grupos e nas relações entre grupos. Jodelet (cit. in Sawaia, 1999) menciona que os preconceitos e os estereótipos alimentam-se do discurso social para servir às forças de poder na regulação das relações entre grupos que se confrontam em situações sociais e políticas concretas.

Os processos psicossociais inerentes à exclusão referidos por Jodelet (cit. in Sawaia, 1999) envolvem a segregação, a marginalização e a discriminação. A segregação presume um afastamento, uma separação ou a manutenção de uma distância topológica dada a um indivíduo ou um grupo com base em preconceitos; a marginalização, por sua vez, supõe a

colocação de um indivíduo à margem do grupo social, de uma instituição, excluindo-o de um corpo social; a discriminação entende o tratamento de alguém de modo desigual e a negação ao acesso a um conjunto de bens e/ou recursos, papéis ou status, por via de um encerramento diferencial negativo.

A análise das relações sociais revela diferentes formas de exclusão que ocorrem entre as pessoas e/ou entre os grupos. A homogeneização das identidades sociais, a acentuação das semelhanças e das diferenças, a irracionalidade dos preconceitos e a impessoalidade dos estereótipos surgem da necessidade de simplificação da estrutura do mundo social, que é naturalmente complexa, plural e diversa.

Atualmente, a exclusão é um fenómeno que se enquadra nos planos económico, institucional e social, e também constitui objeto dos discursos políticos e sociais. É um fenómeno produzido por construções sociais que deslegitimam determinadas práticas e grupos implantando uma “*ideia de inferioridade*” para justificar atitudes de violência em situações conflituosas. De acordo com Jodelet (cit. in Sawaia, 1999), não há espaço para as questões sociais na ideologia liberal e há falta de uma articulação do discurso político com as causas de natureza social. A premissa de que o ser humano é solitário, isolado dos restantes seres humanos e é o único responsável pela sua felicidade ou infelicidade, alimenta a inevitabilidade da sua condição de vencedor ou vencido, de integrado ou excluído da sociedade.

Segundo Boaventura Santos (2006), os novos formatos de exclusão e desigualdade estão fortemente relacionados com o conhecimento e o acesso às tecnologias, isto é, quem não tem acesso às novas ferramentas tecnológicas e ao conhecimento está, automaticamente, excluído do grupo social que as possuem e de um sistema em que a tecnologia e o conhecimento dominam os preceitos. As atuais aceleradas transformações globais (a globalização), têm contribuído para um simultâneo acompanhamento acelerado das novas diretrizes e tendências e os grupos que, por razões conjunturais e estruturais não conseguem acompanhar o ritmo e ter acesso às novas possibilidades, permanecem num patamar inferior da hierarquia social. Ainda que o Estados Providência existentes tentem colmatar a fenda entre os que têm acesso aos recursos e os que não têm, o fosso das desigualdades permanece.

As desigualdades e a exclusão social, para além de problemas relacionados com a socialização, geram a desmoralização, a desqualificação social, a identidade negativa, a desintegração e a desorganização comunitária (Paugam, 2003).

Xiberras (1996) referencia na sua obra *“As Teorias da Exclusão”* o sociólogo Émile Durkheim para clarificar que a existência de uma sociedade assente na coesão social está baseada num estado de consenso gerado entre os indivíduos, que se ligam entre si e ao coletivo através de laços sociais.

No caso de estruturas sociais com representações coletivas e laços sociais fortes (solidariedade mecânica), as situações de exclusão são menos frequentes do que em estruturas em que há um efetivo enfraquecimento dos laços sociais, portanto, nas sociedades caracterizadas pelo modelo da solidariedade orgânica (Xiberras, 1996). Xiberras menciona ainda que Georg Simmel considera que *“as relações sociais da cidade e dos tempos modernos resumem-se assim: a densidade da multidão, da população, provocou uma queda da densidade moral”* (Xiberras, 1996, p. 74), e que as ligações entre os indivíduos residentes nos meios urbanos são frias e distantes, pois no seio das urbes, as populações alimentam e procuram as diferenças invés das *“semelhanças singulares ou gerais”*, que possibilitam gerar laços de maior proximidade e tolerância. Portanto, para Simmel as relações sociais modernas baseiam-se na *“exclusão do Outro”*, sendo que os excluídos serão identificados como mais fracos (Xiberras, 1996, pp. 74, 75 e 87).

Por outro lado, Xiberras refere que Max Weber debruçou-se sobre a análise das causas que levam um indivíduo submeter-se a um dominante e aceitar laços sociais verticais. Weber denomina de *“relação social de autoridade”* no caso de interações baseadas num sistema em que há dominantes e dominados, portanto, os que detém o poder e os que obedecem. Estas relações de dominação estão presentes em diversos contextos da sociedade, nomeadamente, nos bairros, nas escolas, nas empresas, nos mercados, na política, etc. (Xiberras, 1996, p. 77).

As características da sociedade ocidental atual, dominada pelo sistema económico capitalista, não proporcionam os laços sociais horizontais. O capitalismo, os modelos políticos liberais e o pensamento moderno, espelham uma *“imperfeição fundamental”*: a incapacidade de compor e fomentar os laços sociais (Xiberras, 1996, p. 84).

A representação negativa que gera a segregação territorial, onde o espaço se torna um contexto efetivo de exclusão social, produz a marginalização dos indivíduos que habitam nesses espaços. Nestas circunstâncias, o bairro apresenta-se como um lugar onde se vivem situações de desigualdade social. O indivíduo discriminado, vítima da imagem negativa que socialmente representa, muitas vezes, conforma-se com a sua identidade negativa e assimila-a, alimentando o processo de estigmatização e sentimentos de revolta e domínio territorial (Mela, 1999).

Portanto, face aos panoramas de exclusão, injustiça e desigualdade social, a inconformação e a resistência são necessárias. A união popular, a vivência da liberdade, da cidadania, a apresentação de propostas de ruptura com o sistema que promove as desigualdades e a violação de direitos humanos fundamentais são determinantes para uma libertação social. “ (...) a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo social que não lhes reconhece legitimidade, em princípio.” (Santos, 2006, p. 1)

1.1.3 O espaço público – lugar do medo ou da liberdade?

“A cidade é um sistema social global” (Mela, 1999, p. 15) e a boa gestão das relações públicas dos diversos grupos sociais oriundos de realidades e contextos tão díspares é crucial para a subsistência e a saúde coletiva das cidades (Teixeira Lopes, Baptista, & Firmino da Costa, 2003).

A visibilidade que se presume quando se está num espaço público gera um sentido de realidade comum, que modela um retrato local social e influencia a condição humana. Hannah Arendt apresenta uma visão particular e interessante acerca do espaço público ou da “*esfera pública*”, a qual considera o lugar de maior expressão e prática da existência humana, onde há ligações e divisões entre os indivíduos.

“A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com

os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é esse o factor fundamental; é, antes, o facto de que o mundo entre elas perdeu a força para mantê-las juntas, para relacioná-las umas com as outras e separá-las.” (Arendt, 2000, p. 67)

A cidade, como o espaço que atrai e recebe permanentemente população (que nela se tenta integrar), é um contexto complexo, mas pertinente e fascinante para ser estudado, tendo em conta que ela é uma imensa manta de retalhos, que acolhe e sustenta uma diversidade e uma pluralidade de população oriunda dos mais diversos locais. É nessa pluralidade, diversidade e adversidade que também brotam as desigualdades e as dinâmicas sociais que delas surgem em espaços públicos. Os conflitos e os processos coletivos provenientes das disparidades sociais nos seios das cidades – os sentimentos de injustiça, a marginalidade, a violência, a criminalidade – determinam o ambiente dos espaços públicos, que muitas vezes são dominados pelo medo e a insegurança. Também influenciados pelos preceitos políticos vigentes, os ambientes urbanos espelham uma realidade social, a política e a gestão pública, que podem ou não aprofundar as dicotomias sociais e culturais.

A cidade caracteriza-se e ganha sentido pela vida nos seus espaços exteriores, nas ruas, nos bairros, nas praças, nos jardins, nas avenidas, por onde se movimentam as populações, que vivem, trabalham, estudam, consomem, que se envolvem ou não em práticas culturais/sociais e de lazer, que dinamizam espaços e os transformam de alguma forma.

A organização do território público e a sua revitalização é essencial para a promoção e a manutenção da qualidade de vida dos espaços urbanos. *“O espaço público é de todos e de ninguém em particular”* (Matos, 2010, p. 20), sendo que todos deveriam contribuir para a sua preservação e manutenção.

Na sua essência, o espaço público serve de cenário para a atuação dos atores/agentes sociais, para as suas manifestações, socializações e práticas quotidianas. A importância de espaços limpos e verdes para estas práticas é grande, na medida em que

estes, para além de representarem locais para os exercícios habituais de lazer, repouso, passeio e convívio social, reproduzem simultaneamente modelos de salubridade contra a congestão e a deterioração ambiental do espaço citadino, face à degradação do edificado urbano e à poluição automóvel e industrial (Matos, 2010).

“Os espaços públicos constituem elementos estruturantes da vida urbana visto que desempenham uma função produtiva de interesse coletivo pelo tipo de serviços que prestam, estimulam o desenvolvimento urbano, na medida em que ao contribuírem para a valorização da qualidade de vida e vivência urbana, reforçam a atração e a fixação de recursos humanos qualificados, para além de terem uma função de estruturação e de coesão do espaço urbano.”
(Matos, 2010, p. 22)

Apesar de nos últimos anos a cidade do Porto ter vindo a ser intervencionada nos seus espaços públicos, onde foram criadas novas zonas verdes, parques, praças, percursos pedonais e ciclovias, subsistem ainda zonas de visível degradação, que parecem esquecidas pela gestão local (Matos, 2010). E os espaços degradados, desordenados e esquecidos coincidem com os espaços onde habita a mancha excluída e estigmatizada da cidade, a população com fracos recursos económicos e em situação de fragilidade social.

Quando não há organização, preservação, zelo, valorização e requalificação dos espaços é difícil conciliar tal cenário de desdém com conforto, segurança e qualidade de vida. Simbolicamente, este panorama atrai olhares distantes e estigmatizantes, o que alimenta o novelo da pobreza urbana e da segregação espacial. Nos contextos de pobreza e exclusão destes espaços da cidade é mais fácil residir o medo invés da liberdade, tal como solicitar a autoridade policial invés da intervenção pacífica e colaborativa.

Face à ausência de determinadas áreas citadinas com condições de abarcar a diversidade, capazes de valorizar todo o tipo de vivências sociais e culturais, democráticas e abertas, a liberdade, a coesão social e do espaço urbano torna-se difícil. O Bairro de São Tomé, onde foi implementado o presente projeto de intervenção, é um caso paradigmático desta situação.

A liberdade, segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia (Cabral, et al., 1991, p. 353), pode ser entendida como a *“possibilidade de autodeterminação e de escolha, (...) a ausência de interferência, a libertação de impedimentos, a realização de necessidades (...)”*, portanto, poder fazer escolhas, não estar sujeito a fazer algo contra a vontade, não estar preso ou coibido. Quando se está num contexto delimitado, onde se aglomeram núcleos familiares vulneráveis, marginalizados, caracterizados por carências financeiras e materiais, suscetíveis a conjunturas de violência e exclusão social, a possibilidade de liberdade, autonomia e emancipação é, muitas vezes, distante.

“O medo à cidade não é novo nem é simples.” (Fernandes, 2006, p. 100). No seu texto sobre o medo no contexto urbano, Fernandes refere Taylor (1987) e Skogan (1990), que explicam o quanto *“o medo à cidade tem sido relacionado de um modo consistente com a percepção de sinais de desordem no espaço urbano”* (Fernandes, 2006, p. 100). Os sinais de desordem urbana estão presentes no edificado abandonado, devoluto e deteriorado, nas infraestruturas vandalizadas e avariadas, na sujidade das ruas, na existência de populações sem-abrigo, mendigos, alcoólicos e toxicodependentes. A manifestação pública destes flagelos interfere, naturalmente, com a qualidade de vida na cidade e dos seus cidadãos.

O crime que gera o medo associado à sensação de insegurança nos espaços públicos, produz a desconfiança e o afastamento das populações dos espaços comuns e coletivos. *“(...) a perda de confiança nas instâncias de controle social (...)”* fortalecem a percepção de que os espaços públicos urbanos são potencialmente perigosos (Fernandes, 2006, p. 100).

Na cidade do Porto, com o aumento da criminalidade e de problemas relacionados com o tráfico e o consumo de drogas a partir dos anos 90, com o crescimento atual do desemprego, do empobrecimento das populações e da delinquência, a sensação de medo e insegurança nos locais públicos tem crescido (Fernandes, 2006).

Perante este retrato cinzento de certos espaços da cidade, é difícil imaginar educar e deixar crescer as crianças nestas zonas inóspitas e esquecidas da urbe. Em alguns locais marginalizados do Porto, a ausência de zonas verdes, de parques lúdicos, limpos e seguros para as crianças usarem livremente, nas zonas em que habitam, impede-as de desfrutar dos espaços públicos e da convivência com outras crianças. Há uma tendência natural de

proteger as crianças 'da rua' por ser considerado um espaço perigoso, sujo e com demasiado trânsito automóvel. Neste panorama, as crianças, para além de serem privadas dos espaços ao ar livre que lhes deveriam também pertencer, são também privadas da liberdade de crescerem e brincarem na sua cidade, de explorarem o meio, de socializarem, produzirem um significado e alimentarem laços comunitários com a vizinhança.

Construir ou reconstruir cidades com base nas perspetivas das crianças é conceder uma visão mais aberta e uma forma diferente aos espaços, é dar-lhes novos significados, é reinventá-los. Questionar os habitantes da cidade sobre como eles percebem a cidade foi uma das tarefas que Kevin Lynch (2014) se comprometeu para pensar e planear uma cidade diferente, que sirva as suas populações e lhes proporcione qualidade de vida. Com um olhar crítico e inventivo, Lynch integrou as várias visões e conceções das crianças perante o universo urbano, desenvolvendo uma perspetiva e um tratamento participativo e interdisciplinar no planeamento das cidades. Ao observar e ao perceber a necessidade das crianças em ocupar os espaços públicos ao ar livre, Lynch formulou propostas em que o trânsito seria desviado de certas zonas e os espaços abandonados e desocupados fossem reutilizados para a criação de parques. A importância da relação das crianças com a natureza não foi ignorada, tal como a preocupação estética e expressiva da cidade. Uma imagem limpa, simples e legível do espaço urbano é um ponto fundamental (Lynch, 2014).

A reflexão sobre o espaço público e da relação deste com a vida das crianças que vivem nas cidades levou à geração de diversas propostas, que, de algum modo, incluíssem a participação e a colaboração das crianças, no sentido de idealizar cidades melhores em que as próprias crianças pudessem desfrutar dos espaços de modo saudável e livre. E este processo foi e é essencial para educação e o crescimento das crianças (Lynch, 2014).

A organização urbanística, a existência de espaços de encontro e partilha, de parques infantis e de zonas verdes, a efetiva higienização e manutenção dos lugares, regenera o meio, reforça os laços psicossociais, a integração social e a identidade comunitária.

1.2 A ARTE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO MEIOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

1.2.1 A Educação pela Arte e a Criatividade

A Educação é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e a libertação do ser humano, para o estímulo das suas capacidades intelectuais e cognitivas, para a compreensão do mundo e para a formação das relações entre os indivíduos.

A Educação é um fenómeno social, que, entre outros aspetos, transmite os valores e os princípios de uma determinada sociedade. Fazendo parte do processo de socialização, e de acordo com a perspetiva funcionalista, a Educação tem como função preparar o Ser Humano para viver em sociedade, reforçar a integração social e a construção de uma moral coletiva (Durkheim, 2011). Aliás, Sousa (2003) referencia Durkheim, que reforça esta perspetiva, ao definir a educação como um *“meio de que uma sociedade dispõe para formar os membros à sua imagem”* (Sousa, 2003, p. 41). Por outro lado, e evocando Platão, menciona a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento moral e sequente *“elevação espiritual”* (Sousa, 2003, p. 42).

No entanto, a visão funcionalista da educação é redutora e castradora, na medida em que presume uma automatização, um adestramento de sujeitos para que se tornem protótipos do dogma vigente, onde não há espaço para novas e diferentes visões, para a criatividade, para as emoções e para o questionamento. A visão funcionalista negligencia a ideia de que os grupos do poder impõem através da educação a sua cultura e interesses próprios, legitimando-os e naturalizando-os como se tratassem de valores válidos e funcionais para todos os sujeitos da sociedade.

Compreendida num sentido mais amplo, a Educação objetiva o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade humana. Para Kant (2012), a educação é responsável pelo progresso e o aperfeiçoamento do Homem e da Humanidade, ainda que a nível social isso se manifeste de forma desigual. *“É encantador imaginar que a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor através da educação e que se pode levar esta a uma forma que seja adequada à humanidade.”* (Kant, 2012, p. 13). O filósofo considera que a educação

deve basear-se em valores e não num processo mecânico. Porém, na realidade, a educação não é ainda acessível a toda a população de modo igual e com a mesma perspectiva emancipatória aqui apresentada.

A Educação Artística, tal como também procura promover o desenvolvimento das várias competências humanas, pretende simultaneamente alargar horizontes, estimular a observação e a reflexão crítica do mundo, despertar as competências comunicativas, expressivas do indivíduo e maturar a sua criatividade e imaginação.

O termo Educação pela Arte surgiu e foi aprofundado pelo poeta e crítico literário Herbert Read (1893-1968), na segunda metade do século XX, na sua obra *“Education through Art”*. Para Read, o processo educativo da criança ou do adulto pressupõe um processo artístico e de autocriação. Inspirado em Platão, Herbert Read defende que a arte deve ser a base de toda a educação e acredita que a educação faz-se com os sentidos, com as emoções, com o concreto e não com ideias abstratas. O mundo exterior é mais bem apreendido se associado à imaginação tão presente nas crianças, por exemplo. Um bom professor tem de permitir que o seu aluno seja livre, tenha espaço para imaginar e expressar as suas ideias. Todas as crianças são capazes de serem artistas, para tal, elas têm de ser amadas, compreendidas e estimuladas a criar (Read, 2013).

“ (...) Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que um outro vê desse universo que não é o mesmo que o nosso e cujas paisagens permaneceriam tão desconhecidas para nós quanto as que podem existir na lua. Graças à arte, em vez de ver um único mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e quantos artistas originais existem tantos mundos teremos à nossa disposição, mais diferentes uns dos outros do que aqueles que rodam no infinito... (...) ” (Proust, 2006, p. 201).

A Arte tem um papel importante na formação de base e na educação da criança, na medida em que tem uma linguagem original e simbólica, que ajuda a criança a encontrar o seu equilíbrio através de uma diversidade de expressões e estímulos sensoriais e intelectuais. A Educação Artística desempenha uma função relevante na construção da

personalidade, na expressão humana, nas manifestações da criatividade natural e na interpretação e gestão de estados emocionais. Educar uma criança a ser sensível ao que a rodeia é uma tarefa indispensável para que ela desenvolva o seu lado empático e cooperativo e, assim, seja capaz de se integrar e integrar outros no meio.

A Educação pela Arte permite uma abertura de pensamento e uma tomada de consciência de nós próprios, dos outros e do mundo, e esta consciência é imprescindível para impulsionar o sentido da responsabilidade e da liberdade, para estimular a inclusão, o impulso criador, a maturidade intelectual e a expressão espontânea. (Read, 2013).

“Como metodologia de uma educação pela arte, H. Read propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, ou seja, que numa educação em que a base seja a arte, esta deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade.” (Sousa, 2003, p. 24)

Durante a atividade artística, Herbert Read desenhou três tarefas diferenciadas – a expressão pessoal, a observação/compreensão do mundo e a análise crítica dos factos. Segundo Read, a postura do/a professor/a perante as obras expressivas-criativas dos/as alunos/as *“deverá ser sempre natural”*, sendo que se deve privar de juízos de valor ou avaliações críticas. *“Classificar um desenho como «feio», uma dança como «horrível», uma dramatização como «disparatada», são modos depreciativos, que desmotivam e desmoralizam profundamente a criança.” (Sousa, 2003, p. 27).*

Sendo os sentimentos e as emoções complexos e difíceis de expressar, qualquer postura da parte do/a educador/a que revele censura à sua livre expressão poderá acanhar e inibir a criança. *“A expressão dos sentimentos e a sua avaliação não são compatíveis, aqueles são do âmbito afectivo e esta é um conceito de natureza cognitiva.” (Sousa, 2003, p. 28)*

Para Tolstoi (2013), a expressão artística é uma forma de comunicação e de diálogo. No sentido geral, a vida e a atividade humana em sociedade são baseadas em expressões

e formas expressivas usadas para as pessoas comunicarem e socializarem. A vivência da experiência artística possibilita a expressão permanente de sentimentos, de práticas mentais e sociais.

Em Portugal, a partir de 1950, começaram a surgir os primeiros pensamentos associados à Educação pela Arte através de alguns pedagogos - João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, António Pedro, Cecília Menano -, que acreditavam numa educação alternativa (Sousa, 2003). Fundada em 1956, a Associação Portuguesa da Educação pela Arte defende que uma aprendizagem mais livre, criativa, lúdica e sensorial é essencial para quebrar com a aprendizagem monótona e demasiado racional, pouco estimulante, sobretudo em cenários de instabilidade, desmotivação, baixos recursos e exclusão social. Sendo a inteligência e a consciência humana baseada nos sentidos, a Educação pela Arte é uma estratégia imperativa para o despertar de consciências.

Os investigadores Álvaro Leite e Rosa Nunes referenciam o coletivo de educadores do Centro Nordeste de Animação Popular (CENAP):

“Falar em arte-educação na formação do ser humano, numa atmosfera de pobreza e violência, requer que olhemos as bases que formam a nossa cultura e os consequentes movimentos da política sociocultural, com os quais nos deparamos quotidianamente, para irmos nos distanciando de práticas que alimentam atitudes de receptores(as) passivos(as). (CENAP, 2006, p.28) ” (Leite & Nunes, 2011, p. 14).

Neste sentido, a Educação pela Arte é um método alternativo para lidar com situações extremas de pobreza e exclusão, na medida em que potencia, de forma humanizada, o uso das histórias de vida e das experiências psicossociais para a encenação ou construção de cenários simbólicos – plataformas de reflexão, debate, participação e de emancipação de potenciais agentes de mudança.

Orientada por uma pedagogia aberta, baseada na liberdade e nos afetos, a Educação pela Arte apresenta alternativas, permite a criação de novos mundos e novas possibilidades e nessa base o indivíduo ganha autoconfiança. Aprendendo a expressar-se

livremente, a criança e o adulto dão vida à sua sensibilidade, examinam o mundo, aprendem a tolerar e a respeitar a autenticidade de cada um. Tendo percepção de si e sabendo interpretar melhor o mundo, o indivíduo é capaz de cooperar e intervir no meio.

A "*Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados*" (Torrance, 1965, p. 9). Portanto, a criatividade é a capacidade humana de criar, inventar e ter ideias originais para assim ultrapassar ideias que já não funcionam e são um obstáculo ao desenvolvimento. Caracterizada pela originalidade, pela capacidade inventiva e imaginativa, ela é uma forma alternativa de adaptação do indivíduo ao meio em que se insere. A criatividade é uma competência inerente ao impulso da evolução humana, que permite o indivíduo superar-se, contornar barreiras, propor soluções e arriscar praticá-las. A pessoa criativa questiona o mundo em que vive, coloca-o em causa e cria novos modelos e soluções. O pensamento crítico incita a criatividade e ela, na visão de Ken Robinson (1999), é a chave para o crescimento pessoal e coletivo.

A criatividade está vinculada com o lado social do indivíduo, uma vez que o ato de criar e de ser criativo pressupõe o surgimento de novas ideias e propostas, colocando em causa padrões e sugerindo novos paradigmas. O processo criativo implica conhecimento, construção e/ou reconstrução, implementação de ideias, melhoria e desenvolvimento. A criatividade flexibiliza o pensamento, fomenta a originalidade e a fluidez da expressão.

Para Bachelard (2001), a concepção artística é a transfiguração do real e assim a proposta de uma libertação de conflitos e da construção de um mundo idealizado. Bachelard defende que a imaginação é determinante para a criação do indivíduo, para a sua representação e a sua relação com o mundo real. "*Imaginar é ausentar-se, é lançar-se para uma vida nova.*" (Bachelard, 2001, p. 3).

Para intervir na realidade, o indivíduo precisa de se distanciar para assim poder refletir e assumir uma posição perante a resolução de determinada problemática. No processo artístico, a evasão do real como forma de meditação e (re)encontro com a realidade é uma prática que auxilia na captação, interpretação, representação/reprodução e transfiguração do real.

Segundo Vigotsky (1999, p. 315) *“a Arte é o social em nós (...) poderemos considerar a Arte como a técnica social do sentimento”* na medida em que ela abarca um conjunto de meios que permitem o indivíduo ou os indivíduos exercitarem e disseminarem ideias pelo meio que os rodeiam, sentindo prazer e satisfação nesse ato. A Arte é uma forma de manifestação e de comunicação do Ser Humano, é um meio de expressão e materialização dos seus sentimentos, ideias, pensamentos e visões do mundo. A obra musical, literária, plástica, teatral, fotográfica, cinematográfica revela a conjuntura psicológica e sociológica que envolve o seu autor e o significado que este atribui ao seu mundo interior e à realidade que ele vive.

De acordo com Nietzsche, citado por Faria & Garcia (2003, pp. 39, 40), *“Só a Arte tem o poder de reproduzir representações da existência que nos possibilitam viver. São estas representações – terreno fértil para a recriação artística – que, passando pelos imaginários individual e coletivo, nos possibilitam reinventar o mundo.”*

A Criatividade, a Arte e quem a vivência desempenham um papel importante no desencadeamento de novas ideias e formas de pensamento, na anulação de preconceitos e juízos de valor, na denúncia de situações de injustiça, discriminação e/ou opressão. A Arte é um instrumento útil capaz de desenvolver o espírito crítico, agitar consciências, requalificar valores, democratizar o acesso à educação e à cultura, motivar à participação cidadã (Silva, 2008).

Nesta perspectiva, a Educação e a Arte poderão ser instigadoras de transformações sociais, poderão incitar a crítica à ordem instituída e mobilizar indivíduos. A dimensão artística e cultural é essencial ao indivíduo, à sua instrução, crescimento pessoal e social, qualidade de vida e desenvolvimento. Sendo produto de uma comunidade, a Arte deve ser vivida, sentida e partilhada livremente pelos indivíduos, de forma a promover o verdadeiro desenvolvimento humano, a liberdade e o usufruto pleno dos direitos de cidadania. A Arte como um instrumento social transformador, promotor da inclusão e facilitador da comunicação e cooperação entre grupos, é essencial no trabalho em terrenos frágeis, vulneráveis e em contextos de exclusão social.

1.2.2 O Teatro do Oprimido

Arte é um meio de desenvolvimento humano e o Teatro em específico é uma forma de Arte que cria, constrói, representa e reproduz a vida e o Ser Humano das mais variadas formas. O Teatro pesquisa, descobre, imagina, materializa e trabalha profundamente sobre emoções e situações da vida individual e coletiva. O Teatro é a expressão da vida social e uma força influente sobre a comunidade. Uma vez que o Teatro espelha episódios da vida e se inspira nas problemáticas da realidade para reproduzir nos espetáculos, ele é uma importante via de expressão e comunicação popular (Craig).

O Teatro do Oprimido (TO) nasceu na década de 70 do século XX com Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo, encenador, diretor teatral, ativista político e professor na New York University, na Harvard University e na Université de La Sorbonne-Nouvelle. Para além de ter sido um dos candidatos ao Prémio Nobel da Paz em 2008, em 2009, Augusto Boal foi nomeado Embaixador Mundial do Teatro pela Unesco. Durante 15 anos de exílio político, Boal desenvolveu e aprofundou os seus estudos e experiências na área do teatro pelo mundo e, em 1986, cria no Brasil o Centro de Teatro do Oprimido – CTO, do qual foi mentor e diretor artístico.¹ *“O CTO torna-se um espaço de pesquisa e aprofundamento prático e teórico do Teatro do Oprimido, onde nasceu o Teatro Legislativo e se edificou a Estética do Oprimido.”* (Boal, 2009, p. 11).

Mas o que é o Teatro e a Estética do Oprimido?

“Criada na década de setenta pelo ativista político e cultural Augusto Boal, num contexto de resistência aos regimes ditatoriais que violentavam os direitos sociais e impunha uma ordem bélica, oposta ao ritmo de libertação e solidariedade dos povos latino-americanos, essa modalidade de teatro serviu de instrumento de luta contra os aparelhos totalitários e as subjectividades opressoras que operavam em todas as dinâmicas da existência.” (Melo, 2009, p. 7).

¹ Página online do Centro do Teatro do Oprimido (TO): <http://ctorio.org.br/novosite/>

Presentemente, esta técnica teatral aplica-se aos novos contextos de lutas sociais, de exclusão e opressão face a políticas públicas austeras. A prática do Teatro do Oprimido está presente em vários países do mundo, nos mais variados contextos em que a opressão iniba o indivíduo e/ou a comunidade de serem livres e atores na sociedade.

No seu artigo acerca do tema, Aldo Melo refere que, segundo Boal, o *“Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagens e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais.”* (Melo, 2009, p. 7). Portanto, o Teatro do Oprimido entende a prática de exercícios expressivos e técnicas teatrais que visam o debate e a problematização de questões do quotidiano, com a finalidade de formular uma reflexão profunda sobre as relações de poder a partir de histórias e situações que enquadrem conflitos entre um opressor e um oprimido.

Segundo Boal, oprimidos são aqueles *“cidadãos aos quais se subtraiu o direito à palavra, ao diálogo, ao seu território, à sua livre expressão, à sua liberdade de escolha.”* (Boal, 2003, pp. 173-174). Logo, são todos os que, de alguma forma, estão inibidos de participar na sociedade e vivem em conflito com ela uma vez que não encontram meios de se libertarem do seu opressor para, assim, a mudarem. E cidadão não é aquele que apenas *“vive em sociedade – é aquele que a transforma!”* (Boal, 2009, p. 22)

Baseado no diálogo, na comunicação, na partilha de experiências entre atores e espetadores, o processo do Teatro do Oprimido pretende criar condições para que os indivíduos assumam o papel de produtores de cultura e conhecimento. Libertando-se do medo e da opressão, o indivíduo é capaz de criar, de agir, de intervir diretamente no meio e transformar a realidade. Através da *“libertação consciente e solidária dos oprimidos”* é possível criar uma sociedade verdadeiramente democrática (Boal, 2009, pp. 19-20).

A metodologia do Teatro do Oprimido usa o teatro como ferramenta de debate, de conscientização e de trabalho social, político e estético, com vista a uma mudança social, cooperando na formação de lideranças em comunidades através da emancipação dos indivíduos. Boal fez da arte teatral uma *“grande ferramenta estética para a luta social.”* (Canda, 2012, p. 198)

Na origem deste pensamento em Augusto Boal estão dois grandes autores que o inspiraram profundamente – o poeta, dramaturgo e encenador alemão Bertold Brecht e o pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire.

Na mesma medida em que o teatro político proposto por Brecht pedia a paz, o diálogo, o abandono da passividade e do inconformismo, o Teatro do Oprimido também propõe o questionamento da realidade, a reflexão sobre os Direitos Humanos, a ação direta mobilizadora e transformadora (Britto, 2009).

“Brecht propõe uma arte (...) que tire o espectador da alienação (...), deixando em estado de alerta a sua consciência, a sua visão crítica e em evidência que o que o público vê é teatro, ou seja, uma representação da vida, uma reprodução para que ele possa extrair daí a moral, tirar a conclusão para intervir na vida real. Temos assim um teatro que busca instigar a plateia a uma tomada de posição em relação à realidade da qual fazem parte o espectador e o artista.” (Soares & Patriota, 2009, p. 2)

Por sua vez, a filosofia de Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido também influenciaram a obra de Boal e essa influência não ficou apenas pelo uso do termo ‘Oprimido’. Para ambos os autores, *“o processo de tomada de consciência do sujeito enquanto produtor de cultura é fundamental para a libertação social e se dá no bojo da práxis, no exercício do estar no mundo, de modo a transformar as formas de opressão social e a dicotomia opressores-oprimidos.” (Canda, 2012, pp. 201-202)*

Tal como a Pedagogia do Oprimido, o Teatro do Oprimido pretende despertar olhares e alargar horizontes, pretende incitar reflexões sobre o mundo e observações críticas e atentas. O âmbito pedagógico do Teatro do Oprimido está latente na pesquisa, na investigação, na análise da realidade e no processo de conscientização que ele pressupõe.

A vertente artística, educativa e emancipadora de Augusto Boal converge com o pensamento libertador de Paulo Freire: *“Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam fatalisticamente a sua*

exploração. Mais ainda, provavelmente assumem posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.” (Freire, 1987, pp. 57-58).

Para além da democratização da prática e da produção teatral, o método do Teatro do Oprimido pretende ser um agente do envolvimento e participação coletiva, um pretexto para o debate coletivo de temas públicos, uma forma informal de educação e desenvolvimento individual e social.

Baseada no seu caráter democrático e humanista, a filosofia do Oprimido defende a horizontalidade das relações humanas e reprova as hierarquias e as relações de poder presentes nas organizações sociais. Boal considera as sociedades palcos de espetáculos onde quem exerce poder exhibe expressamente que o tem. O *‘espetáculo social’* apresenta toda a hierarquia social onde todos desempenham papéis, desde o protagonista que detém o poder e influencia o grupo ao coadjuvante e subordinado. Esta *‘sociedade espetacular’* que exhibe e enfatiza as diferenças entre os que dominam e os dominados, diz que o direito e o protagonismo só pertence aos meus fortes. (Boal, 2009).

“A Estética do Oprimido, democrática e subjuntiva, visa, através da arte, permitir ao cidadão questionar dogmas e certezas, hábitos e costumes que suportamos em nossas vidas. Visa analisar cada ação e cada fato que acontece dentro de circunstâncias concretas. Visa destruir coroas de circuitos neuronais refratárias e agressivas... mas não indestrutíveis. (...) A Estética do Oprimido é um ensaio de revolução” (Boal, 2009, p. 158)

Na sua prática, o Teatro do Oprimido compõe diversas estéticas/métodos de intervenção, nomeadamente: o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro Imagem, o Teatro Fórum, o Teatro Legislativo e o Arco-íris do Desejo. As técnicas propostas no presente projeto de intervenção foram as do Teatro Imagem e Teatro Fórum, que serão mencionadas no capítulo sobre a metodologia, técnicas e procedimentos da investigação.

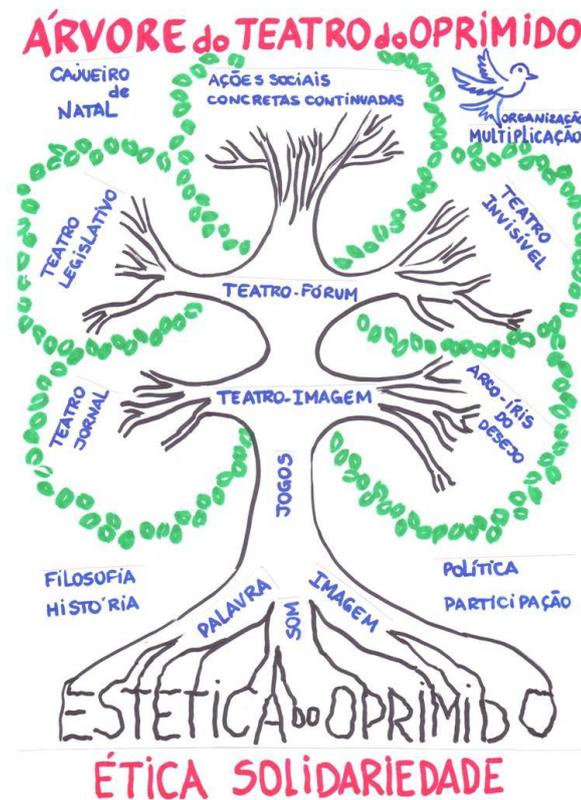


Figura 1 - Desenho de Helen Sarapeck, coordenadora geral do Centro de Teatro do Oprimido.

De acordo com Augusto Boal (1991), o Teatro é útil enquanto auxiliador de transformações sociais e formador de lideranças nas comunidades rurais e nos subúrbios urbanos. Ele próprio descrevia o uso que dava à Arte Teatral: *“usávamos o teatro para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos os camponeses a lutarem pelas suas terras, (...) ensinávamos os negros a lutarem contra o preconceito racial, (...) ensinávamos as mulheres a lutarem contra os seus opressores...”* (Boal, 1991, pp. 17, 18). Portanto, o Teatro para a comunidade deve basear-se na ação social, na identificação de situações de exclusão e/ou repressão social, na intervenção e mudança direta dessas realidades através da emancipação dos seus atores.

O Teatro do Oprimido trabalha diretamente com a comunidade procurando despertá-la, estimulá-la, dinamizá-la, quebrar com a sua passividade e silêncio, face aos seus problemas. Esta técnica artística procura intervir denunciando situações de violência, de coerção, de opressão, de discriminação e exclusão social através da sua discussão e procura de soluções de libertação e equilíbrio.

1.2.3 A Pedagogia Libertadora – Educar para a Liberdade

Quando falamos em Pedagogia Libertadora e Educação para a Liberdade falamos em Paulo Freire (1921 – 1997), filósofo, educador e pedagogo brasileiro, um dos mais notáveis pensadores e educadores do séc. XX. Foi no contacto com a realidade da população mais desfavorecida, que Paulo Freire percebeu a necessidade de uma educação e intervenção social alternativa e libertadora para ajudar as populações empobrecidas e iletradas. *“Paulo Freire dedicou-se à causa das classes oprimidas, especialmente por meio da alfabetização, concebendo-a e aplicando-a como instrumento de conscientização e libertação.”* (Brandão, 2005, p. 7).

““Educar”, “conscientizar”, “criar”, “inovar”, “inventar”, “mudar”, “transformar”, “transgredir”, “revolucionar”, “humanizar”” são os princípios máximos de Paulo Freire, em prol de uma educação libertadora, da autonomia, da conscientização, da transformação social e do combate às injustiças sociais (Brandão, 2005, p. 47).

Enrique Dussel, professor e filósofo argentino, consciente da condição de opressão dos povos da América Latina, é um dos teóricos contemporâneos que mais se destacou na área da filosofia da libertação. Será possível pensar livremente no contexto de uma cultura subordinada e reprimida? Compreendendo a libertação como a superação e a independência dos indivíduos, Dussel questiona a realidade humana, denuncia um mundo desigual e propõe a união e a atribuição do poder ao povo, aos cidadãos. *“Quando falamos de libertação significamos, simultaneamente, libertação das nações periféricas e tomadas do poder das classes populares, para organizar realmente a formação social ”* (Dussel, p. 82).

Inspirado num questionamento permanente da realidade, na negação da opressão e na contestação perante contextos de injustiça, tirania, privação de oportunidades, de participação cívica, o pensamento libertador apela ao *“projeto de libertação que leva um povo afirmativamente em sua cultura como alteridade é o bem comum futuro, a utopia, positiva, autêntica, humana, ética.”* (Dussel, p. 83).

Segundo Paulo Freire, a Educação Libertadora apoia-se na experiência diária dos educandos, na partilha de vivências, nas relações humanas, no diálogo, na descoberta do indivíduo, da vida e do mundo, na aprendizagem contínua para a conscientização, na visão

crítica da realidade com vista à sua transformação – educar para transformar. *“Para Paulo Freire, a educação é prática da liberdade, para o autoconhecimento e vivência criativa.”* (Brandão, 2005, p. 58).

Para Freire, o respeito pelos saberes e pela autonomia dos educandos é fundamental. *“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”* (Freire, 1996, p. 25).

A leitura atenta do mundo é essencial para a sua percepção e problematização. A educação freiriana propõe uma pedagogia reflexiva na medida em que sugere um *“constante ato de desvelamento da realidade”*, o que permite a *“emersão das consciências”* e a geração de várias visões da realidade. (Freire, 1987, p. 40). A reflexão e a visão crítica do mundo permitem a sua análise e a criação de alternativas, de propostas de ação e de mudança. Conhecendo melhor o meio que o envolve, observando-o e debatendo-o, o indivíduo ficará mais apto para intervir nele, para participar e agir.

A Educação para a Liberdade considera a educação para o *“homem-sujeito”*, para a libertação, para a mudança e contrapõe a *“educação” para a “domesticação”, para a alienação*, que busca o *“homem-objeto”* (Freire, 1967, p. 36).

Na relação entre educador e educando nega-se o autoritarismo e a submissão conformista do educando – sendo incentivada e alimentada uma relação horizontal e de confiança. Na Educação Libertadora são trabalhados os temas sociais de forma crítica, criativa e estética. Os estereótipos comuns associados às mulheres, aos indivíduos de raça diferente, às populações desfavorecidas e sem acesso à educação, e os preconceitos tradicionais são questionados e desconstruídos tal como os valores das classes sociais privilegiadas. Há uma preocupação com a defesa da justiça social, com o respeito pelas diferenças e com a libertação dos oprimidos e dos excluídos. A Educação Emancipadora contraria qualquer tipo de dominação (Freire, 1987).

A Pedagogia Libertadora desafia constantemente o educando a procurar um mundo diferente, mais justo, mais livre; estimula o educando a querer mais e a não conformar-se com a realidade. Ter curiosidade pelo mundo é uma forma de partir à sua descoberta.

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar

distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (Freire, 1996, p. 33).

Educar para a liberdade sustenta-se nos afetos, na generosidade, no comprometimento, no respeito mútuo, no diálogo aberto, na utopia e na esperança de um mundo melhor. O diálogo *“nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança.”* (Freire, 1967, p. 107). O princípio é encarar a educação como uma forma de intervenção no meio. O processo passa pela percepção da realidade através de situações concretas do dia-a-dia e pela convicção de que uma mudança é possível.

A Pedagogia de Paulo Freire busca o método em que os indivíduos são sujeitos participantes, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento e produtores de conhecimento. Virada para a responsabilidade social, a educação para a liberdade intenta a construção e a reconstrução de projetos sociais virados para a consciência e participação popular, para a democracia e para a cidadania (Freire, 1967). Portanto, a educação envolve o incentivo à reflexão sobre a realidade, à partilha de experiências e ao debate, à aprendizagem dos direitos e à prática da cidadania como forma de propor soluções/mudanças no meio. *“O homem, afinal, o mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.”* (Freire, 1967, p. 108).

A competência para a tomada de decisões conscientes é enaltecida uma vez que esta implica uma reflexão-ação, uma escolha, uma tomada de posição e estas só são possíveis através da existência e da vivência da liberdade.

O diálogo e a cooperação são princípios basilares para, por exemplo, gerar grupos de conversa com crianças onde estas sejam ouvidas, incentivadas a tecer e a partilhar as suas leituras do mundo, a compreender a visão dos outros e a produzirem novos sentidos à realidade, novas perspectivas, oportunidades de criação e participação. Neste encontro de afetos, experiências, saberes e visões do mundo, nascem e constroem-se significados, valores, laços de solidariedade e fazem-se aprendizagens. *“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”* (Freire, 1983, p. 46).

A Educação, enquanto veículo de libertação e de superação do indivíduo, é um potencial emancipatório, que através da conscientização, da análise crítica e problematizadora da realidade e da experiência humana, permite que o sujeito se eleve e seja autor da sua própria aprendizagem, da sua própria história, da sua própria transformação. *“Para Freire, uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial.”* (Linhares, 2008, p. 2)

A procura incessante por conhecimento, a pesquisa e a descoberta daquilo que fica para além do seu olhar, capacita o ser humano para uma maior abertura de horizontes, para o enaltecimento da imaginação, do caráter criador e transformador. Para Paulo Freire, o fundamental na Educação Libertadora é a emancipação do ser humano como sujeito participante e pensante, competente, independente e capaz de pensar, questionar, dialogar, agir e decidir por si (Linhares, 2008).

A valorização da identidade e das culturas populares e o respeito pelas particularidades de cada ser humano, seja qual for a sua idade, a sua origem, a sua etnia, o seu género, as suas crenças, é fundamental para a harmonia e para a conquista de um mundo melhor, mais justo, solidário, tolerante e criativo. Neste sentido, a educação terá de ser criativa, transformadora, capaz de mobilizar, dinamizar, libertar.

“É tempo de justiça; há lugar para todos, há muito que fazer (...).” (Dussel, p. 84).

1.3 A CIDADANIA E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

1.3.1 A Infância e a urgência da sua Voz

A pertinência do processo de escuta das crianças surge da importância de entender e pôr em prática a cidadania das crianças e o diálogo permanente. Durante este processo de produção de conhecimento, de criação e partilha, as crianças descobrem o seu mundo, aprendem e ensinam, brincam, amam, observam e questionam, problematizam,

participam ativamente, e propõem mudanças de melhoria para a sua comunidade - a sua Escola, o seu Bairro, a sua Cidade.

Nos séculos que antecederam o século XIX, antes dos avanços dos estudos sobre a infância, a criança não se diferenciava do adulto. Aliás, não lhe era dada importância no seio da família e era vista como um “adulto em miniatura”, que tinha de observar e aprender com os que a rodeavam (Ariès, 1973). Já na Idade Média, a criança era percebida como um ser inocente e como um meio de entretenimento para os adultos. Mais tarde, com o surgir do liberalismo e da escolarização, começou a tecer-se a ideia de moralizar e disciplinar a criança, para que esta se adequasse às regras do jogo social, político e económico. Nesta altura, era cultivada a noção da criança submissa e obediente à autoridade adulta (Durkheim, 2011).

O sentimento de infância acompanha os processos de industrialização e de transformação das funções da família e a valorização das crianças no seio familiar. No caso dos grupos mais escolarizados, a família torna-se numa unidade de realização afetiva e a criança é encarada como um bem e a garantia de uma relação afetiva privilegiada (Ariès, 1973). É também no contexto familiar que a criança se relaciona com elementos de outras gerações e encontra um espaço de socialização e interação.

Através da institucionalização da escola e da escolarização das crianças, o conceito de infância altera-se gradualmente e, com a evolução da pedagogia infantil, a infância começa a definir-se como uma construção social (Corsaro, 2011).

Na era Moderna, e com o surgimento do Estado-Providência, há uma preocupação da parte das entidades governamentais com a proteção e a educação das crianças. Com a gradual sensibilização e consciencialização sobre a infância, passa a existir a representação da idealização do que será uma infância normal e saudável. Do ponto de vista institucional, o Estado cria medidas e mecanismos que zelem e garantam a proteção das crianças mais vulneráveis. No entanto, estas estruturas, nos processos de institucionalização e “reinstitutionalização” das crianças, nem sempre são eficazes nas suas demandas e, muitas vezes, afastam-se do ideal que se prende à segurança, à proteção das crianças e à construção de uma infância saudável e feliz no seio de uma realidade social estável (Sarmiento, 2002a).

As visões construídas acerca da infância, apoiadas na perspectiva *adultocentrista*, tanto clarificam como ocultam as realidades sociais e culturais das crianças, havendo, por isso, a necessidade de uma rutura com os paradigmas epistemológicos construídos sobre a infância (Sarmiento, 2007).

“A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, devido ao avanço da ciência e a mudanças económicas e sociais. Essa conceção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçada, ingénua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças (...).” (Kramer, 2000, p. 3)

A infância é um tempo de construção com características específicas, associadas a contextos sociais e culturais, que por sua vez estão inerentes aos processos de formação e desenvolvimento. As inconstâncias da sociedade contemporânea, as contribuições das ciências sociais, os avanços dos estudos sobre a criança, as crises sociais, as diversidades e adversidades, multiplicaram as conceções de infância. Compreender a existência de várias infâncias, é ter em conta que há várias realidades e é entender a infância como um fenómeno social plural e aberto do ponto de vistas das ideias, interpretações, conjunturas, realidades, afetos, relações, educação e cultura (Pinto & Sarmiento, 1997).

Surgida no séc. XX, a sociologia da infância desenvolve-se na perspectiva de enriquecer os estudos sobre as crianças e os seus contextos sociais, e de estabelecer, do ponto de vista teórico e metodológico, a noção da posição das crianças como atores sociais completos e competentes. A sociologia da infância transpõe os paradigmas e os limites da investigação tradicional da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para assim compreender a infância como uma categoria social, autónoma, observável e examinável no campo das relações com a ação e a estrutura social (Pinto & Sarmiento, 1997). Portanto,

o estudo das culturas infantis deve ser concretizado nos contextos em que as crianças estão inseridas, o lugar onde vivem, os espaços onde brincam e interagem, de forma a compreender melhor o modo como agem socialmente, como vivem a realidade, como a observam e se integram nela.

No período anterior ao surgimento das primeiras visões sociológicas da infância, *“as crianças foram marginalizadas da sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização.”* (Corsaro, 2011, p. 18). Foi com a contribuição de estudos acadêmicos e feministas sobre minorias sociais, que se despoletou o olhar mais atento sobre questões relacionadas com o abandono e negligência de crianças (Corsaro, 2011).

O avanço dos estudos sobre a criança, permitiram um olhar mais aberto sobre o papel da criança na sociedade e abriram horizontes na percepção da criança como uma personagem ativa socialmente, *“envolvida na apropriação de informações do seu ambiente para usar na organização, e construindo a sua própria interpretação do mundo.”* (Corsaro, 2011, p. 22).

As crianças são seres humanos com vontades, desejos, medos, anseios, aspirações, que se constroem e estruturam a partir das suas práticas sociais (processo de socialização), da educação, dos laços que criam e constroem com os que as rodeiam. A criança é um ser biopsicossocial (biológico, psicológico e social), por isso a importância do caráter holístico para o estudo do grupo na sua essência e traços específicos. A interdisciplinaridade dos estudos sobre a infância tem defendido pesquisas que deem voz às crianças e lhes permita intervir no seu meio e construir e gerar conhecimento social. As crianças, com as suas visões criativas e interativas e a sua capacidade de negociação, são capazes de criar novas culturas e novas formas de serem crianças em cada momento. Elas partilham e produzem valores sociais e culturais e, com isso, marcam a geração a que pertencem (Agostinho, 2005).

“A infância, enquanto categoria social definida por limites etários, tem em si mesma, deste modo, traços de intemporalidade e traços de variação sincrónica: é, simultaneamente, una, por incorporar a totalidade de uma geração, e vária, por nela coexistirem vários estatutos e papéis sociais” (Sarmiento, 1999, p.9).

As crianças criam histórias a partir de outras histórias, reconstróem materiais, exploram, inventam e reinventam brinquedos, fantasiam, libertam-se dos sentidos habituais dos objetos e geram novos significados à realidade e às coisas que as rodeiam, elas produzem cultura. As crianças têm a capacidade de ver o mundo de um forma diferente, original e questionadora. E é isto que as torna tão particulares (Kramer, 2007).

Não há uma infância, há várias infâncias, tendo em conta o contexto em que cada criança se insere e as diversidades políticas, económicas, sociais e culturais. Compreender a existência de várias infâncias, é ter em conta que há várias realidades e é entender a infância como um fenómeno social plural e aberto do ponto de vistas das ideias, interpretações, contextos, afetos, relações, educação e cultura (Sarmiento, 2002a).

O conceito de infância define-se também considerando a classe social onde a criança se insere na sociedade, ou seja, para alguns grupos a infância representa uma fase lúdica de recreações, de jogos, fantasia; para outros, ela representa responsabilidade, deveres, encargos de uma vida adulta prematura.

Pinto (1997) refere-se à infância como um processo dinâmico de constante construção e revolução, que coloca a criança numa posição particular na estrutura social.

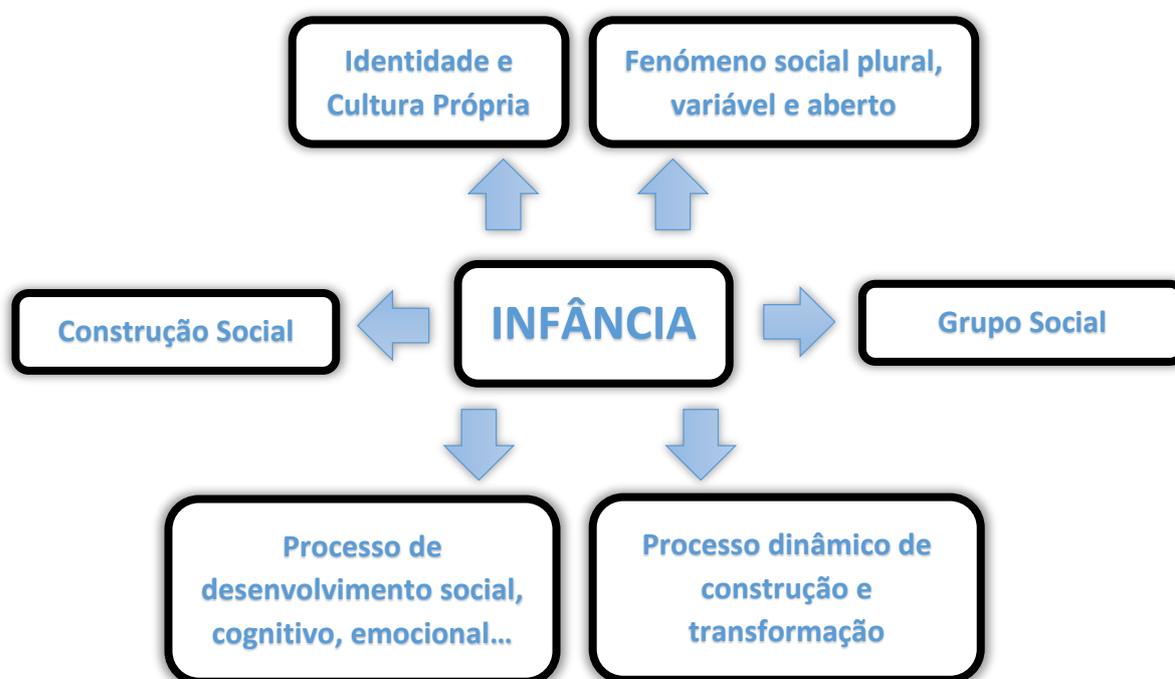


Figura 2 - Esquema sobre a concepção de Infância segundo a Sociologia da Infância.

(elaboração: Ana Garcia)

A infância é uma fase da vida extremamente importante, uma vez que é nela em que se desenvolvem os vários traços basilares da vida adulta – o social, o cognitivo, o motor, o afetivo, o emocional. Daí a importância do estudo e do respeito por este tempo da vida do ser humano, tão rico, diverso e singular. Cada criança tem a sua experiência particular do mundo e, por isso, a sua visão própria da realidade. A responsabilidade pela educação e pelo desenvolvimento completo da criança está não só no seio familiar, como na escola, no professor/educador, na comunidade, nos espaços sociais, culturais e políticos, que devem cooperar também para a sua formação, consulta e escuta.

Ana Almeida (2011) questiona precisamente o modo como as crianças, enquanto sujeitos que têm ganho cada vez mais espaço numa sociedade globalizada, são vistas e levadas em conta em contextos onde é necessário defender os seus interesses. Se a infância é, então, encarada como um grupo social com características e culturas próprias, porque não lhe é dada a devida voz e protagonismo? Porque é que tendo competências, aspirações e interesses particulares, as crianças não têm uma voz ativa na sociedade e continuam subjugadas aos interesses e preceitos dos adultos? Porque é que, nomeadamente em investigações sobre a infância, as crianças – na qualidade de atores, protagonistas e agentes sociais – não são ouvidas e devidamente informadas sobre o estudo no qual elas próprias poderão contribuir com os seus pontos de vistas e perspetivas individuais? Porque é que tal como são objeto de estudo também não poderão ser sujeito interveniente, se são capazes de gerar interpretações, significados, culturas e valores sociais? Não estará a sociedade a subestimar um grupo tão importante e competente para a sua construção e transformação?

“(...) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (...) a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores das suas infâncias” (Corsaro, 2011, p. 15).

1.3.2 Os Direitos das Crianças e a sua Cidadania

O reconhecimento da criança como sujeito de direito surgiu devido à contribuição do desenvolvimento científico, social e cultural, conseqüente da evolução progressiva das várias ciências como a antropologia, a biologia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia e o direito. Sobretudo no início e meados do séc. XX, após a segunda guerra mundial, a partir dos movimentos e das manifestações de reconhecimento e enaltecimento dos direitos humanos e dos notáveis progressos científicos sobre a criança, brotou a necessidade de se criar um documento específico, que enunciasse todos os direitos das crianças e as disposições de como defendê-los e garantir a sua prática.

Se até princípio do século XX a criança era considerada um ser humano indefeso, carente de proteção e não como um sujeito de direitos, a partir de 1924, com a Declaração de Genebra, é dado um passo relevante a nível internacional para a importância da elaboração de disposições legais de direitos da infância e sua defesa. Na altura, em primeira fase, foram abordadas as questões relacionadas com o trabalho infantil, a exploração laboral, a exploração sexual, a saúde, a alimentação e o bem-estar das crianças.

Porém, foi após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1946, e com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que se aprofundaram as conversações acerca do reconhecimento da infância como uma categoria social também digna de direitos e de respostas às suas necessidades. A par das ciências sociais, a conjuntura histórica, política e social da época também influenciou o avanço da elaboração e da sistematização dos assuntos relativos à defesa e garantia de direitos efetivos das crianças.

Após a Segunda Guerra Mundial houve uma grande necessidade de prestar auxílio às inúmeras crianças que ficaram órfãs, na sequência do conflito bélico, que dizimou nações. Neste contexto, a UNICEF teve um papel significativo na criação de um fundo internacional de ajuda à infância privada de cuidados básicos e proteção (Andrade, 2010).

Finalmente, a 20 de novembro de 1959, a ONU faz a proclamação oficial da Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada por 78 países. Neste documento, a criança é referida como um sujeito de direitos, tal como o seu 7º princípio anuncia:

“A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.” (Andrade, 2010, p. 82).

A Declaração dos Direitos da Criança, que serviu de base para a Convenção de 1989, para além das inúmeras recomendações elaboradas no contexto das Nações Unidas e do Conselho Europeu, foi uma das expressões mais fortes e de maior valor ligadas à afirmação da criança como um sujeito livre, autónomo e detentor de direitos.

Em novembro de 1989, as Nações Unidas validaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) como um tratado com valor jurídico, que visa zelar pelos interesses das crianças de todo o mundo, pelo seu bem-estar e proteção, pela não discriminação e pelo direito à participação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu de base para muitos dos pontos mencionados na CDC. Este documento proclama um conjunto extenso de direitos fundamentais, nomeadamente direitos civis, sociais, políticos e económicos, tal como as respetivas disposições para que estes sejam aplicados. A CDC promove entre os vários Estados, a nível internacional, a proteção dos direitos e liberdades das crianças e é um instrumento legal relevante devido ao seu carácter universal (foi retificado em 192 Estados do mundo). Ainda assim, existem muitas conquistas por fazer no campo da implementação e proteção dos direitos das crianças.

Validada em Portugal em setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança possui 54 artigos distribuídos por quatro pilares fundamentais, que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- **Direito à proteção contra a discriminação, abuso e injustiça** – todas as crianças, sejam quais forem as circunstâncias, devem ser salvaguardadas em caso de discriminação, conflitos, exploração, devem ter acesso a iguais oportunidades e ter

direito de desenvolver o seu potencial independente da sua raça, nacionalidade, idade, género, crença religiosa;

- **O interesse superior da criança** – em todos os momentos de decisão e ação de questões relacionadas com as crianças, os seus interesses devem ser considerados prioritários;
- **Direito à sobrevivência e ao desenvolvimento** – todas as crianças têm direito por igual a ter acesso às condições básicas de sobrevivência (alimentação, habitação, cuidados de saúde, proteção, educação, ambiente estável), que lhes deem a garantia de uma vida segura e um desenvolvimento pleno e saudável;
- **Direito de participação** – as crianças devem ser ouvidas e as suas opiniões devem ser levadas em consideração, em todos os assuntos que as envolvam e se relacionem com os seus direitos. São aqui contemplados o direito à liberdade de expressão e o direito ao nome e à identidade (UNICEF, www.unicef.pt, 2015).

Outros Direitos fundamentais incluídos na CDC:

- Todas as crianças têm o direito à vida;
- Todas as crianças têm direito a uma nacionalidade;
- Todas as crianças devem ser protegidas de qualquer tipo de violência;
- Todas as crianças devem ter os mesmos direitos, independentemente da cor, raça, sexo, religião, origem social ou nacionalidade;
- Todas as crianças devem ser protegidas pela família e pela sociedade;
- Todas as crianças têm direito a um lar, a alimentação e ao atendimento médico, antes e depois do seu nascimento. Esse direito também se aplica à sua mãe;
- Todas as crianças têm direito ao amor, à compreensão e à tolerância dos pais e da sociedade;
- Todas as crianças têm direito a educação gratuita;
- As crianças portadoras de dificuldades especiais, físicas ou mentais, têm o direito a educação e cuidados especiais;
- Todas as crianças têm o direito a brincar;

- Todas as crianças devem ser protegidas contra o abandono e a exploração laboral;
- Todas as crianças têm direito de crescer num espírito de união, solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre povos (UNICEF, www.unicef.pt, 2015).

“No século XXI, emerge a construção da imagem da criança cidadã, o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação, o que implica, para além de outros aspectos, à valorização e à aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida” (Soares & Tomás, 2004, p.143).” (Andrade, 2010, pp. 84 ,85).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança está consagrado o *“direito ao acesso a informação apropriada” (Art.17)*, que presume o fornecimento de conhecimento e esclarecimento às crianças, enquanto elementos integrantes de uma comunidade, através da difusão de *“informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança”* (UNICEF & ONU, 1989, p. 12). Este direito é elementar para que a criança compreenda o fundamento e a pertinência da sua participação e, para tal, esteja a par dos assuntos que a envolvem.

Outro ponto fundamental considerado na CDC é o *“direito à liberdade de associação” (Art.15)*, que se relaciona com a vivência democrática, a participação pacífica em grupos de discussão e a livre associação a coletividades/organizações com atividades que sejam do interesse da criança (atividades sociais, culturais, artísticas, desportivas, etc.) e em que esta possa envolver-se e participar ativamente – *“As crianças têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações.”* (UNICEF & ONU, 1989, p. 11).

Por sua vez, o *“direito à liberdade de expressão e pensamento e opinião” (Art. 13)* manifesto na CDC é mais um reforço da perspetiva da criança como um ser humano competente, com interesses, ideias e opiniões próprias, que devem ser ouvidas e consideradas. Neste parâmetro, *“a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações”* (UNICEF & ONU, 1989, p. 11),

desafiando a percepção e a postura tradicional de ver a criança como um ser passivo e não um sujeito de direitos e participante.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é um documento fundamental na medida em que, pela primeira vez na história, coloca a criança num posição social de modo em que esta consiga, de alguma forma, lutar contra a sua invisibilidade nos espaços de poder e decisão governamental. No entanto, nem sempre os princípios contemplados na CDC são respeitados e ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de mudar mentalidades e de garantir à população infantil condições para que seja possível ser ouvida a sua voz.

Numa perspetiva crítica, poderemos afirmar que, apesar da CDC aludir a uma cidadania na infância, na prática, ela só é autêntica quando efetivamente existir uma participação ativa das próprias crianças na sociedade, situação que na realidade não acontece, enquanto forem reprimidas as suas potencialidades. A criança cidadã não o poderá ser somente porque está legitimado na Convenção sobre os Direitos da Criança, mas porque efetivamente é necessária a aplicação prática dessa relação criança-sociedade nas sociedades (Sarmiento, 2012).

A conceção clássica de cidadania não inclui a criança na posição de cidadã, não só porque não lhe são reconhecidos os direitos de participação política, como os seus direitos civis e sociais são controlados e tutelados pelos pais ou por quem pratique o poder parental. *“Deste modo, a criança é tida como um cidadão sob tutela, ou um ser humano em vias de se tornar cidadão”* (Sarmiento, 2012, p.1).

No entanto, para que os direitos das crianças sejam alcançáveis pelas próprias crianças e usufruídos plenamente, é necessário haver uma noção contextualizada, apoiada numa reflexão política da conceção de direitos da criança, é preciso analisar os contextos e as formas de participação e prevenir a instrumentalização unilateral da proteção das crianças por parte dos adultos. É essencial, sobretudo, não ver a criança apenas como o objeto de toda uma sequência de medidas de proteção, mas como um sujeito com opiniões, que tem de ser ouvido e levado em consideração (Gaitán & Liebel, 2011).

Segundo Plummer (2004), a cidadania da infância só tem sentido se ela se produzir no interior das organizações e das instituições onde as crianças se integram e agem, por exemplo, na escola. O reconhecimento da voz da criança como expressão das várias

culturas da infância é fundamental para cada criança, na sua particularidade, interpretar e expressar o mundo que vê e sente e poder participar nele.

A infância é um grupo que carrega e expressa a crise social atual pela sua posição vulnerável na estrutura social, facto que a torna num dos principais alvos da pobreza e da exclusão social (Sarmiento, 2002b). Neste sentido, torna-se urgente tomar medidas de ação para apoiar as crianças silenciadas e invisíveis dos universos que as oprimem e as excluem, e criar instrumentos que lhes deem força e oportunidade de falarem, de se expressarem e proporem as suas próprias alternativas de mudança social. Sarmiento (2012) acredita que ao promover-se a participação das crianças estaremos, possivelmente, a dar um passo na luta contra a desigualdade social e económica, buscando um mundo mais justo e democrático para todos.

É principalmente porque as circunstâncias da atual crise social e do sistema financeiro tem prejudicado substancialmente os direitos humanos, onde neles estão incluídos os das crianças, que é essencial e determinante uma reflexão profunda sobre a participação das crianças nas lutas contra os cenários que as ameaçam direta ou indiretamente (Sarmiento, 2012).

As crianças têm uma resiliência e uma capacidade inventiva e criativa característica, que lhes permite ter uma visão distinta e original no modo como resolver determinadas situações, e esse facto é uma mais-valia relativamente aos adultos. O envolvimento das crianças em lutas comuns pelos seus interesses permite fortalecer os seus laços sociais e comunitários, desenvolver a sua visão crítica do mundo, a sua ação, a sua resistência e a perceção de que não se podem deixar oprimir e subjugar. É necessário analisar de modo crítico as circunstâncias de participação das crianças e fomentar contextos em que estas possam transmitir os seus problemas e propor soluções.

O exercício da cidadania pressupõe um processo participado, democrático, responsável, individual e/ou coletivo, que apele à reflexão e à ação sobre as problemáticas da sociedade. A prática da cidadania envolve uma observação refletida e crítica sobre a realidade e uma tomada de consciência, que prevê uma mobilização, uma dinâmica de participação, com vista a uma intervenção e a uma transformação social.

De acordo com Liebel (2009), os Direitos da Criança deveriam compreender-se também como direitos de ação e participação, em que as crianças fossem consideradas e respeitadas como atores, que pudessem ter influência no processo de criação dos seus próprios direitos. As autoras Gaitán & Liebel (2011) propõem a integração das crianças no momento de especificar e implementar os Direitos, através da organização de Cimeiras da Criança, da criação de Fóruns na Internet sobre assuntos relacionados com os interesses das crianças. Este cenário fortaleceria a possibilidade de influência e competência de decisão dos sujeitos de direito.

Outra alternativa proposta pelas autoras seria criar, mediante protocolo facultativo da CDC, o direito individual da criança de apresentar denúncias ao sistema internacional dos Direitos Humanos, para assim facilitar a sua possibilidade de participar ativamente no controle da prática desses direitos, inclusive enquanto transformadoras de leis educativas e de determinados regulamentos municipais.

As alternativas transformadoras permitem que as crianças comecem a formular direitos e a lutar por eles, com a ajuda das suas próprias organizações. Elas facilitam o desenvolvimento de direitos autodeterminados, que possam ser compatíveis com a vida e a ação de grupos, que podem ser a semente de projetos de uma sociedade alternativa. Nestas alternativas poderia incluir-se a reivindicação pelo direito ao voto sem limite de idade, a reclamação pelo direito a decidir sobre a sua escolaridade e a gestão da parte das crianças dos próprios subsídios (Gaitán & Liebel, 2011).

A participação das crianças no espaço público como forma de o (re)construir, de o reinventar e recuperar, devolvendo-o à comunidade e às próprias crianças, é pertinente no que concerne a um dos pontos anteriores relativo à ocupação do espaço público e ao espaço urbano abandonado. Degenerados ou, simplesmente, empobrecidos, os espaços públicos são, em muitos casos, interditos à participação das crianças, *“sob a influência de imagens que podem agravar as suas condições de isolamento social e alterar as formas de exercício de autoridade e de controlo pelos adultos e instituições”* (Madeira, 2013, p. 156).

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

crianças na esfera pública, onde são feitas as escolhas e se tomam as decisões em nome do bem comum.” (Madeira, 2013, p. 158)

A Convenção dos Direitos da Criança deve ser usada por todas as gerações e faixas etárias como uma ferramenta política de articulações intergeracionais, de solidariedade, colaboração e inclusão (Madeira, 2013). A subordinação das crianças perante a população adulta, anula-a enquanto ser autónomo, criativo e com voz própria. Alimentar as relações horizontais no seio familiar, a escuta, a compreensão e a cooperação, são desafios que poderão contribuir para que a criança se sinta considerada no campo pessoal e social e, assim, uma parte integrante e relevante no seio da sua comunidade.

Uma vez que, nos últimos anos, os Estados se têm desresponsabilizado cada vez mais pela proteção e pela garantia de providenciar às suas populações recursos para uma vida digna, a afirmação dos direitos de cidadania das crianças é uma oportunidade para que as próprias crianças se apropriem dos vários recursos, de modo a dar vida ao seu protagonismo, criando novas plataformas de intervenção, contribuindo para novas experiências educativas e de intervenção social (Madeira, 2013).

O processo que envolve a participação das crianças na sociedade não implica apenas o seu envolvimento ativo no meio, mas inclui, como tenho vindo a referir, o direito à palavra, à voz, à escuta atenta, à negociação e à participação em planeamentos e elaboração de projetos educativos nas instituições que frequentam ou nos locais de administração local. Para além do seio familiar, as instituições assumem um papel importante e privilegiado no desenvolvimento da participação infantil, na partilha de visões da realidade, na promoção do diálogo e do debate. E assim, se constrói um caminho estimulante para a aprendizagem da democracia e se conquista a vivência da liberdade.

“A criança-cidadã, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil, não o poderá ser sozinha. Depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena” (Sarmiento, 2012, p.3).

1.3.3 A Escola como um espaço de construção e prática cidadã

Cidadania e Participação são dois conceitos essenciais quando pretendemos abordar assuntos como a ação, a intervenção e a transformação social, o empoderamento dos indivíduos que compõem a sociedade, a liberdade e a cooperação.

A concepção de cidadania tem vindo a ser construída ao longo da história e o seu sentido altera-se tendo em conta o tempo, o espaço e o contexto onde nos encontramos.

Segundo Marshall (1967), a cidadania inclui três âmbitos basilares – o político, o civil e o social, portanto, âmbitos estes declarados na história como direitos civis, políticos e sociais, representados e defendidos pelas Instituições das sociedades modernas e contemporâneas. A cidadania abarca um conjunto de direitos conquistados por movimentos políticos, populares e sociais durante os últimos três séculos de história, de lutas pela igualdade, pelo direito ao sufrágio universal e à participação política, por mais direitos laborais, pelo acesso à educação e bem-estar, por direito à proteção social, etc.. A reivindicação das últimas gerações por uma vida com maior qualidade, mais equitativa e segura, tem engrandecido o valor e o significado da cidadania para a humanidade.

Para Rousseau (cit in Branco, 2007, p.33) *“a condição de cidadão marca o início da humanidade autêntica”*. É depois da Revolução Francesa e com a clareza e mobilização de ideias que trouxe o Iluminismo (séc. XVIII), que o significado de cidadania enriqueceu e se tornou mais forte, suscitado pelas mudanças políticas e sociais da época, pelos princípios da liberdade, da justiça e da igualdade e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Tal como a humanidade se desenvolve e a busca constante por parte de alguns grupos para o seu aperfeiçoamento acontece, a cidadania está em contante desenvolvimento e construção. A procura permanente de alguns grupos por mais liberdade, por mais direitos ou pela sua garantia, a exigência de sociedades melhores, sem opressões e injustiças, sem retrocessos e ofensivas aos mais desprotegidos, reforça o vigor e a efervescência da cidadania.

“A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do

governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (Dallari, 1998, p. 14)

Ter acesso ao bem-estar e à segurança material implica a participação integral do indivíduo na sua comunidade. A cidadania é a relação do sujeito com comunidade que o envolve e com o Estado. A partir dessa ligação o sujeito estabelece um vínculo, uma proximidade com as estruturas que compõem a sociedade, que lhe dão possibilidades para ter acesso a uma cidadania o mais plena possível (Marshall, 1967). Portanto, a cidadania não só é o direito do sujeito participar na sua sociedade, mas um modo de relacionamento, que exige respeito e igualdade nas suas relações (Heller & Thomas Isaac in Santos, 2003). A cidadania enquanto relacionamento social, cívico e político presume um relacionamento com o poder e um questionamento permanente da sua trajetória e competência para defender os interesses dos cidadãos.

A cidadania surge também da necessidade de concretização de ideais individuais e/ou coletivos que deem resposta a desafios e a problemas que surgem nas sociedade, tais como a exclusão social, as desigualdades, as migrações, os conflitos étnicos e religiosos, as políticas economicistas que violam a dignidade humana, entre outros. Usufruir da cidadania é ter direitos, é poder agir, participar e intervir livremente na comunidade a que se pertence e onde se é reconhecido como cidadão/cidadã (Marshall, 1967). Neste sentido, todos os sujeitos devem ser tratados de forma igual, devem ser protegidos e respeitados na sua pluralidade e diferença.

Uma democracia saudável exige uma cidadania ativa e, para tal, é indispensável uma educação onde se criem espaços de construção e prática cidadã, onde se exerçam efetivamente posições éticas de responsabilidade, solidariedade e tolerância.

“Formar para a cidadania ou, dito de outro modo, formar para a responsabilidade numa sociedade democrática, constitui um dever da educação e uma perspectiva que deve impregnar todo o processo educativo” (Reis, 1997, p. 74). Já nas antigas civilizações grega e romana este pensamento emergiu e atualmente, em contexto de inconstância política e social, a necessidade de uma intervenção consciente, de um envolvimento e uma

participação responsável de todos os cidadãos na sociedade e nas decisões políticas é fundamental.

“Cidadão, cidadania e cidade são noções que derivam da mesma origem etimológica e cuja transposição pedagógica sublinha a exigência do desenvolvimento global da pessoa.”

(Reis, 1997, p. 74) Portanto, a criança, como ser integrante da cidade - o que lhe concede o papel de cidadã e participante, deve poder encontrar nos seus contextos de aprendizagem espaços de construção da sua cidadania, onde adquira consciência da sua responsabilidade, da realidade que a rodeia, dos seus direitos e direitos humanos em geral.

No seu carácter geral, de acordo com Beltrão & Nascimento (2000, p. 48), a educação abarca a combinação de três vertentes essenciais, nomeadamente a educação para a diversidade, portanto, para a compreensão das multiplicidades culturais do mundo e *“o respeito pelas diferenças”*; a educação para o desenvolvimento, isto é, para a *“compreensão e análise dos porquês das relações entre os ricos e os pobres”*; e a educação para a democracia, *“para a promoção dos direitos humanos a todos os níveis”*. Por sua vez, a educação para a cidadania, debruça-se sobre a formação *“para os valores da democracia e dos direitos humanos (assentes nos princípios da liberdade e da tolerância); na educação para o respeito da natureza e pela identidade cultural (valorização das raízes culturais e do património natural e contruído)”* (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 48)

Educar para a cidadania no contexto escolar, numa perspetiva formal ou informal, implica o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, que promovam a conscientização e a participação das crianças, que incentivem a solidariedade e a colaboração coletiva, o respeito pela diversidade e a defesa dos interesses comuns.

“A transformação do súbdito em cidadão, em resposta aos desafios do contexto histórico e social, constitui um património de valor inquestionável a partir do qual se edificou a ideia de cidadania. O seu desenvolvimento, ancorado na liberdade e na democracia permitiu alargar as possibilidades de participação cívica e a construção de sociedades mais justas.” (Reis, 1997, p. 75).

Quanto mais substancial, aberto, plural e colaborativo for o processo educativo, mais completo e livre se tornará o/a educando/a. Estimular competências como o desenvolvimento pessoal e social, a formação cívica e ética, a educação política e para os valores, explorar a área da criatividade, da comunicação e da educação artística, são domínios essenciais para pôr em prática a educação para a cidadania (Beltrão & Nascimento, 2000).

Compreender *“os modos de funcionamentos do Estado e da gestão pública do poder (...), perceber os padrões de cultura e de comportamento que possibilitam a integração e participação do indivíduo no tecido social (...)”*, possibilitar *“o desenvolvimento e clarificação de valores pessoais que permitam e justificam o compromisso social do indivíduo (...)”* e proporcionar *“o desenvolvimento da responsabilidade (direitos e deveres sociais)”*, são saberes e experiências que servem de ferramentas preciosas para a *“participação plena e ativa”* na vida da sociedade (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 49).

Aprender a observar, a analisar e a refletir de forma crítica sobre o mundo, o estilo e as condições de vida da comunidade é fundamental para compreender o meio envolvente e para, à luz da história e da cultura, poder nele intervir.

O direito à educação reconhecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem não só permitiu acessibilizar a instrução e a escolarização a um maior número possível de crianças como também tornou a escola num *“espaço de exigências acrescidas”* (Reis, 1997, p. 76). A necessidade de dar resposta, de acompanhar a evolução das sociedades e a preocupação com o desenvolvimento humano, o respeito pelos direitos humanos e pela garantia das liberdades fundamentais, ampliou horizontes e objetivos, abriu a escola ao mundo, à participação democrática e à responsabilidade social. A formação para a cidadania é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, para a intervenção na sociedade, para concretização de projetos e para a construção de indivíduos atentos e ativos (Reis, 1997).

“No exercício das suas funções de educação e socialização, a escola deve ajudar a formar uma autêntica consciência da cidadania” (Reis, 1997, p. 77) e não limitar-se ao caráter tradicional de mera transmissora de conhecimento a estudantes passivos e subordinados aos valores da instituição. A escola que aposta na formação cidadã constrói

um futuro apoiado numa educação aberta, responsável, democrática, para a autonomia, a participação, a reflexão e o debate. A escola que educa para a cidadania é uma escola que elege os seus alunos e alunas ao cargo de atores e protagonistas na construção da sua educação e de uma sociedade mais justa e livre.

“Educar para a cidadania passa por criar condições para viver a cidadania” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 53), e no contexto escolar, em sala de aula, pode colocar-se em prática a cidadania através de uma pedagogia que dê autonomia, responsabilidade e protagonismo aos alunos, mediante uma partilha e cooperação mútua.

Para além de defender a igualdade, a liberdade e o cumprimento dos direitos e deveres dos cidadãos, a cidadania deve reconhecer a identidade da voz de cada indivíduo e proteger a sua autonomia. *“Nenhuma cidadania pode ser reivindicada quando o acesso à autonomia é vedado.”* (Pais, 2005, p. 63). Nesta perspetiva, cada criança deve ser considerada na sua autenticidade, na sua posição e contexto, de modo a ser valorizada e respeitada a sua cultura, individualidade, liberdade, integridade e autonomia. A autonomia pressupõe uma emancipação do indivíduo e a capacidade de autodeterminação. Assim, educar para a autonomia e para a valorização dos princípios éticos é um caminho necessário para a vivência da cidadania.

1.3.4 O projeto ‘Cidades Amigas das Crianças’

No seguimento do ponto anterior onde foi dada ênfase à importância dos direitos de participação das crianças e do seu papel ativo como cidadãos no meio em que vivem, o projeto ‘Cidades Amigas das Crianças’ surge para complementar e materializar a teoria que defende que as crianças devem ter representação e voz nas estruturas de gestão dos poderes centrais, locais e/ou nacionais.

Criado em 1996 pela UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para Acordos Urbanos, o projeto ‘Cidades Amigas das Crianças’ objetiva promover formas de garantir o respeito e o cumprimento dos direitos das crianças (CDC) em articulação com a administração local, de maneira a mobilizar unidades municipais locais para a inclusão das crianças nas tomadas de decisão que as envolvem e na defesa dos seus interesses. Este

ponto articula com o presente projeto de intervenção na medida em que os sujeitos participantes na investigação são crianças que vivem em contexto urbano – na cidade do Porto – e que revelaram necessidade de exprimir as suas reivindicações e ideias acerca daquilo que sentem que seria uma cidade melhor para elas viverem.

O projeto *“reflete a crescente urbanização das sociedades globais – 50% da população mundial vivendo atualmente em centros urbanos – e a importância cada vez maior das municipalidades na tomada de decisões políticas e económicas que afetam os direitos da criança.”* (Centro de Pesquisas UNICEF, 2004, p. 1). Uma ‘Cidade Amiga das Crianças’ pretende que todos os direitos das crianças sejam respeitados e assegurados, tais como os direitos fundamentais – o direito à educação, à saúde, à alimentação, à habitação digna, à proteção contra qualquer tipo de violência, abusos e/ou exploração. Uma cidade que tem em consideração as suas crianças e o seu bem-estar deve permitir que estas façam parte dos debates e das tomadas de decisão sobre assuntos relacionados com a cidade e com a vida dos seus cidadãos. Segundo os princípios da ‘Cidade Amiga das Crianças’, a criança deve ter espaços para expressar a sua opinião crítica sobre a cidade e propor melhorias. Uma cidade que se preocupa com as suas crianças deve garantir que estas possam circular nos espaços públicos em segurança, possam brincar livremente em espaços verdes, não poluídos, onde sejam possíveis convívios entre a comunidade (família, amigos, vizinhos) (Centro de Pesquisas UNICEF, 2004).

A iniciativa deste projeto produziu alguns efeitos eficazes no âmbito do envolvimento das crianças e jovens na governação, em articulação com o poder local, e no desenvolvimento das suas comunidades. As cidades que desejam ser ‘Amigas das Crianças’ têm conhecimento dos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança e pretendem implementá-los através da participação e colaboração de todos os cidadãos na criação de políticas que se empenhem na valorização da criança e dos seus direitos (UNICEF, 2012).

A participação das crianças em eventos culturais e sociais, em ações políticas, o acesso aos variados recursos e o exercício real da sua cidadania em condições de igualdade, sem passar por qualquer tipo de discriminação, é a aceitação e a inclusão da criança na comunidade enquanto ator da sua história individual e coletiva.

Algumas médias e grandes cidades lançaram-se ao desafio e criaram conselhos de crianças de modo a que estas pudessem ter visibilidade social e política. As crianças são incentivadas a organizar eleições no seio dos conselhos, a promover conversas e debates públicos, em contexto de constante aprendizagem de cidadania e democracia direta.

“As crianças também podem envolver-se diretamente em decisões que afetam sua vida por meio da participação na gestão das escolas e de equipamentos para a primeira infância; no planeamento e na formatação de áreas comunitárias de recreação; na avaliação e no monitoramento do ambiente físico de suas vizinhanças; e na operação de organizações de crianças.” (UNICEF, 2012, p. 55)

Tendo em conta que cerca de metade das crianças do mundo vive atualmente em centro urbanos, é pertinente que elas façam parte dos planeamentos urbanísticos, das planificações de atividades, das formulações políticas legislativas e das decisões, de modo a protegerem os seus interesses e benefícios. O desafio é transformar a cidade a partir do pensamento de cada criança e o objetivo é que a cidade se torne melhor não só para as crianças, mas para todos os seus habitantes.

Neste sentido, a secretaria internacional das ‘Cidades Amigas das Crianças’ apresentou princípios fundamentais para as administrações locais adotarem e, assim, se tornarem gerências ‘Amigas das Crianças’:

- Assegurar a participação das crianças em todas as etapas de planeamento e implementação de projetos para a cidade;
- Ter uma estrutura legal ‘Amiga das Crianças’;
- Desenvolver estratégias que enquadrem os direitos das crianças nos diversos planos da cidade;
- Garantir uma análise e uma avaliação sobre o impacto das medidas e políticas municipais nas vidas das crianças;
- Apresentar um orçamento adequado que contemple serviços que vão de encontro aos interesses das crianças e recursos para usufruto das mesmas;

- Apresentar regularmente relatórios descritivos sobre a situação das crianças na cidade;
- Dar a conhecer na íntegra os direitos das crianças às crianças e aos adultos e promover e conscientização e sensibilização para os mesmos;
- Criar um sistema autónomo para a defesa da criança;
- Criar Fóruns Municipais de e para Crianças e Jovens (UNICEF, 2012, p. 56).

Permitindo a intervenção das suas crianças, um centro urbano pobre e degradado, pode mudar e tornar-se um local mais limpo, seguro e acolhedor para todos. Cidades portuguesas, espanholas, italianas, francesas e brasileiras já experienciaram o desafio de acolher o projeto ‘Cidades Amigas das Crianças’ e, segundo os relatórios e as avaliações realizadas, as melhorias conquistadas no bem-estar e segurança das crianças e restante comunidade são notórias (UNICEF, 2012, p. 55). A cooperação entre os autarcas, os assessores, os técnicos e as autoridades municipais é necessária, sendo que ela é essencial para possibilitar a viabilidade da iniciativa. A gestão local tem de, em simultâneo com as crianças, estar aberta para efetuar uma avaliação sobre as condições de vida das crianças da cidade, para assim, e em conjunto, conseguirem elaborar planos de ação de combate a flagelos sociais urbanos, como a discriminação infantil, a violência, os abusos sexuais, a pobreza, a fome e a falta de acesso a habitação digna.

O Conselho das Crianças, existente em França e Itália, surgiu com o propósito de mudar a visão que todos têm de um centro urbano. Através de reuniões mensais, as crianças organizam debates onde participam ativamente, onde tratam temas que as preocupam. Os adultos estão presentes (pais, educadores, professores, administradores ou outros visitantes), mas não participam, exceto em casos pontuais.

Durante estes encontros, os assuntos mais abordados pelas crianças e pelos jovens são acerca da organização e excesso de trânsito automóvel, a ausência de passeios livres e seguros para caminhar, a gestão dos hospitais pediátricos, os espaços para brincar, a reabilitação do edificado, as alternativas de como poder deslocar-se para a escola sozinho e em segurança e as relações intergeracionais (Campo Aberto, 2013).

Neste seguimento, anualmente, os elementos do *“Conselho das Crianças participam numa sessão extraordinária do Conselho Municipal, com direito a palavra em representação de todas as crianças”* da cidade (Campo Aberto, 2013, p. 7). Nesta sessão, após analisarem o estado da cidade e identificar os seus principais problemas na sua perspetiva, as crianças apresentam propostas concretas para uma mudança. Em Fano, na Itália, as crianças também trabalharam em conjunto com arquitetos e projetistas urbanos e mostraram a sua visão transformadora e mais humanista. Para além de um exercício de cidadania e de democracia, as crianças estiveram envolvidas numa constante aprendizagem (Campo Aberto, 2013).

Neste contexto, a organização da cidade é posta em causa e em debate à luz das visões das crianças e das novas alternativas. Portanto, as crianças projetam os próprios espaços onde vivem a favor de toda a comunidade. Questionam conceitos tradicionais e desnovelam significados e sentidos: *“Para que serve uma praça? Como deveria ser decorada? (...) Qual o significado de um monumento?”* (Campo Aberto, 2013, p. 8). As crianças desenham e constroem uma nova cidade, criam novos espaços, redescobrem a natureza e pintam de verde os lugares, descobrem novas atividades, recuperam casas abandonadas e dão-lhes vida, afastam os automóveis e conquistam espaços para brincar em segurança, para passear e conviver com a família e os amigos.

Transformar para libertar, colaborando, construindo sonhos, aceitando desafios, confiando nas competências das crianças e em todos aqueles que acreditam que uma cidade e uma humanidade melhor é possível. É este um dos desafios dos dias de hoje: abrir espaço para o empoderamento das populações sitiadas por um sistema que oprime e dar oportunidade ao diálogo, à diversidade e à criatividade, para que o mundo possa ser um lugar diferente, mais inclusivo, mais livre, plural e equitativo.

**CAPÍTULO 2: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PARTICIPATIVA COMO MEIO DE ESTUDAR E
QUEBRAR INVISIBILIDADES**

Neste capítulo é apresentada a investigação-ação participativa como uma opção metodológica impregnada de procedimentos que valorizam e habilitam os sujeitos enquanto protagonistas de um roteiro investigativo que procura, incessantemente, desafiar as doutrinas que coíbem a dignidade e a emancipação humana, e busca um mundo melhor para todos e todas que nele vivem.

O projeto de investigação apresentado é o resultado de um estudo e de uma pesquisa desenvolvida com crianças entre os 7 e os 8 anos, a frequentar a Escola do 1º Ciclo do Bairro de São Tomé, a residir ou com algum familiar a habitar no Bairro de São Tomé, complexo de habitação social sito na freguesia de Paranhos, a maior da cidade do Porto.

A problemática abordada está relacionada com a posição vulnerável à exclusão social das crianças com ligação a um Bairro Social; com a compreensão dos contextos, das dinâmicas sociais e das dificuldades que estas crianças enfrentam diariamente. Simultaneamente, são exploradas possibilidades da criação de terrenos férteis para que este grupo populacional tenha condições para se emancipar, ser visto e escutado. Para isto, foi adotada uma metodologia que proporcionasse condições para a participação efetiva das crianças, de modo a que estas pudessem (des)construir os seus mundos e as suas dinâmicas, valorizando a sua existência enquanto seres humanos competentes e sujeitos ativos, considerando os seus discursos, as suas criações, o processo de diálogo e de produção de conhecimento.

Através da prática democrática e cidadã, e orientadas nesse sentido, as crianças foram colocadas na posição de investigadoras da sua própria realidade, produtoras de cultura e criadoras de alternativas.

No decorrer da presente investigação, as crianças foram coautoras de um conjunto de atividades de pesquisa no contexto da Escola, do Bairro e da Cidade, o que as permitiu refletir, desvendar e clarificar dinâmicas particulares, que as afetam no quotidiano. Após essa consciencialização da realidade envolvente e da sua condição de crianças-cidadãs detentoras de direitos, o grupo participante foi capaz de usar ferramentas e aplicar

métodos de forma a intervir no seu meio e a propor mudanças. A metodologia investigação-ação participativa permitiu esse caminho, na medida em que ela implica uma autorreflexão permanente, uma abertura e articulação constante entre os elementos envolvidos na investigação, a adaptação de estratégias de ação e a generosidade da partilha, da escuta, da união e solidariedade coletiva.

2.1 A Metodologia a favor da Participação Ativa dos Sujeitos

A investigação-ação participativa nasceu a partir de estudos e trabalhos desenvolvidos com comunidades rurais, cujo nível de literacia das populações era muito baixo, tal como as competências linguísticas e comunicativas. Por isso, a necessidade da utilização de técnicas concretas, gráficas, empíricas, que facilitassem a comunicação e a representação dos indivíduos e do seu meio, era essencial para permitir a proximidade com os sujeitos e facilitar a sua participação. Posteriormente, a sociologia da infância reapropriou-se de algumas destas práticas e abordagens para a investigação participativa com crianças. Muitas destas técnicas, para além de facilitarem a comunicação com as crianças, enaltecem as suas competências expressivas e cognitivas, valorizando-as enquanto sujeitos com interesses e visões próprias da realidade (Soares, 2006).

Assente no paradigma socio-crítico, a investigação-ação participativa presume o compromisso de estudar/investigar uma determinada realidade e propor-lhe uma mudança e este acordo implica um envolvimento próximo e atento entre quem investiga e quem é investigado. É uma aprendizagem conjunta, apoiada no respeito pela pluralidade, pela democracia e pela vontade de partilhar, de querer dar, receber e aprender.

O objetivo do uso desta metodologia foi dar protagonismo e voz aos participantes envolvidos, para que estes não se limitassem apenas a ter um papel passivo e estático no processo de investigação, mas um papel ativo e interventivo. Este método permitiu, em conjunto com os participantes (as crianças) compreender mais aprofundadamente a sua realidade, os seus problemas e, coletivamente, gerar alternativas. Simultaneamente, foi realizada uma crítica reflexiva durante todo o processo, uma dialética que disseminou um

maior conhecimento nas diversas situações e contextos e uma cooperação e solidariedade entre o grupo.

A presente metodologia permitiu um diálogo e uma aprendizagem permanente, uma observação adjacente e interpretativa, e uma discussão construtiva contínua de ideias, pontos de vista, propostas e ações a pôr em prática, que visaram uma conscientização e, de certa forma, uma transformação do meio envolvente.

Foi essencial fazer uma observação ponderada, uma reflexão conjunta, um questionamento profundo sobre a realidade (individual e coletiva), e um debate sobre as problemáticas, as suas possíveis causas e soluções. Todas as informações, dados, interações, comportamentos, discursos, atividades são e foram relevantes para a construção de representações, de um conhecimento social, e para isto foi necessária uma escuta e observação ativa. A investigação foi delineada tendo em conta que todos os sujeitos são capazes de problematizar, adquirir consciência da sua realidade, produzir conhecimento e mudança.

Uma vez que as crianças são uma população que, de certo modo, apresenta desvantagens relativamente a outros grupos, – pois não domina a linguagem, não tem (à partida) conhecimento dos seus direitos, não lhes são (na maioria dos casos) permitidos poderes de decisão e é vista como um objeto passivo a proteger, – tentaram-se colocar em prática algumas abordagens metodológicas e técnicas que rompessem com essas desvantagens. Considerando, assim, que as crianças são um grupo social e geracional em posição de desigualdade, procurou-se usar e explorar técnicas que permitissem as crianças desenvolverem aspetos que as possibilitasse ganhar poder e voz.

O empoderamento e a mobilização das crianças é primordial para o alcance da sua autonomia, emancipação, participação social e melhoria de vida. O empoderamento dos sujeitos pressupõe o seu fortalecimento individual e social, a aquisição da liberdade de participação ativa e a libertação da posição de subordinação a alguém ou a alguma coisa. Contrariamente à investigação social tradicional, a presente metodologia propõe que o objeto de estudo seja também sujeito participante, ator autónomo e competente, capaz de conceber as suas próprias visões, conclusões e proposições do mundo.

“(...) as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito.” (Soares & Tomás, p. 138 In Sarmiento & Cerisara, 2004).

A investigação social com crianças tem provado que estas são capazes de protagonizar mudanças através da dinamização e transformação de lugares e contextos, nomeadamente espaços urbanos (Christensen & O’Brien, 2003). Dando continuidade a esta perspetiva, Corsaro (2011) considera não só relevantes os novos significados que as crianças dão à realidade, como a geração de conhecimento, de processos de socialização, a apropriação de recursos e a capacidade criadora, que elas são capazes de revelar.

“A participação infantil, resgatada para os discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância através da sociologia da infância, é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis.” (Soares, 2006, p.27).

É nesta nova conceção e perceção da infância – como um grupo social de direitos –, que reside a base para a participação urgente de todas as crianças nos âmbitos sociais, educacionais, científicos e políticos. A ação e a aplicação prática de processos que garantam a participação ativa das crianças nos diversos contextos que as envolvem é uma premissa indispensável e um caminho necessário para o combate contra formas de exclusão social dos sujeitos (Soares, 2006).

A inclusão das vozes do grupo participante na investigação será sempre uma forma de impulsionar a participação crítica dos envolvidos e de usar a democracia como meio de estes se fazerem representar, de dar oportunidades a todos e a todas de terem voz, de intervir, de propor e agir. Sobretudo os sujeitos em situação de opressão social, económica

ou cultural, necessitam de espaços, recursos e formas de expressão participativa, que lhes permita acrescentar conhecimento, experiência, diálogo, mudança com propósitos emancipatórios (Silva, 2007). Portanto, a prática da cidadania democrática deve incluir a participação consciente e a adoção de uma estratégia educativa baseada numa perspectiva crítica, necessária para a construção de culturas alternativas e ações transformadoras nas comunidades.

“Acreditamos que a investigação-ação é uma ferramenta educativa dinâmica ao serviço da promoção da cidadania democrática, na medida em que esta ocorre quando um conjunto de pessoas se envolve, compromete e empenha num esforço concertado de reflexão crítica do mundo e de realização conjunta de uma actividade ou tarefa através de uma solução partilhada.”
(Silva, 2007, p. 233)

Na perspectiva social, educativa e política, a investigação-ação participativa representa a voz, a força, a resistência, a inclusão, a libertação e a mobilização das populações através da sua tomada de consciência, da sua expressão, participação efetiva e ação em prol de uma vida melhor. Quanto maior for a voz e a expressão pública das populações oprimidas e desfavorecidas, mais o desenvolvimento comunitário se manifesta, sobretudo dos grupos socialmente excluídos. Portanto, a ação participativa de um grupo acompanha o desenvolvimento pessoal e coletivo de uma comunidade e o desenrolar de processos inovadores de mudança e rutura com sistemas obsoletos e socialmente injustos.

Reconhecer a criança como sujeito ativo e ator social, legitima a representação da criança como cidadã com poderes participativos e contributivos relevantes para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. A inexistência de contextos e oportunidades que proporcionem a participação das crianças pode fomentar o surgimento de sentimentos de alienação, frustração, impotência e a sensação de incapacidade e falta de controlo sobre o que as rodeia. Daí a importância dos estímulos positivos durante a infância e juventude, dos incentivos à observação e reflexão crítica do mundo, à tolerância, à responsabilidade através de exercícios de autonomia e cidadania. (Soares & Tomás, 2004).

Dar espaço à participação ativa das crianças oriundas de contextos em que estas estejam reprimidas, em posições de dependência, de subserviência e de vulnerabilidade social e psicológica, permite que estas desenvolvam a sua autoestima, autoconfiança, perspicácia, comunicação, relacionamento interpessoal e equilíbrio. O contacto direto com a comunidade, a socialização, o diálogo e a partilha de experiências instiga a união e a harmonia coletiva e, portanto, o sentimento de conforto, confiança, liberdade e valorização individual.

Assim, a investigação participativa com crianças poderá ser uma metodologia de excelência, na medida em que pode fornecer a estes sujeitos defesas e ferramentas úteis de combate à sua situação de risco e opressão.

“Para tal é importante que as problemáticas que atravessam o desenvolvimento de investigações impliquem e tenham significado para as pessoas envolvidas, considerando, ainda, que o momento da investigação é também um momento de construção de competências de todos os envolvidos no processo, no sentido de intervirem e agirem com autonomia e significado nos seus quotidianos.” (Santana & Fernandes, 2011, pp. 2,3)

Para que a investigação e o processo de participação cumpra o seu objetivo e tenha um efeito transformador na população e comunidade envolvida, os sujeitos intervenientes têm de estar familiarizados e conscientes das problemáticas implicadas e abordadas, de modo a que eles próprios sejam capazes de as observar e analisar com maior clareza. A sua intervenção será, assim, a construção de planos de ação que implicam uma mobilização coletiva, a desconstrução do problema, a criação de novos paradigmas para o encontro de possíveis soluções de mudança.

2.2 Investigar para Conhecer, Pensar e Transformar a Realidade

A produção de conhecimento *“implica a participação activa nas práticas das comunidades, sendo a participação social, ela própria, um processo de aprendizagem”*

(Silva, 2007, p. 235). É neste processo de permanente aprendizagem, de partilha e de engajamento, que as propostas de mudanças surgem, redefinindo paradigmas. Os cidadãos, autores, protagonistas e construtores do seu trajeto, são agentes essenciais para a condução de investigações, estudos e transformações sociais e culturais (Bogdan & Biklen, 2013).

O processo de construção de conhecimento e de mudança relaciona-se não só com a participação ativa e consciente dos sujeitos, mas simultaneamente com a colaboração e a generosidade destes, com a capacidade de refletir e questionar sobre a realidade, com a partilha de ideias, de propostas e soluções criativas. O empoderamento dos grupos encabeça *“um processo de capacitação das pessoas e comunidades”* (Silva, 2007, p.236), que fortalece e consente o seu direito de participação e de tomarem decisões sobre assuntos relevantes nas suas vidas.

“A capacitação implica o desenvolvimento consciente de uma atitude crítica e argumentativa das pessoas e comunidades, de uma mudança de perspectivas, através de uma aprendizagem que lhes permita analisar, compreender e modificar-se a si e ao mundo que as rodeia.” (Silva, 2007, p. 236).

É, e já Paulo Freire o dizia, no processo de conscientização da realidades e dos seus problemas, que as pessoas compreendem que têm valor e são competentes para desencadear ações capazes de ultrapassar e romper com os problemas que as rodeiam. Participando em união e comprometimento, as populações ganham força, poder, voz, visibilidade e tornam os seus problemas e as suas realidades públicas, denunciando-as e renunciando-as. E ao descortinar este quadro, constatamos que as aprendizagens não se fazem apenas nas Escolas e/ou outras Instituições, mas nas ruas junto dos pares, nos locais de luta popular, nos espaços públicos, nas conversas, nos debates, nos movimentos sociais e políticos.

Assim, enquanto instrumento incitador e produtor de mudanças, a investigação-ação participativa permite estimular as potencialidades dos indivíduos enquanto pensadores, criativos e promotores de iniciativas e dinâmicas coletivas de desbloqueio e

resistência. Não há progresso nem desenvolvimento humano e comunitário sem políticas sociais justas, que protejam os direitos humanos e a participação ativa dos cidadãos.

O diálogo aberto, o contributo e o envolvimento dos vários grupos populacionais nas sociedades, facilitam o reforço dos laços sociais e identitários e o alargamento do conhecimento e das consciências (Silva, 2007). Assim, estas dinâmicas sociais abrem portas para a produção coletiva – através da reflexão crítica, da observação atenta da realidade, da sua problematização e conscientização –, que gera conhecimento e, logo, competências, para o engrandecimento da cidadania, da ação e da transformação social.

As sinergias geradas na investigação colaborativa alargam horizontes para uma liberdade mais plena das populações que, para além de fortalecerem a sua expressão e autonomia, despertam para a sua capacidade de formar espontaneamente organizações autogestionadas de caráter crítico, colaborativo, solidário e emancipatório.

Todos estes processos coletivos apresentam *“o potencial de capacitar os participantes para desempenharem um papel activo na sociedade e nas suas instituições, constituindo-se num motor para o avanço social e humano, consolidando e enriquecendo a cidadania”* (Silva, 2007, p. 237).

A observação e o estudo da realidade social com a finalidade de identificar e compreender as suas problemáticas, levantam interrogações/questões, que por sua vez podem levar a uma rutura com o paradigma vigente e daí a uma mudança. A ação para a mudança presume a implementação de uma nova política, novos projetos, novas expectativas, ligações a trocas de papéis. Para facilitar todo este ciclo, é necessária uma persistência e capacidade criativa da equipa de investigação (Pardal & Lopes, 2011).

A investigação orientada para a ação é, portanto, uma espiral cíclica, que envolve a geração de possibilidade de mudança, que, por sua vez, são implementadas, avaliadas e que dão lugar ao início de um novo ciclo.

A investigação-ação participativa é uma dialética entre os factos objetivos e os factos subjetivos, que resultam numa constante interatividade entre os investigadores participantes e o contexto. O estudo e a pesquisa enriquecem à medida que se constrói informação e se produz mudança, valorizando sempre a experiência dos atores sociais, neste caso, as vivências das crianças.

Hall (2001), um dos principais autores envolvidos no percurso de consolidação da metodologia investigação-ação, afirma que ela *foi “em grande parte teorizada e disseminada a partir de uma base de movimentos sociais ou da sociedade civil.”* (p. 176). O que confirma a necessidade de novos planos teóricos capazes de articular os aspetos epistemológicos com a prática, de modo a incorporar a causa social, em parceria e proximidade com os sujeitos, encarando a realidade como objeto de análise e de ação, objetivando a sua transformação.

A mudança para uma vida melhor e mais justa para as pessoas, pressupõe uma rutura com crenças, doutrinas e paradigmas antigos, responsáveis pelas debilidades e problemáticas sociais. A necessidade da perceção, do entendimento e da adaptação ao novo modelo é, portanto, fundamental para que os atores comprometidos com a mudança tenham noção do que ela implica, uma vez que também serão eles que terão de viver e lidar com ela (Sanches, 2005).

A identificação de um problema presume uma observação crítica da realidade e uma procura de novos modelos através de dinâmicas e práticas multidisciplinares que envolvam um processo educativo e transformador. A avaliação permanente destes processos é essencial para o enquadramento de novas perspetivas, eventuais ajustes ao ambiente, novos questionamentos e produção de conhecimentos (Sanches, 2005). Observar, questionar, compreender, propor novas práticas, reformular, intervir/atuar, avaliar, são etapas que integram percursos de vivência e aprendizagem social, que dão carácter e sentido aos métodos desenvolvidos e implementados.

O carácter crítico e emancipatório da investigação-ação procura facilitar a execução de soluções transformadoras do próprio sistema, de modo a promover o aperfeiçoamento dos procedimentos e das ações (Sanches, 2005).

Do ponto de vista metodológico, a investigação-ação participativa *“é considerada como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre investigadores e investigados”* (Soares, 2006, p. 29). De uma forma holística, o método procura contribuir para a criação de vínculos, para a interlocução livre, a visibilidade dos sujeitos, a intervenção no terreno e a tradução de

códigos linguísticos conceituais, na busca da compreensão da realidade e de possíveis soluções.

As metodologias qualitativas *“privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”* (Martins, 2004, p. 292). Deparando-se com desafios constantes e inesperados, neste tipo de metodologias, o investigador social, adotando uma postura flexível e dinâmica, preocupa-se primeiramente por apreender e compreender a realidade social de uma forma mais próxima, completa e imparcial possível, respeitando sempre os valores, a ética e a dignidade de todos os envolvidos. Só desta forma é possível criar ciência, gerar conhecimento, abrir novos caminhos para o bem-estar coletivo e contribuir para um mundo mais consciente, humano e livre.

2.3 Investigação em Colaboração com Crianças

A sociologia da infância e as novas concepções de infância que surgiram a partir da década de 80 do século XX criaram terreno para o desenvolvimento de investigações com crianças. Sociólogos da infância como James e Prout (1990), Jenks (1992), Qvortrup (1995) alimentaram a ideia da infância como uma construção social, um espaço temporal com uma cultura própria, com traços específicos, que merecem ser estudados e considerados. Garantir o exercício dos direitos de participação e cidadania das crianças prende-se também com a necessidade de olhar as crianças como atores sociais aptos e competentes para contribuir para as investigações (Fernandes in Christensen & James, 2005).

Na generalizada relação de poder existente entre adultos e crianças, na qual os adultos prevalecem, dominando e controlando as crianças – *adultocentrismo* –, a visão paternalista baseada no conservadorismo cultural e na autoridade paternal, foi e é ainda um entrave para a emancipação da população infantil (Gaitán & Liebel, 2011). Qvortrup (cit. in Christensen & James, 2005) considera que as crianças, enquanto propriedade e responsabilidade dos seus pais, debatem-se com barreiras que as impedem de defender os seus interesses próprios e bem-estar. Enquanto a sociedade não assumir responsabilidade

geral com as crianças, não garantir a aplicação dos seus direitos e não proporcionar espaços para que as suas vozes sejam ouvidas, as crianças continuarão ocultadas e silenciadas.

Incluir as vozes das crianças nas investigações, encará-las como co-construtoras de conhecimento através de si próprias, das suas culturas, vivências e olhares do mundo, é um desafio do ponto de vista científico e social. A adaptação e a reinvenção de metodologias e instrumentos de pesquisa que possibilitem quebrar barreiras e estabelecer proximidade e confiança, é essencial para uma investigação mais flexível, aberta, “*multifacetada*” e “*policromática*” (Fernandes in Christensen & James, 2005).

“Tradicionalmente, a infância e as vidas crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das perceções dos adultos prestadores de cuidados. Tal aproximação tem, em parte, sido desafiada pela perspectiva que vê as crianças na posse de características desenvolvimentais cognitivas e sociais distintas, as quais, os investigadores, desejando usar as informações das crianças, devem tomar em consideração no seu projeto de investigação.” (Christensen & James, 2005, p. XIV)

É fundamental, tal como em qualquer outra pesquisa, a seleção de ferramentas, dispositivos e técnicas apropriadas ao tipo de investigação, aos grupos participantes envolvidos, às características dos seus meios envolventes, culturas e valores. É, igualmente, importante garantir que durante o processo de pesquisa e os seus resultados sejam produzidos valores e benefícios efetivos para as crianças (Christensen & James, 2005).

Conhecer as crianças permite-nos compreender melhor a sociedade, as suas complexidades e antagonismos, e perceber fenómenos sociais que passam despercebidos aos olhares dos adultos. Os discursos das crianças descortinam não só as suas culturas como determinadas organizações e dinâmicas sociais (Pinto & Sarmiento, 1997). A mente da criança busca novas interpretações, cria novos sentidos e nesse processo ela reinventa e constrói o mundo (Geertz, 2001).

A investigação com crianças objetiva um conhecimento mais aprofundado acerca dos universos infantis, as suas culturas e as suas posições e papéis na sociedade; pretende

compreender a visão e a percepção social das crianças e de como estas se relacionam com o mundo. Assim, compreender a criança nos diversos âmbitos da sua vida permite construir uma percepção mais clara da sua conjuntura social e cultural. As suas vivências individuais e coletivas traduzem interpretações e representações da sua realidade e dos contextos que as envolvem.

Através da sua participação ativa, as crianças valorizam e aumentam a sua competência, inclusive a sua competência como participantes e protagonistas. Segundo Hardman (1973), James (1998) e Qvortrup et al (1994) (cit in Christensen & James, 2005) a infância não é uma mera fase inicial no percurso da vida, mas é uma característica fundamental em todas as sociedades, na medida em que as crianças, além de atores sociais capazes da ação social, são informadoras de direito próprio.

As metodologias participativas aplicadas à investigação com a infância exigem uma constante criatividade para o planeamento e definição das várias fases e ferramentas metodológicas a colocar em prática. Os investigadores que dão início ao seu projeto de investigação com crianças têm de, sobretudo, assumir uma posição de parceria, humildade e altruísmo com as crianças investigadoras participantes. Simultaneamente, o respeito e a tolerância pela diversidade, pluralidade e particularidade de cada criança participante são primordiais. Nenhum procedimento deverá colidir com as sensibilidades, valores e princípios das crianças. Cada criança deve ser valorizada e considerada na sua individualidade e particularidade, não havendo qualquer tipo de espaço para qualquer espécie de discriminação seja de que parte for.

O autor Landsdown (2001) (cit in Fernandes, 2005) refere a necessidade do grupo de crianças participantes compreenderem o projeto e os seus objetivos, as atividades desenvolvidas durante o seu seguimento e o seu papel em cada momento. Por outro lado, o autor menciona a importância da transparência e clareza na definição das relações entre os elementos do grupo tal como na organização das tomadas de decisão. Ainda segundo Landsdown (2001) (cit in Fernandes, 2005), no que concerne às relações de poder dentro do grupo, ele apresenta três possibilidades: a primeira baseia-se no relacionamento tradicional entre crianças e adultos, em que o adulto assume o controlo do processo e se assume como um elemento consultivo do grupo; a segunda possibilidade apoia-se em

ações participativas, onde se atenuam as relações de poder e as crianças assumem gradualmente mais ação e intervenção no processo de investigação; finalmente, a terceira possibilidade determina o empoderamento do grupo de crianças, ou seja, são estas que assumem a gestão e o desenvolvimento do processo, enquanto os adultos, disponíveis para orientação e na qualidade de colaboradores, intervêm nas atividades sempre que necessário.

Obviamente que são as duas últimas possibilidades que permitem a prática do que efetivamente se pretende – dar voz a visibilidade às crianças, considerando as suas habilidades e valores. É aqui que reside a revolução neste tipo de investigação e metodologia: as crianças deixam de ser objetos passivos de estudo, alvo da autocracia dos adultos, para estarem na posição de investigadoras intervenientes, eficientes e capazes de construir e desconstruir significados e gerar conhecimento.

A discriminação etária e geracional – *etarismo* – vivida pelas crianças, que gera as tais relações de poder entre elas e os indivíduos com mais idade e/ou de outra geração, deve ser observada com apreensão pelas equipas de investigação e estudos da infância. Deve existir uma responsabilidade com vista à criação de mecanismos eficazes para superar os limites impostos por visões mais conservadoras e fechadas, que obstruam a livre e total participação das crianças nas investigações e na sociedade.

O paradigma que defende a competência e a participação infantil na investigação social com crianças gera a participação ativa e efetiva das crianças no percurso investigativo. Para tal, é necessário enquadrarem-se os procedimentos e as técnicas mais adequadas, que permitam e possibilitem a participação, o envolvimento e a cooperação das crianças, numa perspetiva democrática, criativa e inclusiva.

Alguns dos princípios teóricos subjacentes aos métodos participativos com crianças relacionam-se com o fortalecimento das capacidades locais e dos sujeitos, a análise interativa e colaborativa, o diálogo e a ação para uma mudança e desenvolvimento sustentável. Neste contexto, *“tanto investigadores como investigados são reconhecidos como participantes activos”* na geração de dados (O’Kane in Christensen & James, 2005, p-145).

Através das práticas criativas, lúdicas e interativas da investigação participativa, as crianças têm espaço para se expressar num ambiente mais descontraído e familiar, tendo oportunidade de conversar sobre as suas preocupações, anseios e necessidades. Ao mesmo tempo, os investigadores precisam de criar condições para construir um ambiente de confiança e abertura para a escuta atenta e interessada. Nestes momentos, colocar a criança a controlar os recursos, a apropriar-se dos meios de comunicação, a dar opiniões sobre formas de melhorar a investigação é valorizá-la e criar uma ligação de segurança e afeto. Valorizar o tempo de cada criança, agradecendo sempre que esta se disponibiliza para o projeto de investigação é, também, relevante para fazê-la perceber a importância do seu contributo (O’Kane in Christensen & James, 2005).

Um aspeto considerável e interessante na investigação das crianças é a associação do trabalho com a ludicidade. A Convenção sobre os Direitos das Crianças refere no seu Artigo 31, que as crianças têm *“direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”*, salientando, assim, uma ligação entre o direito de participar com o direito de brincar. Adotar e incluir brincadeiras e jogos criativos durante o processo investigativo motiva o grupo, gera contentamento, aprendizagem e aperfeiçoa a expressão e a imaginação investigativa das crianças (Alderson in Christensen & James, 2005).

A exclusão das crianças das dinâmicas de participação social é uma forma de impossibilitar a prática dos seus direitos, nomeadamente, o direito a dialogar, de negociar, de propor e de tomar decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Priscilla Alderson (In Christensen & James, 2005, p. 261), refere que a *“consciência crescente dos direitos das crianças e de outros grupos minoritários, como o das mulheres, traçou o caminho para o envolvimento das crianças como investigadoras.”*

As crianças investigadoras são reconhecidas como sujeitos de direitos com liberdade para expressar os seus pareceres e narrar as suas experiências, assim, envolvidas na investigação as crianças lutam contra o seu silêncio, a sua invisibilidade e a sua exclusão.

Durante o percurso investigativo, a responsabilidade e o comprometimento de todos os participantes é fundamental, tal como a consciência dos *“princípios teóricos, éticos e metodológicos que devem ser salvaguardados”* (Santana & Fernandes, 2011, p. 4). Um

destes princípios relaciona-se com a aquisição do consentimento informado por parte das crianças, isto é, comunicar e esclarecer ao grupo participante todos os passos do trabalho de pesquisa, o que é que cada atividade implica e qual será o papel de cada elemento participante.

Na presente investigação, todas as crianças tiveram oportunidade de assistir a uma sessão em que o projeto foi apresentado e explicado, onde todas receberam um convite à sua participação. As crianças que aceitaram participar na investigação na qualidade de participantes ativas/investigadoras, leram, tomaram conhecimento, concordaram e, finalmente, assinaram um contrato de investigação, que valida o seu consentimento no envolvimento nas atividades e desafios propostos durante o período de trabalho.

O consentimento informado e voluntário por parte das crianças permite também protegê-las de investigações invasivas, impróprias e abusivas.

Todavia, *“É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”* (Graue & Walsh, 2003, p. 76). Pois, além do consentimento e do contrato de investigação, a atitude genuína de confiança e consideração perante o grupo é essencial para a gestão das relações interpessoais e a condução do projeto.

Por sua vez, a atenção com o uso da linguagem é, simultaneamente, uma dimensão de grande importância na comunicação e investigação em colaboração com crianças, uma vez que estas *“utilizam múltiplas linguagens, verbais e não-verbais, mas todas elas significativas e fundamentais para desenvolver os seus processos de comunicação e caracterização do e com o mundo que as rodeia.”* (Santana & Fernandes, 2011, p. 5). Tendo em consideração este ponto, foram exploradas e aplicadas metodologias visuais e de expressão simbólica, que possibilitaram uma melhor e maior reprodução de imagens, conceitos e temas. As estratégias incluíram o uso de ferramentas e métodos expressivos e criativos como o desenho, a fotografia, o vídeo, a música e o teatro. Estas técnicas, além de acrescentarem valor estético e criativo aos conteúdos produzidos pelas crianças, permitiram a obtenção de olhares particulares e representações individuais e coletivas da realidade do grupo, e possibilitaram também o acesso às culturas próprias da infância.

“A produção cultural das crianças é, simultaneamente, uma arte e uma linguagem. É uma arte na medida em que o mundo é configurado, transformado imaginativamente pela forma que a arte propicia: a fotografia, o cinema, a música e a dança. Mas é uma linguagem na medida em que revela um mundo constituído por representações, por ideias, por referências à realidade que só é susceptível de ser comunicado dessa forma. De outro modo ficaria oculta, encoberta, invisibilizada.” (Santana & Fernandes, 2011, pp. 5, 6)

A responsabilidade da investigação em parceria com crianças está ligada, não apenas a um comportamento ético e justo, mas também a uma postura de humildade, reciprocidade e horizontalidade. Durante a investigação com crianças é indispensável garantir que não são causados prejuízos instigados pelas relações de interação. A sensibilidade para saber escutar, compreender sem fazer juízos de valor e resolver eventuais conflitos é fundamental para evitar constrangimentos (Graue & Walsh, 2003).

Para além deste aspeto, a responsabilidade e o empenhamento do trabalho colaborativo com a infância deve envolver muita dedicação e culminar numa transformação positiva e satisfatória na vida das crianças e da sua comunidade. A investigação deve ser benéfica e marcante para todos os participantes envolvidos, pois só assim ela fará sentido.

2.4 Objetivos e Procedimentos da Investigação

Para além de pretender compreender a realidade e os problemas sociais com que se deparam as crianças do Bairro e da Escola de São Tomé, no Porto, um dos principais objetivos do projeto *‘No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade – Práticas Criativas para uma Cidadania na Infância’* foi dispor da Arte e da Criatividade como formas de expressão e comunicação de excelência e como instrumentos de reinvenção e transformação da realidade. Por outro lado, e não menos relevante, pretendeu-se dar a

possibilidade às crianças de descobrirem e vivenciarem a sua Cidadania como uma prática e uma ferramenta contra a invisibilidade e o silêncio, como um mecanismo essencial à participação ativa e à intervenção comunitária.

Objetivos Operacionais do Projeto:

- Contribuir para a sensibilização do usufruto do espaço público do Bairro enquanto um espaço comum de encontro, de socialização e de participação da população;
- Despertar as competências de tomada de decisão, da autogestão, da participação, da cidadania e da prática democrática das crianças através da realização de assembleias de crianças, fóruns e tertúlias, e através do envolvimento em atividades de expressão artística desenvolvidas pelas crianças;
- Empoderar as crianças como protagonistas e agentes de inclusão através da dinamização de atividades, da delineação de ações e estratégias de intervenção, que facilitem a sua participação;
- Promover a coesão do grupo, a autonomia e a liberdade individual, estimulando o envolvimento em atividades através de momentos pedagógicos de partilha de experiências e saberes, da criação e da interação coletiva;
- Desenvolver atividades lúdicas e educativas que estimulem a cooperação, as relações interpessoais e os vínculos afetivos, que facilitem a conscientização dos sujeitos da realidade envolvente e enalteilam a capacidade de transformação dessa mesma realidade de forma responsável e criativa.

De modo a atribuir significados às vivências do grupo, organizando a realidade, resgatando junto das crianças um conjunto de competências pessoais e sociais essenciais, foram adotadas técnicas de investigação que permitissem o desenvolvimento de tarefas que explorassem os interesses e os talentos de cada criança.

Tendo com conta o posicionamento metodológico, que pressupõe uma reflexão, interpretação e compreensão/análise da realidade pela via da escuta e participação ativa

dos sujeitos envolvidos, foram selecionados e usados procedimentos de pesquisa qualitativa:

- **Grupos de Discussão / Focus Group** – A discussão em grupo é uma técnica de investigação social associada à metodologia qualitativa, que se traduz numa discussão estruturada e orientada, que inclui a partilha gradual de informação, ideias e pontos de vista entre os participantes. As conversas entre o grupo têm como objetivo esclarecer o coletivo sobre determinados assuntos, fomentar a reflexão e criar novas ou diferentes perspetivas. Em contexto de investigação, o principal objetivo desta técnica é produzir conhecimento. À medida que os debates forem crescendo pela participação de todos os elementos do grupo, o investigador consegue analisar e avaliar as diferentes perspetivas produzidas através da interação dos participantes (Finch & Lewis, 2003).
- **Conversas Informais** – As conversas informais permitiram ter a perceção de alguns dos sentidos atribuídos pelas crianças à sua própria realidade e situação de vulnerabilidade. A interlocução livre e a escuta atenta das crianças é uma prática essencial e necessária para dar vida e força à voz aos principais sujeitos da investigação. Observando e escutando as interações, as posturas e as conversas entre e com as crianças, conseguimos extrair uma diversidade de opiniões, pontos de vistas e características individuais e coletivas. Nesta técnica, o grupo desenvolve um discurso espontâneo *“à volta de um número limitado de tópicos de conversa, assumindo o investigador o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam.”* (Fernandes, 2005, p. 162). Durante o projeto, estas conversas foram estabelecidas em algumas das sessões de trabalho com o grupo participante e ficaram registadas em formato áudio.
- **Jogos Criativos e Educativos** – Dinamizar atividades de caráter lúdico e educativo induz o grupo de participantes à partilha de vivências em coletivo, ao estímulo do trabalho em equipa, à socialização, à criatividade e à curiosidade pela conhecimento. Facilitando novamente a comunicação e a expressão, os jogos criativos com recurso a imagens/ilustrações, fotografias e brinquedos permitem

a interação coletiva e a geração de soluções criativas como meio de ultrapassar determinados desafios.

A importância dos jogos como meio lúdico e criativo de aprendizagem, faz sentido tendo em conta a necessidade dos sujeitos em conhecer e transformar o seu meio através de dinâmicas que lhes proporcionem prazer e contentamento (Antunes, 1998).

- **PhotoVoice** – A captação de fotografias é uma técnica de investigação-ação participativa, que presume o uso da expressão fotográfica para observar e captar a realidade de modo a documentá-la, gerando uma interpretação e reflexão sobre ela. Com base na Fotografia Documental Social, o *PhotoVoice*, tal como a própria designação, é a manifestação da voz de quem fotografa e de um olhar particular sobre determinado objeto e/ou realidade. Para além de encorajar os sujeitos a identificar e a refletir sobre temas relacionados com a sua vivência individual e comunitária, o *PhotoVoice* promove, após o trabalho no terreno de captação fotográfica, tertúlias e diálogos críticos em redor de fotografias captadas (Wang & Burris, 1997).

Percecionar as crianças como sujeitos capazes de manusear os equipamentos de registo fotográfico ou vídeo, permitindo que elas se apropriem desses recursos para comunicar e aceder a ferramentas inovadoras, é fundamental para que estas tenham a possibilidade de retratar o mundo que as rodeia e interpretá-lo. Desta forma, elas *“tornam-se parceiras no processo de investigação, com margens de autonomia e criatividade”* (Fernandes, 2005, p. 163).

- **Reportagens/Entrevistas** – As reportagens efetuadas foram encabeçadas pelas próprias crianças, que, a partir de um conjunto de questões reflexivas, se apropriaram dos recursos audiovisuais para entrevistar os parceiros do grupo de trabalho.

Esta técnica permitiu, mais uma vez, colocar o material audiovisual (câmara, microfone, gravador de som) à disposição das crianças com o objetivo de estas o explorarem, no sentido de se autorrepresentarem e se conhecerem melhor. Por

via desta técnica é possível recolher informação através dos conteúdos dos discursos, das reflexões, das opiniões das crianças e dos seus relatos sobre as suas vidas e realidades.

- **Assembleias Júnior** – Incentivar e abrir espaços para organizações de crianças com vista à prática da sua cidadania é reconhecer o valor e o papel que as crianças têm na estrutura social. A representação infantil em formato de assembleias facilita o contacto destas com modelos de participação cívica e política, que lhe serão úteis no seu percurso participativo. Dialogar, clarificar conceitos, partilhar ideias, saber ouvir e intervir coletivamente é um método educativo e um processo essencial para que os grupos compreendam os vários formatos de participação e conheçam os recursos/instrumentos que podem utilizar para participar.

A organização de assembleias de crianças é mais uma experiência colaborativa a favor da participação infantil e um espaço de tomadas de decisões com um âmbito mais formal. A partir da participação em contexto de assembleia, as crianças podem dinamizar debates sobre temáticas que lhes estão ligadas, manifestar a sua opinião/perspetivas, apresentar propostas de melhoria e de mudança e participar em tomadas de decisão. Com a mediação do investigador/professor/educador, as assembleias possibilitam também que as crianças reflitam, discutam e esclareçam assuntos do seu interesse em grupo. Ainda relativamente a esta estrutura de participação:

“Outro aspeto interessante diz respeito à ideia de justiça sendo possível ver as competências das crianças em termos de argumentação, discussão, tomada de posição e definição de pontos de vista pessoais. Demonstram ainda competência em cumprir regras ou mudá-las de acordo com contextos e circunstâncias, situações ou natureza dos problemas apresentados.” (Trevisan, 2012, p. 95)

- **Teatro do Oprimido / Teatro de Intervenção** – Uma das técnicas aplicada foi a do *Teatro Fórum*, que se baseia na encenação de situações reais representadas por atores, que assumem os papéis de opressores e oprimidos, que se apresentam em circunstâncias de conflito de poder e de interesses antagônicos. A peça teatral é assistida por uma plateia de espetadores participantes – *espect-atores* –, isto é, um público que assiste mas que também intervém como ator, como elemento ativo, que propõe soluções para o problema apresentado. As várias possibilidades de resolução do problema representado são discutidas entre o coletivo/público com o apoio de um mediador/facilitador – o *curinga*. A participação ativa dos *espect-atores* é essencial nesta técnica. Uma outra técnica do Teatro do Oprimido que foi aplicada no decurso do projeto foi a do *Teatro Imagem*, que é um método que se funda na expressão não-verbal, que desmistifica a linguagem física e a expressividade da imagem humana como forma de comunicar/representar sentimentos, emoções e situações. Esta prática teatral transforma questões, problemas e sentimentos em imagens concretas.
- **Ação Mobilizadora no Exterior (Manifestação Pública)** – Encarando e defendendo o espaço público como local de encontro, convívio social e participação comunitária, foi preparada uma dinâmica que implicasse a apropriação do espaço público por parte do grupo de crianças. Se, muitas vezes, o espaço público é controlado pelo medo e/ou por autoridades e entidades abstratas, que o vedam ao usufruto livre dos cidadãos, o desafio foi sair da ‘zona de conforto’ e saltar os muros da escola, da invisibilidade e do silêncio e partir para a ação real. Assim, durante a mobilização pública das crianças, a rua passou a ser um lugar social ocupado por estas, que porta-vozes das suas próprias mensagens e chamadas de atenção, reforçaram e confirmaram a sua capacidade participativa, fortalecendo o sentimento de pertença e a identidade positiva. Partilhando a ação com a restante comunidade do Bairro, a manifestação serviu não apenas para sensibilizar, conscientizar e tornar pública uma cidadania latente na infância como para despertar a comunidade local e abrir janelas para uma maior coesão social.

- **Criação de um Jornal** – A opção da criação coletiva de um Jornal pretendeu enaltecer a voz e a comunicação das crianças. Para além de ser mais uma plataforma de comunicação com o exterior e interação das crianças, a criação de um Jornal com conteúdos exclusivamente gerados por estas, procurou ser mais uma forma de desenvolver a criatividade, a expressão e o espírito crítico do grupo. Enquadrando pequenas reportagens, artigos/textos de opinião, propostas de mudança na comunidade, desenhos, fotografias e a ilustração de algumas das atividades desenvolvidas ao longo do presente projeto, o Jornal foi mais um espaço de liberdade, criação e de construção de conhecimento.

“As produções infantis, baseadas nas observações e na pesquisa, na experimentação, no texto livre, nas entrevistas, nos inquéritos, nos debates, revelam para além de tudo o grande interesse e a grande afetividade que a criança põe em tudo o que relata, desenha e escreve, enraizadas nas vivências do seu quotidiano.” (Valente, pp. 46,47).

- **Notas de Campo/Diários de Bordo** – É uma técnica baseada na observação e no registo do trabalho diário com o grupo participante. As notas de campo incluem a descrição das atividades realizadas, dos materiais utilizados para a sua concretização; a descrição das técnicas e métodos aplicados tal como possíveis adaptações; a anotação das reações e posturas dos sujeitos envolvidos perante os desafios propostos; a transcrição de alguns diálogos, depoimentos e observações realizadas pelo grupo de modo a ser possível uma análise (o mais rigorosa possível) do que foi tratado. De modo a permitir uma reflexão e uma maior reunião de informação e resultados, também devem estar incluídas nas notas de campo algumas observações e ideias do investigador relativas ao desenvolvimento das atividades, o que elas geraram e os efeitos que estas tiveram nos participantes (Lüdke, 2007).

Esta técnica facilita a organização e a orientação do estudo, da investigação e das sessões de trabalho no terreno, simultaneamente que permite reunir um conjunto de material produzido nas sessões de trabalho, que em análise, possibilita uma reflexão, ter uma perspetiva do ponto de situação do trabalho, do conhecimento gerado e do desenrolar do processo.

- **Entrevistas Abertas / Exploratórias** – Partindo de uma questão aberta inicial ou tema em estudo/pesquisa, as entrevistas deste carácter pretendem descortinar uma visão e um conhecimento maior relativo ao tema que se pretende ter mais informações. O objetivo é conseguir mais esclarecimentos e mais familiaridade com o objeto que se pretende investigar através de conversa com sujeitos que estejam ou tenham estado envolvidos na realidade ou com o tema a pesquisar e possam contribuir com a sua experiência e dados recolhidos ou gerados.

“A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversa informal.”
(Boni & Quaresma, 2005, p. 74)

CAPÍTULO 3: A CIDADE, O BAIRRO E A ESCOLA
COMO ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO E
INTERVENÇÃO

No presente capítulo são abordados e caracterizados os contextos de investigação e de intervenção – a cidade do Porto, o Bairro de São Tomé, A Escola Básica do 1º Ciclo de São Tomé.

A importância das particularidades dos espaços, da sua história e das suas narrativas próprias que lhe dão caráter, que alimentam identidades e culturas, produzem sentidos e dinâmicas sociais que se desnovelam em cenários coletivos de fragilidade e/ou resiliência. Os contextos de ação têm de ser convenientemente observados, captados e compreendidos de modo a estarmos autenticamente dentro da realidade a que nos propomos investigar e intervir. É necessário aproximarmo-nos da realidade, descobri-la, construir uma relação com ela, questioná-la e problematizá-la, incitando parcerias e planos de promoção de competências comunitárias.

Para além da apresentação dos espaços de ação, neste capítulo é apresentado e caracterizado o grupo participante no presente projeto de investigação. O grupo de trabalho é um elemento indispensável ao trabalho de investigação e intervenção, uma vez que é nele que é depositada uma relação de colaboração, de confiança e de comprometimento que deve acompanhar todo o processo.

No ponto relacionado com a entrada no terreno é mencionado o caminho que nos leva ao grupo e a dinâmica estabelecida para o conhecer e o colocar a par dos propósitos do projeto e de todas as atividades que ele integra.

3.1 A cidade do Porto, o Bairro e a Escola de São Tomé

“As cidades devem ser produtoras de pensamento, capazes de criarem novos conceitos e adquirirem novas competências sociais e culturais e não estarem orientadas, exclusivamente, para a proliferação das estruturas de betão, as redes de alcatrão e os negócios” (Monteiro , 2005, p. 2).

Esta é a epígrafe encontrada para a introdução deste ponto relacionado com a cidade do Porto em particular, que, na minha ótica, e tal como todas as cidades do mundo, deveria ser um palco vestido pela riqueza da sua história, do seu património, da sua cultura; pela autenticidade, simplicidade e beleza dos seus habitantes, por aqueles que tornam a cidade viva, iluminada, que se unem por uma identidade, solidariedade e partilha. A cidade transmite emoções, movimento, luz, som, cor, pluralidade, encontros e desencontros, e esse carácter ultrapassa a dimensão económica e financeira que pretenda afastar a índole social e cultural que lhe é característica.

A cidade do Porto é a segunda maior cidade de Portugal. A sua área municipal abarca 237 591 habitantes, sendo assim o 25º maior aglomerado urbano da Europa (INE, 2015). Tal como em quase todas as cidades Europeias na sua generalidade, o Porto é uma cidade antiga, delineada pelo seu ilustre Rio Douro e com um riquíssimo património histórico, que nas últimas décadas comportou uma vasta modernização. Assim, os contrastes paisagísticos são umas das características do Porto, tais como as disparidades socioeconómicas, que estes também espelham. Se por um lado há áreas marcadas pela história da cidade, pela tradição ou pelo mero abandono, por outro há zonas onde edifícios modernos, grandes empreendimentos, novas avenidas e autoestradas rasgam o quadro pictórico da cidade.

“No Porto e na sua Grande Área Metropolitana, encontramos espaços residenciais muito contrastantes, áreas extensas de nova habitação de segmento alto e muito alto, sendo os mais emblemáticos os condomínios fechados, e, por outro, espaços de forte degradação habitacional ou de alojamentos de gama mais

baixa, para além dos bairros sociais ou, ainda, outras formas de alojamento precários.” (Matos, 2009, p. 414)

Retalhada pelas recentes grandes áreas comerciais (*shoppings*) e as lojas de comércio tradicional, que ainda sobrevivem e resistem aos tempos; pelos prédios residenciais das classes média e média alta e pelas vivendas da classe alta que vislumbram a Foz do Douro; dividida pelas zonas dos intermináveis Bairros Sociais que se espalham pela urbe; pela zona industrial e financeira; pelos ilustres monumentos e locais históricos, património da cidade, que convivem com o imenso edificado antigo, decrépito e abandonado, a cidade do Porto, à semelhança de muitas outras cidades, depara-se com a heterogeneidade e a segregação espacial, que traz consigo dinâmicas sociais próprias, que caracterizam a sua vida urbana.

Teixeira Lopes (1999) refere-se a uma *“nova atitude segregacionista”* caracterizada pelo afastamento das populações dos espaços públicos exteriores, que foram substituídos pelas grandes superfícies comerciais. Considerados atualmente novos espaços de encontro social *“ (...) os centros comerciais são de facto, cada vez mais (e não num sentido meramente metafórico), o centro da cidade”* (Teixeira Lopes, 1999, p. 60). Por sua vez, a população indigente, proveniente de realidades mais desfavorecidas, muitas vezes banida das novas zonas comerciais, ocupa os espaços da cidade mais degradados e esquecidos pela gestão local. Se por um lado, há a população que tem capacidade e crédito para estar integrada no sistema de consumo, por outro, há uma parte da população excluída desse sistema, sendo considerados *“consumidores desqualificados numa sociedade de consumo”* (Bauman, 2012).

No Porto, atualmente, mais de metade da população (52%) não possui qualquer atividade laboral, ou seja, incluídos nesta percentagem estão abrangidos indivíduos em situação de desemprego ou de incapacidade de trabalho, reformados/aposentados e estudantes, sendo que 18% deste grupo são adultos desempregados em idade ativa (PORDATA, 2015). Apesar de tradicionalmente ser conhecida por uma cidade de gente laboriosa, o Porto ressent-se pela atual crise económica e social, que minou ainda mais os campos da pobreza e das desigualdades sociais.

A movimentação quotidiana, o trânsito diário, as dinâmicas culturais de lazer e a atividade turística contrasta e, de certa forma, ofusca os recônditos degradados e marginalizados da cidade, o notório envelhecimento da população, a elevada taxa de desemprego, o aumento da pobreza, sobretudo na população infantil.

A nível geral, e tal como acontece no resto do país, assiste-se a uma redução na dimensão das famílias: *“Ao nível das estruturas familiares é de salientar a redução da dimensão média das famílias, que se traduz, fundamentalmente, no peso crescente de famílias monoparentais, principalmente de mães com filhos e no aumento significativo dos idosos sós”* (Matos, 2009, p. 415). O desemprego e os trabalhos precários afetam severamente as famílias, gerando instabilidade financeira e material. Os locais da cidade onde se reside têm uma forte influência individual, familiar e comunitária, podendo ajudar ou não à qualidade de vida, quer pela identidade negativa desses locais, pelo seu ambiente, pela ausência de equipamentos ou redes de suporte, quer pela existência ou não de casos de discriminação e/ou marginalização (Matos, 2009).

Apesar do esforço nos últimos anos para melhorar as vidas das populações mais desfavorecidas da cidade, sobretudo nos *“bairros sociais, onde residem muitas famílias com baixos rendimentos, muitos deles continuam a apresentar défices de integração urbana e social”* (Matos, 2009, p. 413).

O município do Porto é composto por várias freguesias, nomeadamente a freguesia de Paranhos, onde se situa o Bairro e a Escola de São Tomé. De acordo com os censos de 2011 (J.F. de Paranhos, 2015), Paranhos é a quinta freguesia maior do país e a maior do concelho do Porto, tal como consta no gráfico que se segue.

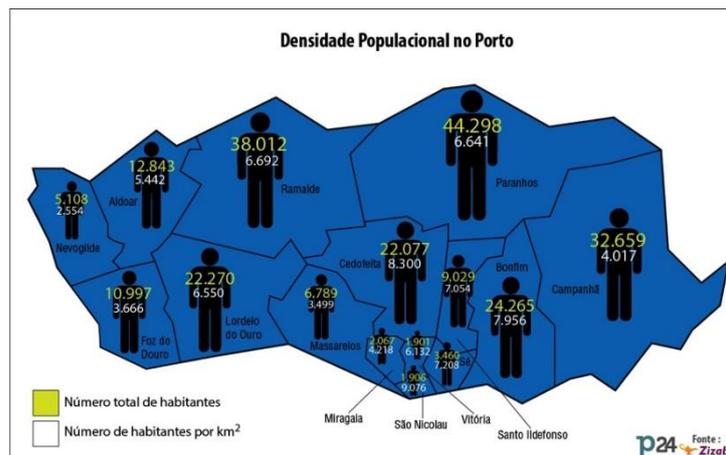


Figura 3 –Densidade Populacional no Porto, indicando a freguesia de Paranhos como sendo a mais populosa da cidade.

Fonte: <http://www.ifparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

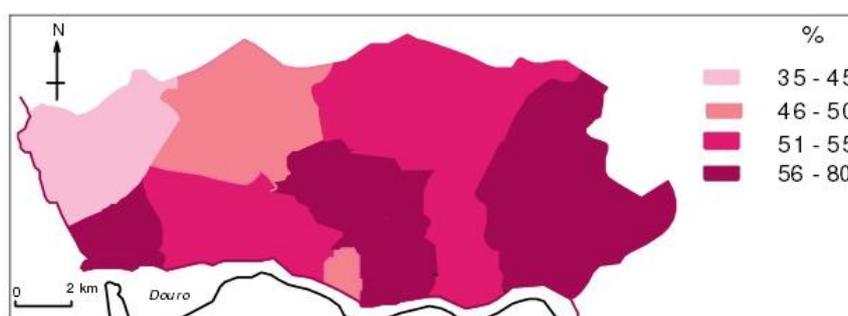


Figura 4 – Edifício degradado e com necessidades de reabilitação da cidade do Porto.

Fonte: INE, Censos 2001

De acordo com a imagem acima, Paranhos e Bonfim tem entre 51 e 55% do seu edifício em estado de degradação. As freguesias de Campanhã, Cedofeita, São Nicolau Vitória, Santa Ildefonso e Sé, estas últimas, do centro histórico da cidade, são as que apresentam a maior percentagem (entre 56% e 80%) de edifícios a precisar de intervenção urgente em prol da sua recuperação e segurança pública.

Observando o gráfico abaixo apresentado, a população de Paranhos é constituída por 55,1% de população adulta, 23,7% de população idosa e os restantes 21,2% referem-se à população infantojuvenil.

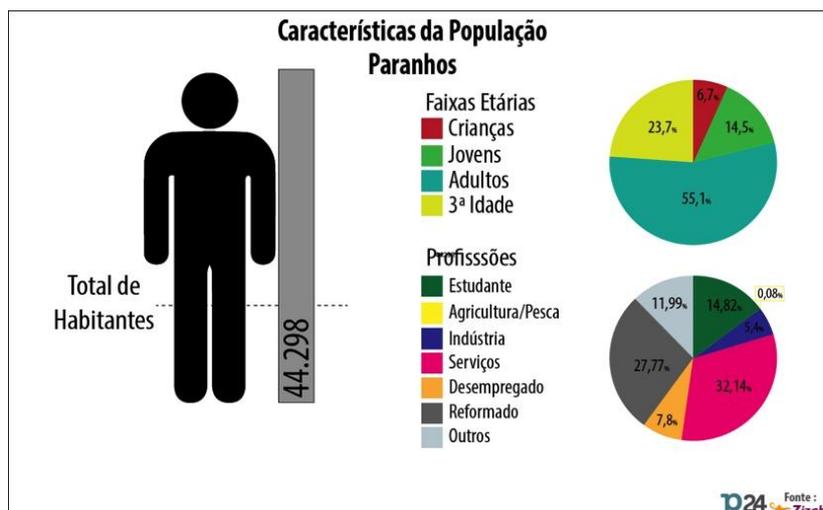


Figura 5 - Caraterísticas da população de Paranhos (%).
 Fonte: <http://www.ifparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

Por sua vez, o gráfico seguinte revela o número de crianças residentes em Paranhos, tendo em conta o tipo de estrutura familiar. Com base nos dados expostos, verificamos que cerca de metade das crianças da freguesia se encontram em núcleos de casal de direito, sendo que num total de 4.583 crianças, 1.195 vivem em núcleos monoparentais e as restantes 817 estão integradas em núcleos de casal de facto.

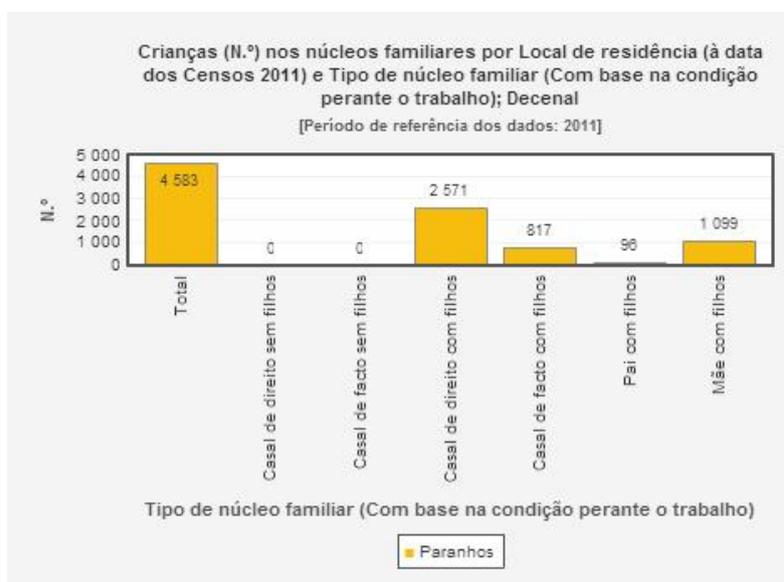


Figura 6 – Número de crianças em cada tipo de núcleo familiar em Paranhos.
 Fonte: <http://www.ifparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

Tal como já referido, o êxodo rural, a mobilização das populações dos campos para a cidade à procura de trabalho e melhores condições de vida, fez aumentar a população da cidade do Porto. A especulação no mercado imobiliário levou a população a deixar as zonas centrais da cidade para se fixarem na periferia, onde os valores das habitações são mais baixos. As ilhas e os Bairros de habitação social proliferaram sobretudo na freguesia de Paranhos, mas também nas freguesias do Bonfim, Campanha e Cedofeita.

Na freguesia de Paranhos, na zona do Amial, torneado pelas principais vias de acesso ao centro da cidade e aos seus arredores, encontramos o Bairro de São Tomé, complexo habitacional construído nos anos 70 do séc. XX, de residências multifamiliares, que se compõem num conjunto de prédios de quatro e seis pisos, distribuídos em blocos, com lares T2, T3, T4 e T5 (IHRU, 2015).



Figura 7 – Lado poente do Bairro de São Tomé, onde estão localizados os blocos A e B em frente e parte do bloco J na lateral direita.

Fonte: Fotografia tirada por Ana Garcia em Maio de 2014

Na perspetiva de aprofundar o conhecimento sobre o enquadramento histórico e social do Bairro de São Tomé, foi realizada uma entrevista de carácter aberto ao professor/investigador João Queirós².

² Mais informações sobre o Professor/Investigador João Queirós:
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3200654319071009>
<http://isociologia.pt/investigacao.aspx?id=9>

Entre a década de 60 e 70 do séc. XX, ainda sob o regime ditatorial português, a Câmara Municipal do Porto implementou uma iniciativa de carácter social, que consistia na construção de habitação social na cidade do Porto, de modo a dar resposta à crise habitacional que se sentia na época. A iniciativa camarária, que ficou publicamente conhecida por *Plano de Melhoramentos para a cidade do Porto*, numa primeira fase, abarcou a construção de 6 mil casas para “*realojar pessoas das ilhas do Porto, do centro do Porto e pessoas provenientes de outros contextos degradados da cidade, barracas, etc.*” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015).

Na segunda fase do *Plano de Melhoramentos*, a partir de 1967, foram construídas mais de 3 mil casas no Porto, processo que decorreu até 25 de abril de 1974. Foi neste prolongamento, durante o final dos anos 60 e o início dos anos 70, que o Bairro de São Tomé e os outros Bairros que o circundam (Bairro do Carriçal e Bairro da Agra) foram construídos. De forma a colmatar a carência e a pobreza habitacional que se sentia na cidade do Porto, segundo o Professor Doutor Queirós, “*(...) a câmara estava efetivamente a construir habitação para realojar as pessoas mais pobres e mais mal alojadas da cidade em bairros sociais.*”

Os novos Bairros que cresciam na cidade do Porto nesta altura foram pensados para, prioritariamente, alojar as populações oriundas das ilhas e de casas degradadas, mas no caso particular do Bairro de São Tomé, as habitações foram pensadas e planeadas para alojar os trabalhadores da Câmara Municipal do Porto mais carenciados do ponto de vista económico e habitacional. Existiam “*vastas centenas de trabalhadores da Câmara Municipal do Porto (...), que residiam exatamente como grande parte da população portuense: em condições muito más (...)*” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015). Face a este contexto, assim se idealizou um Bairro que fosse capaz de servir a nível habitacional os funcionários da Câmara Municipal da cidade.

Entre o Bairro da Azenha (construído na década de 30 do séc. XX), os Bairros do Carriçal e o da Agra (construídos no final dos anos 60 do séc. XX), nasceu o Bairro de São Tomé, com uma arquitetura diferente dos restantes Bairros em redor, mais robusta, com edifícios maiores e mais altos, que abarcam 500 casas.

Porém, a história e os acontecimentos políticos e sociais que se seguiram na época encarregaram-se de alterar os planos destinados para Bairro de São Tomé. Quando se dá o 25 de abril de 1974, a construção do Bairro de São Tomé estava ainda em fase de acabamento e a cidade do Porto vive um turbilhão no que concerne a reivindicações populares por melhores condições de vida (mais e melhor habitação, educação e saúde), movimentos sociais pela liberdade e instabilidade política. A revolução inspirou as populações a libertarem-se e a saírem às ruas exigindo mais justiça social. O cenário foi propício para acontecerem as primeiras ocupações de casas que estavam desabitadas.

Famílias a residir em habitações sobrelotadas, em barracas e outros agregados economicamente desfavorecidos oriundos da cidade e das zonas rurais do norte de Portugal começaram a ocupar massivamente as habitações livres, e ainda em construção, do Bairro de São Tomé. Simultaneamente, a população que se tinha instalado nas ex-colónias portuguesas em África, após a reviravolta política e as guerras pela independência, retornou a Portugal a precisar de assistência, nomeadamente, de abrigo. Face à ausência de respostas políticas e sociais céleres perante a situação de emergência social, a população retornada das ex-colónias também ocupou algumas das casas do Bairro.

“ (...) muita gente aproveitou essa altura para tomar conta das coisas, para ocupar e houve uma grande dinâmica de movimentos sociais e de movimentos associativos e houve uma grande dinâmica de ocupações e este bairro é o epítome, é o exemplo máximo da ocupação de casas de bairros camarários da cidade do Porto.” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015).

Uma vez que na época as movimentações sociais tinham bastante força, e porque também não era do interesse da administração local agravar o flagelo social da falta de habitação na cidade e da sua sobrelotação, a solução foi entrar em negociações com os ocupantes. De modo a não prejudicar os trabalhadores da Câmara Municipal do Porto, para quem as habitações do Bairro de São Tomé estavam destinadas, o município tentou regularizar a situação de forma a não expulsar ocupantes, mas também garantindo ainda habitações para os funcionários camarários. Portanto, de acordo com Professor Queirós, o

que aconteceu foi: “(...) *uma solução compromisso, o Bairro passou a ser gerido pelo Estado Central, a Câmara retirou-se da possibilidade de gestão do bairro camarário (...)*”. Assim, o Bairro passou a ser gerido pelo Estado Português através do *Fundo de Fomento da Habitação*. Decidiu-se que cerca de 20% das habitações do Bairro seriam destinadas aos trabalhadores da C.M. do Porto e as restantes às populações ocupantes que, entretanto, já haviam formado associações de moradores de modo a afirmarem a sua posição e para também defenderem as razões que as levaram a ocupar e a querer habitar aquelas casas. Entre 1977 e 1979, e enquanto a construção do Bairro ia sendo finalizada, os ocupantes do Bairro foram negociando com o Estado e organizando a legalização das ocupações.

“Este momento é muito importante, porque marca um conjunto (...) de clivagens e de divisões sociais e simbólicas lá importantes. E este bairro tem uma particularidade que é ter uma (e tinha na sua génese e continua a ter), segundo o trabalho que nós fizemos, uma série de diversidade social, ou seja, não é um bairro homogéneo internamente” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015).

Embora, e tal como afirma o Professor Queirós em entrevista, não exista efetivamente um Bairro urbano totalmente homogéneo – aliás, os próprios Bairros existentes no Porto são heterogéneos entre si, cada um tem a sua história, cada um tem os seus contextos e as suas características –, no caso particular do Bairro de São Tomé, as origens e trajetórias das pessoas que o habitam são especialmente diversificadas e peculiares comparativamente a outros Bairros do Porto.

O Bairro de São Tomé carrega consigo a singularidade da sua génese, da estrutura física que o distingue, dos acontecimentos relacionados com a sua ocupação por populações de origens e experiências tão diferentes – desde a população em situação grave de pobreza, à população trabalhadora da Câmara Municipal do Porto, desde famílias retornadas de África, com vivências e níveis socioeconómicos tão díspares, aos trabalhadores fabris vindos das ilhas mais precárias e à população oriunda da ruralidade. A

pluralidade e a riqueza deste Bairro reside mesmo aqui, na sua população e na sua história, que compõe também a narrativa da cidade do Porto.

A heterogeneidade social do Bairro de São Tomé reflete-se no seu quotidiano. Há nele alguns dos problemas sociais que encontramos em qualquer outro Bairro portuense. Tal quadro acontece porque o carácter estigmatizador de Bairro é por si, e como já anteriormente foi fundamentado, motivo de conflito, de marginalização social e identidade negativa.

Atualmente, e como o Professor Doutor Queirós afirma, há uma tendência no Bairro transversal à cidade do Porto e aos seus outros Bairros, que é o envelhecimento da população que, curiosamente, acompanha o envelhecimento do Bairro, do seu edificado e espaços comuns.

O Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU), organismo Estatal que veio substituir o *Fundo de Fomento da Habitação*, “*tem demonstrado grande incapacidade para realizar obras, incapacidade que se agravou e que tem a ver com falta de dinheiro e com a incapacidade do próprio Estado para intervir naquilo que é seu*” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015). A degradação do bairro, do seu edificado e dos seus espaços exteriores comuns é o espelho da pobreza urbana, que cria cenários propensos à exclusão social, ao descontentamento dos seus habitantes e conseqüente baixa qualidade de vida.

Segundo o Professor, o número de famílias em crescente empobrecimento tem crescido dentro do Bairro de São Tomé. Existe uma geração de jovens entre os 18 e os 20 anos sem concretização escolar e sem ocupação, que deambula pelo Bairro sem perspectivas para o futuro. A pouca qualificação escolar, os escassos recursos económicos, as poucas oportunidades de emprego e a descrença numa vida melhor encaminham facilmente estes jovens para os caminhos da delinquência e do consumo de drogas.

Para além de envelhecido quer do ponto de vista da sua população quer do seu edificado, o Bairro de São Tomé acolhe jovens que abandonam precocemente a escola e não tem qualquer ocupação. Simultaneamente, alberga famílias cada vez mais pobres, em que muitos dos elementos do agregado se encontram em situação de desemprego. Uns com apoios sociais do Estado outros sem qualquer ajuda financeira. Obviamente que este

quadro tem impactos fortes nas vidas das crianças, sobretudo nas frações mais empobrecidas e marginalizadas.

Num quadro de pobreza, “ (...) é difícil para famílias com grandes dificuldades de subsistência material dedicarem tempo à escolarização dos seus filhos...” (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho, 2015). Em muitos casos, os próprios elementos da família da criança tiveram trajetórias escolares negativas, de insucesso ou abandono precoce, e esse panorama constrange a relação das famílias com a escola. No entanto, há famílias que gostariam de investir mais na formação das suas crianças, mas muitas vezes estas não possuem qualificações para orientar os estudos, “*não têm os capitais culturais, nem o tempo, nem as capacidades para ajudar as crianças.*” A preocupação com a subsistência familiar é fundamental e isso afasta, de certa modo, a família do acompanhamento escolar da criança e do seu desenvolvimento.

Além disto, e nos casos limite de determinados segmentos do Bairro, há crianças inseridas em famílias relacionadas com o consumo de drogas e a “*economia subterrânea*”. Há certos grupos e famílias conhecidas no seio do Bairro associadas a tráfico de droga, que traduzem dinâmicas sociais específicas relacionadas com as dificuldades de sobrevivência, o desemprego, a pobreza, a exclusão social e a falta de intervenção do Estado no apoio às famílias.

Paralelamente, e esta é uma confirmação de algumas das clivagens do Bairro de São Tomé, assistimos à situação de alguns agregados familiares, que conseguiram fazer trajetórias de evolução e mobilidade social ascendentes, o que lhes permitiu alcançar alguma estabilidade, dar oportunidade aos filhos para estudarem e progredirem na vida e até, em alguns casos, saírem do Bairro.

Cumulativamente a este panorama, os desgastados espaços comuns exteriores do seio do Bairro, se por um lado são usados para circulação dos habitantes do Bairro, por outro, são utilizados para o estacionamento massivo de automóveis da população que frequenta a Universidade Católica e o ISEP – Instituto Superior de Engenharia do Porto, que faz face com os blocos da zona nascente do Bairro.

A invasão do estacionamento automóvel não facilita o usufruto das áreas exteriores do Bairro, sobretudo por parte das crianças. Entre os blocos J e D, mais ou menos no centro

do Bairro, existe um campo de jogos, mas o seu estado de deterioração e insegurança, torna a sua utilização perigosa para as crianças e jovens que o frequentam.

Para além deste espaço, o Bairro de São Tomé não apresenta qualquer equipamento ou infraestrutura dedicada às crianças. Não há qualquer parque infantil nem espaços verdes, com a exceção de algumas árvores que ladeiam alguns dos prédios do Bairro. A sujidade e o cinzento dos edifícios, o cimento dos caminhos e passeios e o mar de automóveis estacionados nos largos entre as habitações compõem a imagem preponderante do Bairro.

Se nos primeiros anos de existência do Bairro havia uma galeria comercial por baixo das habitações de alguns prédios, com cafés, mercearias, padarias/confeitarias, atualmente, apenas sobrevive um café e uma pequena mercearia. As restantes lojas estão abandonadas, algumas emparedadas, outras vandalizadas, servindo também de depósito de lixo. Alguns estabelecimentos são local de abrigo e esconderijo para consumidores de drogas e para práticas ilícitas, segundo declaram alguns moradores.

De forma a ligar os vários pontos do Bairro entre si, e porque a extensão horizontal de alguns blocos de edifícios é longa, existem túneis que atravessam alguns de blocos, que revelam sinais claros de vandalismo e degradação.



Figura 8 – Imagem de um dos túneis do Bairro de São Tomé.

Fonte: Fotografia tirada por Ana Garcia em Maio de 2014

No seio do Bairro, já nos anos 80 do séc. XX, cresceu a Escola Primária de São Tomé, atualmente designada por Escola Básica 1º Ciclo/JI de São Tomé. A Escola Básica de São Tomé está integrada no Agrupamento vertical de Escolas Pêro Vaz de Caminha. De acordo com informação constada no *site* do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, os alunos da Escola de São Tomé são na sua maioria crianças residentes ou com ligações a familiares residentes no Bairro de São Tomé. A instituição recebe também alunos oriundos dos Bairros das imediações, como é o caso do Bairro do Carriçal.

A Escola é composta por dois pisos e, além das salas do Pré-Escolar e do 1º ciclo, tem um refeitório, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de apoio, um salão polivalente, um campo de jogos exterior e uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência. No total, a Escola tem 117 crianças, sendo que 41 frequentam o Jardim-de-Infância e as restantes 76 são alunas do 1º Ciclo.

No contexto da presente investigação, e na perspetiva de melhor compreender a realidade e o contexto social das crianças da Escola e Bairro de São Tomé, foi realizada uma entrevista à Professora e Coordenadora da Escola, Maria da Graça Pinheiro, e à Professora Joana Lickfold.



Figura 9 – A perspetiva de uma das frentes da Escola Básica/ JI de São Tomé.

Fonte: Fotografia tirada por Ana Garcia em Maio de 2014

Apesar das Professoras afirmarem em entrevista que a maioria das crianças que frequentam a Escola provém de agregados familiares com carências económicas graves, confirmam a existência de uma diversidade, na medida em que na Escola de São Tomé há também crianças provenientes de núcleos familiares que apresentam relativa estabilidade financeira e que não são residentes do Bairro, tendo apenas familiares a residir no Bairro, avós ou tios/as, por exemplo.

“Nota-se, por exemplo, que há um número muito elevado de crianças que tem subsídio, subsídio 1 ou 2, mas há um número bastante elevado de crianças que têm direito ao subsídio 1. Obviamente que também há muitas crianças que vêm de famílias monoparentais (...), há um número elevado de famílias de uma classe social que se diz mais baixa... desempregados, um número muito elevado de famílias com desempregados” (G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho, 2015).

Segundo a professora Graça Pinheiro, são sobretudo as crianças vindas das famílias mais empobrecidas e desprotegidas que revelam mais necessidades afetivas, mais instabilidade emocional. Algumas crianças tentam encontrar na Escola a atenção e o afeto que não encontram em casa junto da família.

De acordo com a professora Lickfold, muitas crianças que frequentam a Escola de São Tomé gostam de estar na Escola, porque ela representa um espaço onde podem socializar, ter amigos, brincar e ter experiências novas.

“ (...) muitas crianças são capazes de passarem as férias todas de verão ou dentro de casa ou aqui no bairro a brincar, não saem, não vão para lado nenhum, porque às vezes as famílias são tão numerosas e os pais não têm dinheiro para levá-las a passear” (J. Lickfold, Entrevista, 30 de junho, 2015).

Algumas crianças admitem preferir estar na Escola do que em casa, porque em casa há muitos conflitos entre familiares. Para algumas, as férias são um período aborrecido, porque não têm atividades para ocupar o tempo e então têm de estar sempre fechadas em

casa ou dentro do Bairro. A Professora Lickfold sente da parte das crianças que a Escola é um espaço positivo para elas, pois para além da parte educativa, ela oferece possibilidades de interações sociais, o conforto emocional, a proteção e a segurança.

A Professora afirma ainda que algumas crianças não encontram nas suas casas um bom espaço para estudar, pois, em alguns casos, as famílias são numerosas, o ambiente é muito barulhento e desorganizado. Por outro lado, no caso dos filhos de pais profissionalmente ativos, que têm vários empregos para sustentar a família, o tempo que as crianças passam sozinhas é imenso. Em muitos casos, estas ficam sozinhas nas habitações ou à deriva pelo Bairro sem ter o que fazer, porque os pais não tem capacidade para pagar a um ATL. Nestas situações, segundo a professora, as crianças crescem mais depressa, porque têm mais responsabilidades, inclusive, ter de cuidar delas próprias.

Ambas as Professoras admitem que um dos problemas que a Escola de São Tomé enfrenta é a falta de recursos humanos. Há necessidade de mais profissionais para o apoio socioeducativo, para a dinamização de atividades lúdicas, para orientar e acompanhar as crianças, inclusive nos horários de recreio. Algumas crianças têm problemas familiares e, de certa forma, descarregam a raiva e as angústias nesses momentos, envolvendo-se em discussões violentas e conflitos físicos com outras crianças – “ (...) *eu já passei muito tempo a resolver problemas de recreio antes de começar a aula, porque muitas vezes os alunos vêm tão chateados, tão nervosos, uns a chorar, que é impensável dizer "olha, esquece, vamos trabalhar"”* (J. Lickfold, Entrevista, 30 de junho, 2015).

Segundo a Professora Graça o número de alunos tem aumentado na Escola de São Tomé, porém, o número de profissionais contratados para acompanhar esses alunos não é o suficiente e as crianças são muito exigentes, sobretudo crianças com carências emocionais e materiais, vindas de famílias com problemas estruturais. Os cortes orçamentais e o desinvestimento na área da educação por parte do governo central prejudicam substancialmente a vida escolar e, no meio de um panorama de incertezas, de crise económica e social, o esforço de quem trabalha com as criança tem de ser maior.

3.1 O Grupo Participante

O grupo de investigação que foi inicialmente proposto por Graça Pinheiro - a Professora e Coordenadora da Escola de 1º Ciclo de São Tomé – era composto por 25 crianças (14 meninos e 11 meninas) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, e faziam parte da turma do 2º ano A da Escola, sita no seio do Bairro de São Tomé, tal como já referido.

Em conversa informal, a Professora Graça Pinheiro produziu um retrato geral do grupo de crianças: na sua maioria são residentes ou têm familiares no Bairro de São Tomé; mais de metade são filhos/as de pais desempregados, dependentes de subvenções sociais para sobreviver; há um pequeno grupo de crianças cujos pais têm problemas relacionados com o consumo de estupefacientes e/ou vivem do tráfico de drogas; cerca de metade são filhos/as de pais divorciados e vivem numa estrutura familiar monoparental, onde em casos particulares as crianças não têm conhecimento da figura paternal.

GRUPOS GERAIS DE TRABALHO

1º Grupo	2º Grupo	3º Grupo	4º Grupo
Igor Bastos	Kevin	Igor Almeida	Joana
Marta	Matilde	Rafaela	Ricardo
Eduardo	Tiago	Luana	Jorge
João	Mafalda	Pedro	Humberto
Patrício	Afonso	Íris*	Catarina
Nádia	Beatriz	Rúben	Maria
Vítor*			

Figura 10 – As 25 crianças do 2º A divididas em 4 grupos de trabalho.
Os elementos em destaque foram os que foram eleitos para Porta-Vozes.

* As crianças assinaladas não participaram no ato eleitoral, porque não estiveram presentes na sessão.

Uma vez que um grupo de 25 elementos se revelou grande para viabilizar e colocar em prática algumas das atividades propostas no decorrer do processo de trabalho, e tendo em conta também as limitações da calendarização do projeto, foi proposto ao grupo de

crianças a realização de eleições de porta-vozes. De modo a não excluir nenhuma criança, até porque todas elas foram importantes para a concretização do projeto, criaram-se 3 grupos de porta-vozes eleitos pelas próprias crianças. Assim, o grupo mais ativo, que encabeçou as atividades investigativas, foi constituído por 12 crianças (6 meninas e 6 meninos, salvaguardando a paridade de género), que além de investigadoras, representaram os grupos de base. Os restantes elementos, ainda que não encabeçassem tão assiduamente as atividades propostas como as crianças porta-vozes, participaram como elementos suporte em várias atividades do projeto.

Todos os nomes das crianças apresentados correspondem aos nomes/identidades reais de cada criança.

GRUPOS DOS PORTA-VOZES

1º Grupo	2º Grupo	3º Grupo
Marta	Igor Almeida	Pedro
Patrício	Matilde	Rúben
Nádia	Afonso	Joana
Jorge	Beatriz	Maria

Figura 11 – Os 3 Grupos compostos pelos 12 porta-vozes eleitos pelas crianças.

3.2 A Entrada no Terreno

O objetivo foi dar início a uma investigação que permitisse a melhor compreensão dos contextos e das principais dificuldades que as crianças enfrentam vivendo num Bairro de habitações económicas no centro urbano do Porto e, para tal, identificar crianças do próprio Bairro como sujeitos para realizar a pesquisa dessa realidade. Uma vez que, face a ausência de espaços públicos específicos direcionados à população infantil dentro do Bairro, se revelou difícil encontrar e conhecer crianças no espaço público exterior do Bairro, a Escola sita no âmago do Bairro, revelou-se um bom ponto de partida.

No sentido de dar introdução à descoberta do grupo de crianças interessadas em participar na presente investigação, em maio de 2014, visitou-se a Escola Básica de 1º Ciclo do Bairro de São Tomé, no sentido de perceber a disponibilidade em receberem e colaborarem com a presente pesquisa e trabalho. Para além de um contacto com a Coordenadora da Escola, pretendeu-se simultaneamente um primeiro contacto com as crianças da Escola. A curiosidade imperou e a primeira interação concretizou-se com as crianças da turma A, que finalizavam na altura o 1º ano de escolaridade.

Após a apresentação da proposta do projeto de investigação à Coordenadora e Professora Graça Pinheiro, a sua aceitação foi imediata. Em reunião informal com a Professora, percebeu-se uma necessidade de projetos que envolvessem mais as crianças na perceção da sua realidade e da sua competência de agentes intervenientes. A proposta de atividades artísticas, criativas e educativas como veículos para as crianças ganharem espaço na comunidade, voz e protagonismo, foi percebida pela Professora como uma iniciativa interessante e inovadora.

Foi enviado via *e-mail* o documento com a apresentação do projeto de investigação com as respetivas motivações e objetivos para o Diretor do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, a fim de este aprovar a sua viabilidade. A resposta foi célere e positiva, por isso, e ainda antes do final do ano letivo, foram acordados os dias e horários para a realização das sessões de investigação com as crianças, de modo a, obviamente, não prejudicar nem sobrelotar a sua rotina diária. Ficou, assim, acordado a partir do início de outubro de 2014 realizar sessões de trabalho todas as quintas-feiras entre as 14h30 e as 15h30, na sala da Biblioteca da Escola, salvo férias e outras pausas escolares.

Entretanto, e passadas as férias escolares de verão, foi promovido um novo encontro na Escola com a Professora Graça Pinheiro e os seus alunos (agora já no 2º ano) com o propósito de fazer a apresentação do projeto à turma e o convite às crianças para a sua participação. Foi a primeira vez que houve um contacto direto com as crianças, que se revelaram entusiasmadas e muito curiosas. Em contexto de sala de aula, no dia 2 de outubro de 2014, foi concretizada uma dinâmica previamente preparada, que de uma forma lúdica e interativa permitiu que cada criança se autorrepresentasse.

Foram colocadas as letras do abecedário numa caixinha onde cada criança, cada uma na sua vez, teve a oportunidade de encontrar as letras que compõem o seu nome e juntá-las coladas no quadro, de modo a apresentar o seu nome. Simultaneamente, cada criança foi também desafiada a escolher a sua atividade/passatempo preferida/o dentro de um conjunto de cartões com ilustrações coloridas, que representavam diversos tipos de atividades, tais como andar de bicicleta, jogar à apanhada, saltar à corda, jogar futebol, praticar desportos, jogar computador, ver televisão, construir puzzles, cantar, dançar, ouvir música, desenhar/pintar, escrever, fazer teatro, estudar/estar na Escola, passear pela natureza, ir passear os animais de estimação.



Figura 12 – Recursos para a atividade de apresentação do grupo de crianças



Figura 13 – Recursos lúdicos para dinamização de atividade da apresentação das atividades preferidas de cada criança.

Assim, eis o resultado da atividade:

NOME	IDADE	ATIVIDADE PREFERIDA
Afonso	7 Anos	Desenhar
Beatriz	7 Anos	Cantar
Eduardo	7 Anos	Jogar Computador
Humberto	7 Anos	Jogar Futebol
Igor Bastos	7 Anos	Praticar Desportos
Igor Almeida	7 Anos	Andar de Bicicleta
Joana Pinto	7 Anos	Ouvir Música / Dançar
João	6 Anos	Andar de Bicicleta
Kevin	7 Anos	Jogar Computador
Luana	8 Anos	Escrever
Mafalda	7 Anos	Pintar
Maria	7 Anos	Ir para a Escola / Estudar
Marta	7 Anos	Fazer Teatro
Matilde	7 Anos	Ouvir Música
Nádia	7 Anos	Saltar à Corda
Patrício	7 Anos	Jogar Futebol
Pedro	7 Anos	Praticar Desportos
Rafaela	7 Anos	Cantar
Ricardo	8 Anos	Andar de Bicicleta
Rúben	8 Anos	Jogar Futebol
Tiago	6 Anos	Andar de Bicicleta

Figura 14 – As crianças, as suas idades e as suas atividades preferidas.

Apesar da dinâmica ter sido planeada e direcionada a todas as crianças da turma do 2^a A, neste dia faltaram 4 das 25 crianças que compõem o total da turma. Nas sessões seguintes, houve, finalmente, a oportunidade de conhecê-las. E são elas:

NOME	IDADE	ATIVIDADE PREFERIDA
Catarina	8 Anos	Brincar
Jorge	7 Anos	Jogar Computador
Íris	8 Anos	Brincar
Vítor	8 Anos	Jogar Futebol

Figura 15 – As restantes crianças e as respetivas idades e atividades preferidas.

Tal como referido no ponto sobre a caracterização do grupo, para assegurar a qualidade e a produtividade das sessões, o grupo das 25 crianças foi primeiramente dividido em 4 grupos propostos pela Professora Titular. Evidentemente não se colocou em hipótese a exclusão de crianças do grupo de investigação, sobretudo porque, após a apresentação do projeto, todas ficaram muito interessadas em colaborar no projeto.

Contudo, e por indicação/sugestão da própria orientadora do projeto, o processo seria mais complicado e moroso quão mais crianças estivessem envolvidas nas pesquisas, por isso, e de forma a não excluir nenhum elemento, foi proposto no seio dos vários grupos de crianças, a realização de um ato eleitoral. Portanto, dando vida à prática democrática entre as crianças, foi acordado que todos os elementos dos grupos fariam parte das atividades a concretizar, mas teriam de ser eleitos porta-vozes dos grupos, de forma a agilizar as sessões de trabalho e a facilitar a comunicação.

Assim, durante os primeiros encontros com os 4 grupos de trabalho, as crianças votaram naqueles elementos que lhes pareceram poder representar e dar voz a cada grupo de trabalho. Assim, os restantes elementos não eleitos pela maioria permaneceram nos grupos base, que deram apoio em algumas das atividades desenvolvidas. No final do processo, de modo a garantir a paridade de género, foram eleitas 12 crianças (6 meninas e 6 meninos) ao cargo de porta-vozes, que passaram a ser os elementos mais ativos e interventivos no seguimento da investigação. Ainda assim, constituíram-se 3 grupos de trabalho compostos pelos porta-vozes da turma. Todo o processo de eleição de representantes foi, sob orientação, protagonizado pelas crianças.

A autorização e a cedência dos direitos de imagem por parte da Família/Cuidadores para o envolvimento das crianças no projeto foi essencial, mas o Consentimento Informado da parte das próprias crianças é um procedimento indispensável e um dever ético. O Consentimento Informado manifesta a livre vontade e o acordo da criança em participar nas atividades propostas. Em nenhum momento as crianças deverão participar em atividades não estando de acordo em fazê-lo e em que elas próprias não tenham conhecimento do que elas envolvam. A aprovação e assinatura deste documento serviram, sobretudo, para proteger a integridade, a autodeterminação e a autonomia de cada criança.

CAPÍTULO 4: O PROJETO - UMA AVENTURA PELO CAMINHO DA CIDADANIA INFANTIL

O capítulo 4 do presente projeto apresenta o caminho percorrido ao longo do processo do trabalho colaborativo com as crianças, o roteiro das sessões de atividades, as dinâmicas de grupo, a concretização das técnicas e procedimentos de investigação e todo o trabalho de terreno realizado entre o início de outubro de 2014 ao final de junho de 2015.

Para além da descrição e da análise das atividades desenvolvidas com as crianças e pelas crianças, os pontos que se seguem revelam a descoberta gradual do universo de cada criança e do seu contexto social envolvente. A relação com o grupo de crianças participantes foi intensa, próxima e sustentada pela partilha constante de experiências, pela criação e produção coletiva de conhecimento. Em todos os momentos, foram fortalecidos laços de amizade, de afeto e de confiança, foram gerados dados preciosos sobre a realidade do Bairro e da Cidade. Cada criança, cada uma à sua maneira e na sua particularidade, contribuiu generosamente com as suas observações, as suas opiniões, as suas produções próprias para a construção e o desenvolvimento do projeto, que não faria sentido se não fossem as próprias crianças a darem-lhe vida, cor e autenticidade.

Em todos os momentos foram criadas condições para que todas as crianças participantes se sentissem livres e confortáveis para se expressar, para participar livremente com opiniões e informações que lhes parecessem convenientes. Em nenhum momento as crianças foram forçadas ou manobradas a falar sobre questões que não lhes fossem confortáveis. Foram sempre protegidas e respeitadas as opiniões, as decisões e a posições de cada criança durante todo o processo, preservando sempre a sua individualidade, cultura e sensibilidades.

Assim, as narrativas acerca das atividades concretizadas no decorrer do processo são apresentadas de forma a fornecer mais das perspetivas das crianças envolvidas, de modo a criar uma maior empatia e aproximação com o grupo de trabalho e as atividades propostas. Mais do que chegar ao fim de todas as sessões planeadas para a realização prática do projeto com os objetivos atingidos, o percurso de partilha mútua de vivências e afetos, de momentos de aprendizagem, de ludicidade e de contemplação, enriqueceram por si só a aventura vivida durante os 9 meses de trabalho de campo.

São retratos de várias infâncias, que pulsam e procuram existir, numa realidade esquecida e negligenciada, mas viva, a efervescer por uma oportunidade de mudança.

Segue, assim, o cronograma do projeto:

PLANO DE TRABALHO	
'No meu Bairro, na nossa Cidade e Ocupar a Liberdade – Práticas Criativas para uma Cidadania na Infância '	
Atividades	Calendarização
- <u>Contacto e Pesquisas no Contexto</u> – <i>Tour</i> pelo Bairro de São Tomé e 1º Encontro na Escola de 1º Ciclo de São Tomé para reunião com Professora/Coordenadora Graça Pinheiro	Maio de 2014
- <u>Entrada no Terreno / 1ª Reunião com o Grupo de Crianças</u> – Apresentação do Projeto à turma do 2º ano A, convite à participação e dinamização de atividade de autorrepresentação de cada criança presente	2 de outubro de 2014
- Leitura, compreensão e assinatura do <u>Contrato de Investigação / Consentimento Informado</u> por parte das Crianças - Envio da <u>Declaração aos Encarregados de Educação</u> a dar conhecimento do Projeto e a solicitar autorização de participação das crianças e da cedência dos direitos de imagem	Outubro de 2014
- <u>Dinamização de atividades lúdicas e de conversa livre</u> com os grupos, com o objetivo de conhecer melhor o contexto familiar de cada criança e a sua realidade envolvente (Bairro, Cidade)	9, 16 e 23 de outubro de 2014
- Realização de um <u>Focus Group</u> com o coletivo de crianças de modo a clarificar e discutir temas sobre o que é viver numa Cidade, num Bairro e no Bairro de São Tomé em particular. Que pontos positivos? Que pontos a melhorar? Retrato da Comunidade.	30 de outubro de 2014

<p>- <u>Concretização de uma atividade Criativa através da Expressão Visual</u>, onde as crianças são desafiadas e desenhar/pintar o local onde vivem e a falar sobre dele de forma crítica</p>	<p>6 de novembro de 2014</p>
<p>- <u>Reflexões e Conversas Informais Exploratórias</u> em torno dos seguintes temas: Viver na Cidade e Viver na Aldeia (Diferenças e semelhanças); <u>Sonhos para um mundo melhor e Propostas Criativas de mudança</u> para o Bairro de São Tomé e a Cidade do Porto</p>	<p>13, 20 e 28 de novembro de 2014</p>
<p>- <u>Realização de um Jogo Lúdico e Educativo de Sensibilização e Conscientização sobre os Direitos das Crianças, inclusive os Direitos de Participação</u> (a propósito da celebração dos 25 anos desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças!)</p> <p>- Criação/elaboração da plataforma <i>online</i> acerca do Projeto <u>Portal dos Sonhos</u></p>	<p>4 e 11 de dezembro de 2014 8 de janeiro de 2015</p>
<p>- Execução de um conjunto de <u>Reportagens/Entrevistas</u> encabeçadas pelo grupo de crianças participante de modo a estas comentarem e refletirem entre elas o que é ser Criança, o que mudariam na Escola e no Bairro e que sonhos têm</p>	<p>19 e 26 de fevereiro de 2015</p>
<p>- <u>Exibição de um filme de animação</u> relacionado com o sonho de um mundo melhor e com os direitos das crianças, nomeadamente os direitos de participação e de tomadas de decisão e posterior conversa e reflexão sobre os mesmos – “Mudar o Mundo – Filme Educativo”.</p> <p>- <u>Exibições de Filmes Reportagem de Crianças a participarem em manifestações</u> contra a guerra, a favor da Educação e mais Justiça Social</p>	<p>12 de março de 2015</p>

- <u>Concretização de uma sessão expositiva específica (em formato <i>prezi</i>) com a exibição mais detalhada dos pontos da <u>Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989)</u> relacionados com os direitos de participação e à cidadania – clarificação de conceitos</u>	19 de março de 2015
- <u>Preparação do grupo para a realização da Manifestação Pública</u> para uma Cidadania na Infância (esclarecimentos e criação dos cartazes pelo grupo)	20 de abril de 2015
- <u>Realização da Manifestação Pública das Crianças</u> pelo Bairro de São Tomé e imediações	23 de abril de 2015
- <u>Dinamização de uma sessão de Teatro do Oprimido</u> através das técnicas criativas de intervenção do Teatro Fórum e Teatro Imagem	30 de abril de 2015
- <u>Realização de uma Assembleia com o Grupo de Crianças</u> Porta-Vozes	7 de maio de 2015
- <u>Atividade Livre de Expressão Criativa</u> escolhida pelo grupo em Assembleia (<i>Música da Liberdade</i>)	14 de maio de 2015
- Produção e organização de conteúdos para a criação do <u>Jornal 'A Voz das Crianças'</u>	21 de maio de 2015
- Realização de <u>Photovoice</u> pelo Bairro de São Tomé	4 e 11 de junho de 2015

As atividades foram antecipadamente planeadas, porém, elas foram sempre sugeridas, adaptadas e negociadas com as crianças ao longo de todo o processo de investigação.

4.1 Retrato da Família e do Meio Envolverte

Optando pela ludicidade e pelas conversas informais na abordagem do assunto, planeou-se e concretizou-se uma atividade que colocasse o grupo de crianças livre e à vontade para conversar sobre si, a sua família, os seus pais e o meio onde vive. Esta atividade também teve como objetivo proporcionar um espaço para o grupo participante e a investigadora se conhecerem melhor e construírem uma relação empática.

Assim, e à semelhança da atividade de autorrepresentação posta em prática na primeira sessão de apresentação do projeto, foram disponibilizados cartões com ilustrações atrativas e familiares para as crianças, representativas dos variados e possíveis modelos de composição do agregado familiar. A partir da imagem 'Casa', cada criança foi compondo e acrescentando em seu redor os elementos representados nas ilustrações que melhor retratam e compõem o seu lar. Desta forma, foi possível conhecer melhor cada criança, a sua realidade familiar e o contexto onde vive (ver Anexo 9 - Diários de Bordo 2.1, 2.2. e 2.3).

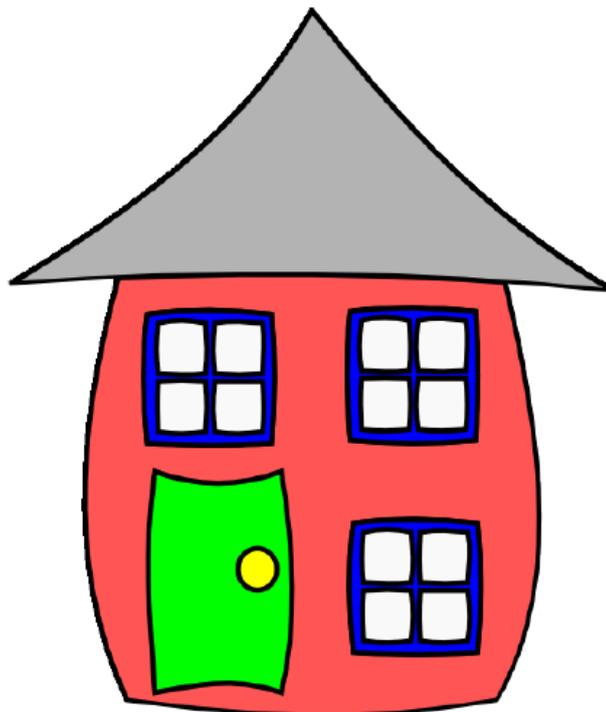


Figura 16 – A Casa foi a imagem de base para o início da atividade lúdica que objetivou conhecer melhor os sujeitos e os contextos que os rodeiam.



Figura 17 – O grupo no momento da escolha dos vários elementos das ilustrações.

No geral, as crianças revelaram sentir-se estimuladas e descontraídas a conversar e a retratar a sua família, amigos e contexto onde habitam. Aliás, conversar sobre assunto fê-las sentir integradas num grupo, fê-las pensar e compreender a sua posição na família e no Bairro junto dos vizinhos e dos seus pares.

Apesar da atividade ter corrido bem, houve duas crianças do primeiro grupo de trabalho que mostraram um pouco de constrangimento ao falarem sobre a sua realidade familiar. No sentido de mitigar o acanhamento, tal como referido no Diário de Bordo, *“foi passada a mensagem de que as famílias são todas diferentes, de diversas cores e formas e todas, à sua maneira, são bonitas. Incentivou-se o respeito pelos vários tipos de organização familiar e no final as crianças já partilhavam mais abertamente vivências familiares em comum”*. Neste seguimento, o restante grupo mostrou-se mais compreensivo e solidário e, obviamente, não se explorou mais esse âmbito da conversa de modo a proteger as crianças envolvidas e porque não era o objetivo da atividade descortinar questões do campo mais privado dos elementos do grupo.

Se algumas das crianças estão integradas em famílias e em lares com vários elementos familiares (mãe e/ou pai, avós, tios e primos), outras incluem-se em estruturas mais simples, onde só vivem com a mãe ou a mãe e um/a irmão/irmã. Se por um lado, determinadas crianças falaram da desocupação do pai ou da mãe, outras descreveram que os pais são muito ocupados e têm mais do que um trabalho para poder sustentar a família. Para a maioria das crianças a família é um núcleo fundamental: *“Gosto muito da minha*

família porque me dão muito amor e proteção... mas fico muito triste quando não me ouvem...”
(Beatriz, 7 anos).

Relativamente ao contexto do Bairro de São Tomé, o Ruben (8 anos), extrovertido e bom comunicador, disse que “ (...) *há muita porrada aqui no Bairro, sobretudo na zona do ringue!... E há uns ‘chavalos’ (adolescentes) que andam atrás dos miúdos como nós a dizer para eles fumarem...”*. A Rafaela (7 anos) também confirma um certo ambiente de receio “ (...) *tenho de ficar em casa porque é perigoso lá fora...”*.

4.2 Observações e Reflexões das Crianças: Grupos de Discussão e Conversas Informais

A escuta e as conversas das e com as Crianças são, quase sempre, processos estimulantes, surpreendentes, ricos e criativos. Sendo o grupo participante heterogéneo e muito expansivo, a pluralidade de informações e conhecimentos gerados foi grande, mesmo quando algumas crianças revelaram menos familiaridade com determinados assuntos propostos.

Nas primeiras sessões, as crianças revelaram muita urgência de falar, de se expressar, de serem escutadas, por isso, em alguns momentos, atropelavam-se discursos, elevavam-se as vozes tão acordadas e vivas. Porém, os/as donos/as das vozes que falavam coisas diferentes em simultâneo começaram a entender que a mensagem é ouvida e melhor compreendida quando transmitida de forma clara, com o canal limpo de ruído e com os recetores atentos e disponíveis. Valorizar o momento e a palavra de cada Criança foi essencial para que cada elemento percebesse que cada um tem direito ao seu 'tempo de antena' tal como tem o direito de ouvir e respeitar o/a companheiro/a no momento em que este/a também se está a expressar/comunicar.

Numa das sessões de conversa com o grupo onde foram abordados os temas da Cidade e o Bairro, foram apresentadas ilustrações coloridas para que cada Criança observasse e, de seguida, tecesse comentários. Foram reveladas imagens distintas, uma representava uma paisagem urbana e outra uma paisagem rural. A finalidade foi promover uma reflexão em cada elemento do grupo acerca das diferenças da cidade e do campo,

sobre como é ser criança numa cidade e como é que cada um/a imagina ser criança num meio rural. Proporcionado um ambiente descontraído, cada criança, com recurso a um fantoche, falou sobre aquilo de que gosta mais e gosta menos no facto de viver numa cidade (ver Diários de Bordos 5.1, 5.2 e 5.3 e Transcrição de Conversas nos Anexos 3, 4, 5, 6 e 9, págs. 192, 196, 199, 204 e 220).

A conclusão das crianças foi que na cidade a Criança é menos livre, pois "*a rua é perigosa, não se pode andar sozinho, porque tem gente que faz mal aos pequenos...*" (Joana, 7 anos). Foi unânime a opinião que a cidade e o bairro são espaços sujos, "*com lixo no chão*", têm "*muitos carros e não há lugares para se brincar à vontade*" (Patrício, 7 anos). Outro ponto de vista trouxeram as observações do Igor Almeida (7 anos), que interessado no desenvolvimento do tema, comentou que a educação dada às crianças da cidade é diferente da educação da aldeia. Ele disse que "*no campo as crianças comiam melhor e podiam brincar na natureza, enquanto na cidade a comida é má e os adultos reclamam quando as crianças querem brincar na rua...*". O Igor admitiu que na cidade as crianças têm menos autonomia e têm menos educação do que as crianças que vivem em meios rurais. Para além disto, também afirmou que "*na cidade está tudo em confusão! Nas aldeias as coisas são mais organizadas...*".

Para além das diferenças físicas e estruturais da cidade e do campo, as crianças também falaram bastante do inexistente contacto com a natureza e os animais nos meios urbanos – "*Aqui no Bairro não tem a quinta, não tem os animais... Não tem árvores de fruto...*" (João, 7 anos); "*O campo é importante porque dá alimentos às pessoas da cidade...*" (Afonso, 7 anos).

Por outro lado, de acordo com o grupo, para além de na cidade não terem o contacto com a natureza, os animais e comida melhor, este referiu-se, claro, a um ponto do seu grande interesse, os espaços para brincar na cidade e o medo do espaço público: "*Gosto muito de brincar, mas é pena não poder ir lá para fora brincar... Há muita confusão, muitas pessoas aos berros... E muita gente má!*" (Patrício, 7 anos). A poluição, a desorganização e o excesso de automóveis também foram elementos referidos pelas crianças como pontos negativos da cidade – "*O campo é mais limpo que a cidade. Onde eu vivo não é muito limpo... Na cidade vêem-se homens a fumar... e motas a deitar fumo... e o*

carro também! No campo tinha mais espaço para brincar, porque na cidade bato contra as coisas.” (Kevin, 7 anos).

No geral, as crianças constataram que a vida junto da natureza seria mais saudável e que no campo teriam mais liberdade e espaço para brincar, mas a maioria não trocava a cidade pelo espaço rural.

Por sua vez, na Discussão de Grupo realizada a partir dos tópicos/temas ‘O que é um Bairro? / Como é o Bairro de São Tomé e a sua Comunidade?’, o grupo produziu algumas representações sobre a realidade social que os circunda. Para além das opiniões transversais sobre o conceito de Bairro como um lugar com muitos prédios juntos, muitas casas e muita gente, no caso particular do Bairro de São Tomé, o grupo deixou antever uma imagem que mais tarde se revelou em contexto de *Photovoice* e em outras Conversas Informais. Apesar de ser um *“Bairro fixe, mas um bocado sujo...”* (Pedro, 7 anos), no desenrolar da discussão, alguns elementos do grupo acabaram por revelar que as relações sociais da comunidade do Bairro não são pacíficas e que, em alguns casos, há um enfraquecimento e até uma rutura dos laços sociais. Mais de metade do grupo afirmou ter assistido já a situações de violência nos espaços comuns do Bairro.

A falar sobre como são as pessoas do Bairro de São Tomé, a Maria (7 anos) entrevistou dizendo que *“São simpáticas, mas às vezes são mázinhas... Porque, por exemplo, num dia, quando eu e a minha prima fomos ao ringue, a minha tia e a melhor amiga da minha tia andaram à porrada.”*. Por sua vez, a Nádia (7 anos) também acabou por testemunhar uma situação na primeira pessoa *“Há muito tempo uma vizinha minha que é uma senhora de idade, sempre que via uma criança ela era má para ela... Quando ela via crianças a brincar ela ia à janela e dizia-lhes que elas não podiam brincar ali.”* O Ruben (7 anos), que reside no bloco de habitações num dos lados da Escola, contribuiu para a conversa contando a sua história, que segundo ele o ‘chateia’ mesmo: *“Na beira da minha casa, havia uma senhora que furava as bolas... berrava com as crianças e furava as bolas que batessem no carro dela... e depois quando encontrava os miúdos implicava... e ia dar um estalo a um colega meu!”*.

Portanto, para além dos eventuais conflitos surgidos de um espaço onde coabitam pessoas tão diferentes umas das outras e com problemas associados a condições de vida

vulneráveis, os choques geracionais também parecem fazer parte da realidade do Bairro e, sobretudo, das crianças que dele fazem parte. Segundo as crianças, algumas pessoas mais velhas do Bairro não entendem que as crianças querem e precisam de brincar e necessitam de espaços para fazê-lo. Não há parques nem lugares específicos para as crianças brincarem em segurança. No centro do Bairro, para além de uma imensidão de automóveis estacionados, existe um ringue, que de acordo com o grupo, está a precisar de obras de manutenção, tal como os prédios que circunscrevem o Bairro. A Beatriz (7 anos), após a partilha de conversas sobre os adultos não permitirem que as crianças brinquem livremente pelo Bairro, terminou a sessão com uma conclusão chave, que serviu de mote para explorar os temas seguintes relacionados com a participação e a cidadania infantil: *“Não gosto quando as pessoas não me ouvem... (...) Não gosto de pessoas más, que tratam mal as crianças... Não gosto quando as pessoas não têm respeito por nós.”* (ver Transcrição de Focus Group 1 em Anexo 3, pág. 192).

Em momentos de conversa e reflexão, captou-se a necessidade das crianças em querer falar, em viverem num sítio organizado, limpo, seguro e com mais crianças para poderem brincar. Conclui-se que o Bairro de São Tomé não era esse sítio ideal para as crianças, pois de acordo com o grupo participante, o Bairro precisa de obras, de ser limpo e de ter espaços mais bonitos, com árvores e flores, com balouços e escorregas para as crianças estarem felizes. A preocupação das crianças com a poluição do espaço urbano esteve presente em quase todas as conversas coletivas: *“Na cidade o espaço é mais poluído: as pessoas não 'botam' o lixo onde deve de ser, 'botam' para o chão... O óleo e o fumo dos carros... O fumo do cigarro...”* (Pedro, 7 anos). A questão da organização do espaço público e do excessivo número de automóveis também se revelou sensível ao grupo: *“As cidades são perigosas, porque se uma bola for para a rua ou para os passeios, podemos ser atropelados...”* (Maria, 7 anos). A conclusão é: a cidade não foi planeada a pensar nas crianças e o Bairro precisa de uma reabilitação grande, que implique a regeneração dos prédios habitacionais, a limpeza dos espaços comuns, a criação de espaços verdes e de parques para as crianças brincarem.

Depois das conversas, das discussões e das reflexões, as crianças ganharam uma maior consciência da realidade do meio em que vivem e perceberam que podem, de

alguma forma, propor mudanças e intervir. Conformarem-se com a posição de sujeitos silenciados e invisíveis não foi a solução nem a conclusão do processo desencadeado. Foram apresentadas às crianças possibilidades de mudança em que elas próprias poderiam ser autoras de um plano, participar ativamente e comandar o caminho para o objetivo pretendido.

Assim, face às adversidades identificadas, as primeiras propostas do grupo surgiram:

Humberto (7 anos): *“Na minha cidade gostava que houvesse menos carros... E gostava de mudar as casas do sítio.”*

Catarina (8 anos): *“Eu gostava de mudar a minha casa... Porque queria ir para outro sítio viver para brincar com mais pessoas. Na minha casa não há muitas crianças à volta...”*

Eduardo (7 anos): *“Para mudar, eu gostaria de mudar a confusão e o barulho da cidade. Proibia os carros e assim as crianças poderiam brincar à vontade na rua com os amigos. Proibia também a poluição e ensinava os adultos a reciclar...”*

Nádia (7 anos): *“No meu Bairro eu gostava de mandar todas pessoas más embora. Ficavam só as pessoas que gostam de crianças. Pedia ao presidente para limpar as ruas e os passeios... e para diminuir o trânsito dos carros.”*

Patrício (7 anos): *“Há muitos animais abandonados no Bairro... Isso deixa-me muito triste... Não gosto de ver animais abandonados e mal tratados.”*

Marta (7 anos): *“Na cidade e no bairro gostaria que não houvesse mais lutas e que todos fossem amigos uns dos outros.”*

Joana (7 anos): *“As árvores também são muito importantes, porque as pessoas ganham mais oxigénio... são as flores e as árvores que nos dão oxigénios para vivermos.(...) Gostava de mudar o mundo tirando as pistolas, porque as pistolas magoam e matam as pessoas...”*

Maria (7 anos): *“Se pudesse, mudaria tudo no mundo das cidades!... Os ladrões, os que fazem violência, os cães que matam os animais...”*

Igor Almeida (7 anos): *“Se eu fosse presidente eu mandava que as crianças mandassem em tudo! E se eu fosse Deus eu pegava nas pessoas (adultos) e lançava-as fora do planeta e depois as crianças poderiam brincar à vontade!”*

No seguimento das conversas e das propostas das crianças, confirmou-se a sua capacidade de se apropriarem da linguagem e da comunicação para sugerir novas ideias, para propor um mundo diferente e para apresentar alternativas desafiadoras à sociedade. As crianças revelaram uma leitura própria do seu mundo e uma competência particular em explorá-lo, analisá-lo e expressá-lo, construindo conhecimento e gerando observações construtivas. A infância é parte da sociedade (Corsaro, 2011), as crianças compõem a sociedade, elas são capazes de a observar, de a sentir, de a pensar e de construir sonhos sobre ela. Nas conversas com o grupo participante e no exercício da oralidade, verificou-se a habilidade das crianças em idealizar e estruturar um mundo diferente. As crianças provaram ser atores sociais competentes, com opinião própria e competência para dialogar, participar, agir e transformar. Proporcionando espaços de liberdade, confiança, diálogo e criatividade, as crianças mostraram-se entusiasmadas, encorajadas e desinibidas para libertarem a sua imaginação, criar, pensar, brincar, participar e serem autoras do seu próprio discurso, da sua própria aprendizagem e ação.

O grupo manifestou ainda o desejo de se afirmar, de se mostrar competente e protagonista ativo no seu percurso, procurando contrariar a tendência da superproteção dos adultos, que lhes limita a liberdade, a autonomia e subestima a sua opinião. A subordinação ao poder patriarcal e a exclusão das crianças dos momentos de participação cidadã, escolha e tomada de decisão, exige uma reflexão cuidadosa, sobretudo no que concerne às consequências que esse domínio e essa exclusão trazem à vida destas crianças.

Inspiradoras e desafiantes, as conversas e os debates com as crianças mostraram que estas são capazes e estão disponíveis para se representarem socialmente, para erguerem a sua voz, para se empoderarem e reivindicarem os seus interesses.

4.3 Expressão, Ludicidade e Participação Infantil: Jogos Criativos e Educativos

A criatividade e a ludicidade são formas prazerosas e divertidas de aprender e construir coisas novas e/ou reinventar a realidade, por tal, sempre que possível, foram veículos e práticas estimuladas no grupo de crianças. Neste sentido, como forma de

introduzir o tema dos Direitos das Crianças e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, foi criado um jogo lúdico e educativo que sensibilizasse e conscientizasse o grupo para os seus direitos e para o seu papel importante na sociedade, enquanto sujeitos de direito e protagonistas sociais com competências participativas.

O Jogo batizado 'EU SOU CRIANÇA E TENHO DIREITO DE PARTICIPAR!' foi proposto e recebido pelas crianças com grande entusiasmo e alegria. Primeiramente, para que o grupo adquirisse mais conhecimento sobre os seus direitos e pudesse fazer perguntas sobre o assunto, foi apresentada uma imagem com a ilustração de alguns dos principais Direitos das Crianças (ver Diários de Bordo 6.1, 6.2 e 6.3 no Anexo 9, págs. 261, 267 e 275).



Figura 18 – Ilustração apresentada ao grupo sobre alguns dos Direitos da Criança.

Foi utilizado um dado e um conjunto de imagens coloridas e representativas de situações específicas de crianças a fruir de um direito e outras imagens de situações em que direitos estavam a ser violados. Assim, cada elemento do grupo participante lançou o dado para obter um número que correspondia a uma imagem. Depois de revelada a imagem, cada criança interpretou e produziu observações relativas àquilo que a imagem

representava para ela. Desta forma, todos os elementos do grupo se depararam com situações distintas e contextos desiguais onde crianças estavam inseridas. Deste modo, puderam observar e pensar sobre essas situações e, automaticamente, perante os casos que ilustravam a violação de direitos, gerar soluções.

A maioria do grupo tinha conhecimento de alguns dos direitos basilares - o Direito à Educação, à Alimentação, à Habitação e à Família, mas uma parte do grupo recebeu com apreensão e surpresa a informação, nomeadamente sobre os Direitos à Proteção, ao Amor, à Compreensão e à Participação Ativa das Crianças na Comunidade. Alguns elementos do grupo, inclusive, mostraram-se surpreendidos por terem determinados direitos sendo tão novos, como por exemplo, o direito a dizer a sua opinião ou a não serem repreendidos ou humilhados pelos adultos. A violência verbal/psicológica ou física dos adultos contra as crianças revelou-se, em certa medida, um fenómeno tido como natural pela maior parte das crianças participantes. O grupo mostrou que, na qualidade de crianças, têm de obedecer ao que os adultos querem ainda que isso seja contra os seus interesses, e aceitar a sua punição se estes a praticarem como forma de domínio sobre as crianças. Mais de metade do Grupo admitiu que a maioria das vezes os adultos não se importam com a opinião deles e não os ouvem, inclusive, na altura de tomar decisões que os envolvem:

Patrício (7 anos): *“Ter direito a dar a minha opinião? Lá em casa estão sempre a mandar-me calar e a dizer que a minha opinião não conta. Mandam-me sempre lá para fora...”*

Igor Almeida (7 anos): *“Os adultos não querem saber o que é que as crianças pensam ou querem... Por isso é que no mundo deveriam existir só crianças para poderem decidir e escolher as coisas.”*

Pedro (7 anos): *“Parece até que nem importamos... (...) Mas nós também temos coisas importantes para dizer.”*

Beatriz (7 anos): *“As crianças deviam dizer mais a sua opinião e os grandes deviam ouvir as crianças... Eu não gosto quando não me ouvem e muitas vezes não me ouvem”*

Porém, e com o grupo a explorar e a descobrir por si mais acerca dos seus direitos e sobre a Convenção que legitimou a cidadania infantil e os direitos de participação das

crianças, até então desconhecidos pelas crianças do grupo de investigação, começou a perceber-se uma maior conscientização e visão crítica sobre o tema.

O *Bullying*, a violência, a pobreza infantil e a oportunidade das crianças serem ouvidas foram os pontos mais destacados pelo grupo de trabalho. Algumas das crianças afirmaram que alguns dos seus direitos não são praticados sempre, nomeadamente: o direito a estar num lugar seguro onde não haja violência (*Bullying*); o direito a serem ouvidos pelos adultos e o direito à alimentação. No geral, o grupo mostrou-se sensível à pobreza infantil e revelou já ter observado crianças pobres mais do que uma vez - *“com a roupa suja, descalças e a pedir comida...”* (Nádia, 7 anos).

Relativamente à imagem ilustrativa do *Bullying*, o grupo reagiu muito e quase todos os elementos confessaram ter sentido e passado, pelo menos uma vez, por situações de violência por parte de outras crianças da Escola e do Bairro. A Marta (7 anos) disse faltar *“mais amizade e amor entre todos. Se houvesse mais amizade os meninos não tinham que bater e fazer mal uns aos outros.”* Alguns elementos confessaram ter medo de alguns meninos da Escola e sentirem-se ameaçados - *“às vezes não tenho liberdade para estar à vontade, porque às vezes aqui batem... e as meninas também são más com as outras. Não querem ser amigas umas das outras...”* (Nádia, 7 anos).

As noções de justiça, de igualdade e de solidariedade estiveram presentes em alguns comentários: *“Os direitos das crianças deviam ser para todas as crianças, deviam ser iguais para todas... Eu tenho família, mas sei que há meninos que não têm e então devíamos procurar uma família para eles. Dar-lhes qualquer coisinha para eles comerem e não ficarem tristes... (...) Devemos ajudar as crianças deficientes. Elas também têm direito a brincar como nós...”* (Afonso, 7 anos).

A brincadeira é um assunto que reúne consenso entre o grupo: *“Eu gostava de ter mais direito a brincar! Brincar é que é fixe!”* (Jorge, 7 anos). Brincar é uma prática que permite às crianças ‘voarem’ e terem liberdade para experimentar e explorar novas possibilidades, idealizar, fantasiar, construir e recriar o seu mundo. Essa necessidade de brincadeira acompanha a necessidade das crianças quererem comunicar/expressar, participar no mundo que as rodeia, criar, produzir ideias e agir.

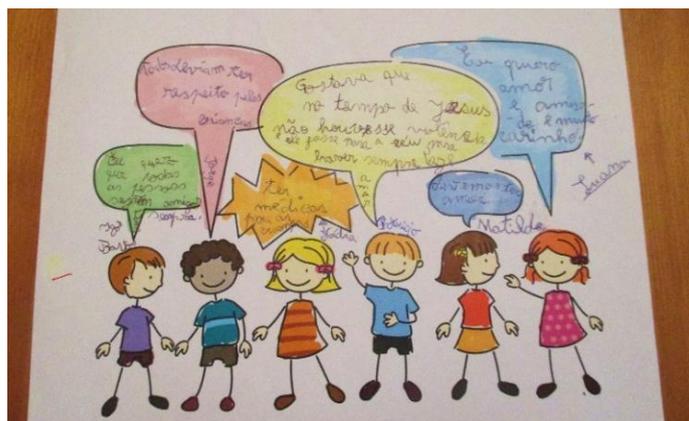
A relevância do processo de escuta das crianças e da prática dos seus direitos de participação foi novamente evocada pela Beatriz (7 anos): *“As crianças deviam dizer mais a sua opinião e os grandes deviam ouvir as crianças... Eu não gosto quando não me ouvem e muitas vezes não me ouvem. (...) Se os grandes nos ouvissem mais faziam mais coisas certas...”*.

A finalidade deste Jogo Lúdico e Educativo foi, para além de dar a conhecer os Direitos de participação das crianças, incentivar o grupo a observar, a questionar, a partilhar perspetivas, a identificar os problemas e a propor as alterações para melhorar cada cenário. Simultaneamente, foi transmitido às crianças que elas podem e devem manifestar as suas opiniões e ideias livremente e que esse é um Direito que têm convencionado.

No seguimento deste Jogo sobre os Direitos, também foi desenvolvida uma atividade lúdica e criativa com o grupo à qual se intitulou ‘DIZER E ESCREVER O QUE PENSO’. Com o objetivo de incentivar o grupo a refletir sobre os seus Direitos e a realidade que os rodeia, promovendo a produção de ideias e propostas de mudança, as crianças escreveram de forma autónoma os seus pensamentos, tendo como base uma ilustração que sugere a expressão infantil (ver Diários de Bordo 6.1 e 6.3 no Anexo 9, pág. 220).



Legenda: *“Não gosto de ver os animais abandonados”* (Ruben); *“Não se deve bater nas crianças”* (Ricardo); *“Eu quero Amor”* (Rafaela); *“Não gosto que andem à porrada, tem que haver amor”* (Pedro); *“Família e Amor”* (Maria); *“Eu não gosto de violência na escola, quero amizade”* (Joana); *“As crianças deviam ter mais liberdade”* (Beatriz)



Legenda: “Eu quero que todas as pessoas sejam amigas para sempre” (Igor Bastos); “Todos deviam ter respeito pelas crianças” (Jorge); “Ter médicos para as crianças” (Nádia); “Gostava que no tempo de Jesus não houvesse violência e ele fosse para o céu para haver sempre Paz e Amor” (Patrício); “Devemos ter amor” (Matilde); “Eu quero amor e amizade e muito carinho” (Luana)

Figuras 19.1 e 19.2 – As mensagens criadas e escritas pelas crianças.

Numa das sessões de trabalho com as crianças, estas foram também desafiadas a desenhar de um lado de uma folha branca o meio onde vivem e do lado oposto o retrato idealizado desse mesmo meio. O objetivo foi, no final da conceção dos desenhos, cada criança apresentar ao grupo as suas paisagens, a sua visão do local onde habita e mostrar como gostaria que ele fosse.

Eis alguns dos resultados:





Figuras 20.1 e 20.2 – Desenhos do Pedro (7 anos): o mundo ideal e o mundo real.

O Pedro retratou o mundo real mais escuro, com partes das árvores pintadas de negro, com flores pretas, lixo no chão – poluição – animais tristes, abandonados e doentes. A natureza é um elemento central e fulcral no mundo idealizado pelas crianças.



Figura 21 – O mundo perfeito para a Matilde (7 anos) é haver Amor e Natureza por todo o lado.



Figura 22 – Para o João (7 anos), no mundo real faltam árvores, flores, espaços para as Crianças brincarem livremente. Segundo ele, o desenho retrata os prédios sujos e degradados do Bairro.



Figura 23 – Mais uma vez, o retrato de um prédio alto e manchado no meio de um vazio – desenho de Tiago, 7 anos.



Figura 24 – A alternativa proposta pelo Tiago foi um campo verde com uma árvore.



Figura 25 – O grupo de trabalho a (re)criar o seu mundo real e o seu mundo ideal.

Durante a produção dos desenhos, as crianças revelaram mais entusiasmo a criar ‘os seus mundos ideais’ do que a retratar ou a ilustrar a sua realidade. Identificaram-se perspectivas em comum nos desenhos das crianças: o desejo de um mundo mais limpo, mais amplo, mais colorido e com mais espaço para a natureza. As meninas acrescentaram-lhe um toque mais afetivo e pictórico com o desenho de corações em grande plano. Em contraposição, apresentaram-se similares a maior parte das paisagens reais do meio onde vivem: prédios altos, sujos e deteriorados, lixos no chão, cores escuras, em alguns casos.



Figura 26 – Uma das crianças no momento em que apresentou ao grupo como gostaria que fosse a zona onde vive. A diferença foi que esta acrescentou à sua realidade uma árvore de fruto ao lado do prédio onde vive no Bairro da Fonte da Moura.

Na sequência da concretização de uma Assembleia com o grupo (que será apresentada mais à frente), foi proposta uma eleição para a escolha da atividade a realizar na sessão de trabalho seguinte. Assim, mais uma vez, as crianças tiveram oportunidade de participar na escolha e decisão da atividade que iriam participar e em pôr em prática a democracia através do ato eleitoral.

As atividades propostas em Assembleia foram:

- TEATRO FORUM;
- MÚSICA DA LIBERDADE;
- ASSEMBLEIA JUNIOR;

- DESENHOS;
- PINTURA COLETIVA.

Após todos os elementos do grupo terem votado cada um na atividade que pretendiam realizar na sessão seguinte, a atividade mais votada e escolhida foi a de Expressão Musical. A maioria do grupo apresentou uma grande satisfação por ter participado no ato eleitoral e ter tido liberdade de escolher a atividade a realizar.

O Grupo: “Fixe!!!”

Maria (8 anos): “Assim estamos a participar, a ter direito de decidir...”

Joana (7 anos): “Estamos a ter liberdade para escolher o que queremos.”

Jorge (7 anos): “Assim temos liberdade...”

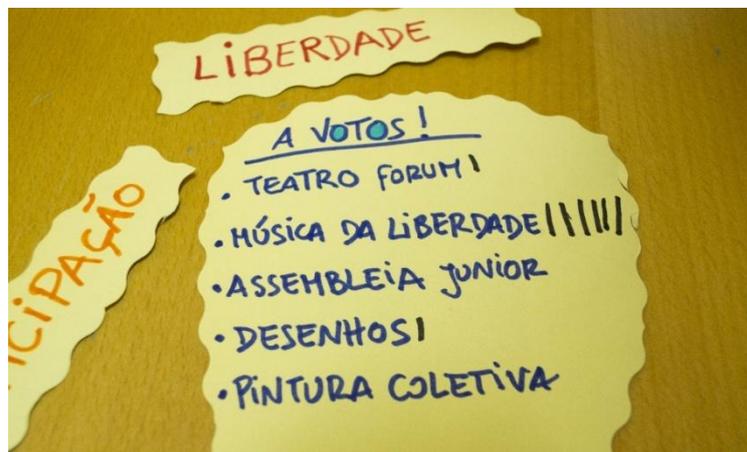


Figura 27 – O resultado das eleições para a escolha da atividade a realizar: 6 votos na atividade de ‘Música da Liberdade’, 1 voto na atividade ‘Teatro Fórum’, 1 voto na atividade ‘Desenhos’ e 0 (zero) votos nas restantes atividades apresentadas.

A atividade de expressão musical proporcionou a colaboração, o diálogo e o trabalho de equipa e, novamente, a expressão artística e criativa, associada à postura reflexiva sobre o tema da liberdade e da participação infantil. Nesta sessão, as crianças apropriaram-se de instrumentos musicais rítmicos (tamborim, pandeireta, chocalhos, maracas, triângulo, clavas) para explorarem e criarem uma música coletiva sobre elas próprias no contexto do Bairro e a Liberdade.

Inicialmente, e como fonte inspiratória, foi cantada e tocada por todo o grupo a canção ‘Somos Livres’ de Ermelinda Duarte. Depois, as crianças foram incentivadas a criar

uma letra original para uma canção que servisse de hino ao projeto. Em tonalidades Rap/Hip Hop, com alguma orientação, o grupo foi marcando o ritmo musical e cantando uma letra simples, que resultou numa música criada pelas próprias crianças, canção essa que quiserem intitular de ‘As Crianças de São Tomé’:

*As Crianças de São Tomé,
São todas de boa maré,
Elas querem muita Amizade,
Elas pedem mais Liberdade!*

*As Crianças de São Tomé,
São todas de boa-fé,
Elas querem mais Felicidade,
Elas pedem mais Liberdade!*

*As Crianças de São Tomé,
São todas de boa maré,
Elas querem uma melhor Cidade,
Elas pedem mais Liberdade!*



Figura 28 – A sessão Musical com as Crianças.

As sessões de trabalho coletivo que antecederam a preparação da Manifestação Pública das Crianças também implicaram tarefas criativas tais como a produção de cartazes e a criação de mensagens por parte das crianças. Estas sessões constituíram momentos muito significativos no processo investigativo. O grupo estava empolgado, com vontade de ser ouvido e visto pelas pessoas do Bairro, e a fervilhar de ideias para colocar nos cartazes.

Maria (7 anos): *“Neste projeto ganhei uma amiga que me ensinou o que é a liberdade. A liberdade é bonita porque com ela podemos ser mais felizes”*

Jorge (7 anos): *“Ahh! Isto é tão fixe! Assim aprendemos a ser mais felizes!...”*

Joana (7 anos): *“Não quero ver mais crianças pobres! Isso é uma coisa importante que quero dizer. Se calhar a minha tia vai ver-me a passar!!”*

Rúben (8 anos): *“Eu quero que a minha avó e os meus vizinhos me vejam na Manifestação e ouçam o que temos para dizer...”*

Beatriz (7 anos): *“Eu quero mais amizade e menos violência. Se a minha avó me vir vai ficar orgulhosa de mim...”*



Figura 29 – Um autorretrato inspirado no Projeto: *“Eu amo a liberdade e o amor”*.



Figura 30 – A criação dos cartazes para a Manifestação das Crianças.

4.4 Olhares Críticos e Criativos: *PhotoVoice*

Através da prática da técnica do *PhotoVoice*, as crianças puderam projetar as suas visões da realidade que as rodeia, observar, identificar e pensar sobre aspetos da Escola e do Bairro que mais significam para elas, de forma a, posteriormente, poderem dialogar e refletir sobre eles. Para além de dar autonomia às crianças de explorarem e fotografarem livremente, o *PhotoVoice* ajudou a promover a autoconfiança, a autovalorização, a participação, a comunicação e a reflexão crítica do grupo sobre o meio envolvente (ver Diário de Bordo da Atividade 15 em Anexo 9, pág. 220).

As crianças fotografaram, sobretudo, lugares onde gostam de brincar, onde se refugiam para conversar e 'descansar', lugares que não gostam do Bairro e gostariam de mudar. Registaram sítios que acharam ser bonitos e outras zonas que acharam menos bonitas e limpas... No final, concordaram que há espaços que deveriam ser melhorados.

O Rúben (8 anos) queixou-se que no prédio onde mora caiu um pedaço do edifício e que ficou muito assustado. Consciente de que aquele pedaço de betão poderia ter caído em cima de alguém e causado ferimentos graves, o Ruben disse que os prédios do Bairro deveriam ser todos arranjados e limpos. *“Um dia uma pedaço de pedra do meu prédio caiu e quase acertou numa vizinha! Ela podia ter morrido! Ficamos muito assustados...”* (Ruben).

A Joana (7 anos) mencionou que *“(...) as pessoas deitam muito o lixo para o chão, inclusive ‘lixo grande’ que deixam no meio do Bairro, como sofás e colchões velhos”,* que depois são usados por sem-abrigo. A solução apresentada pelo grupo face ao lixo espalhado em volta dos contentores e nas restantes áreas é a reciclagem, a sensibilização da comunidade para a não poluição dos espaços públicos e a *“redistribuição por outras pessoas que precisam”*, como disse a Joana, de lixo que ainda possa ser reutilizado.

Outras observações foram surgindo à medida que o grupo refletia sobre as imagens:

Ricardo (8 anos): *“Encontramos tanto lixo no chão! As pessoas não sabem pôr o lixo nos caixotes e deviam aprender...”*

Marta (8 anos): *“Devíamos reunir todas as pessoas para todas juntas apanharmos os lixos do chão e limpamos o Bairro.”*

Nádia (7 anos): “As paredes estão sujas e cheias de palavras feias escritas... Os túneis cheiram muito mal. Às vezes quase dá vontade de vomitar... Devia ser tudo limpo e pintado de novo!”



Figuras 31.1 e 31.2 – Observadora atenta à realidade.



Figura 32 – Um dos meninos não gosta dos edifícios sujos e degradados. Ele gostaria que o edifício do Bairro fosse todo reabilitado.



Figura 33 – Uma das crianças, observadora competente da realidade, captou cenários no Bairro que a desagradam e que ela gostaria de melhorar.

As conclusões desta atividade foram geradas em grupo, na sessão de diálogo sobre as fotografias captadas durante o passeio pelo recreio da Escola e o Bairro de São Tomé. Em conversa livre, e agora observando cada detalhe de cada fotografia, o grupo confirmou que o Bairro tem muitos pontos que precisam de ser melhorados e que, alguns, são urgentes, nomeadamente o arranjo dos passeios, os buracos dos pavimento e algumas tampas de saneamentos partidas. As crianças mostraram grande preocupação com a segurança da população, sobretudo das crianças e dos idosos. O grupo debateu soluções e percebeu que é necessária uma chamada de atenção ao *“presidente”* e às pessoas para *“cuidarem melhor das coisas”*. A Joana e a Marta (7 anos) defendem a *“união e a amizade”* entre a comunidade para que tudo se resolva e tudo fique bem. Uma certa quebra dos laços sociais entre a população é observada pelo grupo como uma desvantagem para a resolução dos problemas. *“Se as pessoas se ajudassem era mais fácil”* – disse a Joana, que reprovou muito a poluição dos espaços e o desgaste dos pavimentos públicos.

Sobretudo os rapazes revelaram-se aborrecidos por não terem um ringue melhor para jogar à bola. Disseram que utilizavam o existente no Bairro, mas têm consciência que ele está degradado e sujo e que, algum dia, se podem magoar por causa dos vidros no chão e das garrafas de vidro.

Relativamente à circulação pelo Bairro, o grupo mostrou-se receoso, devido a certos “*grupos de adolescentes*” (Ruben, 8 anos) que circulam pelo Bairro, ameaçam as crianças e propõem-lhes fumar a beber bebidas alcoólicas. O medo de passar por determinadas zonas também foi referido pelo grupo participante.

Um retrato criativo de um Bairro diferente foi feito com base na partilha de ideias. O grupo idealizou um parque grande no lugar do ringue, onde todas as crianças pudessem brincar junto da natureza. Seriam plantadas árvores em cada esquina e colocadas flores nos prédios. Todas as casas seriam reabilitadas e pintadas e os sem-abrigo alojados e ajudados na alimentação. As ruas teriam menos carros para as crianças estarem mais livres e seguras para circular e brincar e “*não terem medo de ser atropeladas.*” (Maria, 7 anos).

Ruben (8 anos): “*Hey! É muita confusão de carros! Não temos espaço para brincar à vontade e depois há sempre vizinhos chatos que ‘mandam vir’ com os miúdos para eles não brincar com as bolas, porque não querem que as bolas batam nos carros...*”

Duas meninas mais destemidas do grupo (a Beatriz e a Joana) entraram no pequeno café que ladeia um desses espaços abandonados e questionaram a proprietária sobre estar ali naquele sítio rodeada de espaços destruídos e vandalizados. A senhora foi simpática e recetiva e respondeu às meninas dizendo que, de facto, todo o Bairro precisa de uma reabilitação profunda, mas que esta tem vindo a ser adiada há muitos anos por falta de orçamento. As crianças entenderam que a falta de dinheiro é um obstáculo à requalificação do edificado do Bairro, mas também propuseram que toda a gente se juntasse e fizesse uma espécie de ‘vaquinha’ para poder aos poucos arranjar os prédios. “*Se toda a gente do Bairro se juntasse e cada um desse uma moeda poderiam conseguir dinheiro para arranjar o Bairro e fazer obras para ele ficar mais bonito.*” (Joana e Beatriz, 7 anos)

Mais uma vez se reconhece a capacidade das crianças em pensar em soluções para os problemas e apresentar sugestões no sentido de uma mudança e da construção de uma realidade. A promoção da sua escuta e da sua participação ativa é fundamental.

Crianças Repórteres

Com orientação, o grupo de crianças realizou um conjunto de entrevistas aos colegas do grupo com recurso a um gravador de som, microfone e câmara de filmar, de modo a conhecer melhor a visão do grupo sobre o que é ser criança no mundo, o que é ser criança num Bairro, o que mudariam na sua realidade e quais os sonhos mais preciosos das suas Infâncias! Cada criança teve oportunidade de explorar e manipular o equipamento audiovisual, de entrevistar, de ser entrevistada e de ser protagonista neste desafio, que tanto os entusiasmou (ver Transcrição Integral em Anexo 7, pág. 208).

Esta atividade foi desenvolvida e realizada em colaboração com o Projeto ‘Olhares Sonhadores’ de Inês Santos Moura, no âmbito do seu Mestrado em Comunicação Multimédia – ramo Audiovisual Digital, na Universidade de Aveiro.

Guião de Perguntas:

- O que é ser Criança para Ti?
- Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?
- Diz-me coisas que gostarias de mudar na Escola.
- Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.
- Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Na perspetiva dos elementos do grupo envolvido na atividade, ser Criança é ser *“divertido”, “poder falar muito”, “é querer ser livre”, “é querer ser feliz”, “é poder andar na rua livremente”, “é muita brincadeira”,* mas também, segundo a Matilde (8 anos), *“no Bairro é pior ser criança do que em outro sítio... (...)”*. Quando se lhe pediu para justificar a afirmação, ela disse que no Bairro haviam lutas. No entanto, o jovem Patrício (7 anos), transmitiu uma visão um pouco mais ampla do que é para ele ser Criança: *“Tanta coisa!... Ser criança é bom quando as crianças gostam umas das outras e se respeitam umas às outras...”*.

Tal como se já tinha verificado, os aspetos a melhorar no Bairro são transversais ao grupo: o lixo e a violência. O Rúben (8 anos) completou mais a lista de desejos: *“Montava um parque e punha um ringue melhor... e limpava o lixo... e arranjava os jardins...”* Na Escola ele *“Construía um campo de futebol melhor.., com relva ao invés de ser de pedra... e pedia para fazer um parque com baloiços e escorregas.”*

Quanto à questão que fizeram relativamente ao comportamento dos adultos perante as crianças enquanto sujeitos com voz, a maioria do grupo afirmou com desagrado que os adultos não os respeita e os interrompe quando têm algo a dizer.

Maria (7 anos): *“Humm... às vezes (os adultos não a respeitam). Porque às vezes eu estou a falar e interrompem-me e eu não gosto.”*

Pedro (7 anos): *“Porque quando muitas vezes estou a falar interrompem-me sempre...”*

Ser feliz foi o sonho mais precioso que foi pedido pelo grupo à ‘fada dos sonhos’, no entanto, outros pedidos também foram referidos:

Matilde (8 anos): *“Pedia-lhe que não houvesse lutas.”*

Nádia (7 anos): *“Gostava de limpar o lixo todo o do chão... Eu gostava que não houvesse porrada.”*

Patrício (7 anos): *“Eu só tenho um sonho... que é o mais importante da minha vida... que é pedir para tratarem bem dos animaizinhos... alguns estão abandonados... um dia levei um cão abandonado para minha casa para cuidar...”*



Figura 34 – Alguns momentos da atividade ‘Crianças Repórteres’.

4.5 Assembleia Júnior

Novamente impacientes e ansiosas por comunicar e serem ouvidas, as crianças participaram muito ativamente na Assembleia proposta. Temas como a 'Liberdade', a 'Participação', a 'Educação' e o ser 'Criança' foram conversados e clarificados numa roda coletiva e horizontal onde todos e todas puderam participar com os seus comentários. Esta atividade foi e é importante para compreender os pensamentos, os sentimentos e as visões das crianças relativamente a alguns conceitos chave que foram abordados ao longo do processo de trabalho. Por outro lado, é um método simultaneamente relevante na medida em que permite a construção coletiva de decisões.

O grupo foi distribuído por uma mesa redonda e foi usada uma maraca (que se assemelha a um microfone) para cada elemento que quisesse intervir e falar a usasse e, assim, o restante grupo fizesse silêncio para o ouvir. Ocorreram algumas interrupções naturais, devido ao enorme entusiasmo das crianças, que mostraram querer falar sobre diversos assuntos em simultâneo. Em alguns momentos, foi explicado que teríamos que nos centrar nos temas/tópicos definidos para assim a reunião produzir o pretendido.

No final desta atividade, pode dizer-se que se fizeram autênticas aprendizagens pela conversa. Algumas crianças revelaram uma grande capacidade comunicativa e de desenvolver assuntos que lhes interessam (ver Transcrição em Anexo 8, pág. 213).

Quando questionados sobre o significado de uma assembleia, embora um pouco reticentes, as respostas foram emergentes:

Matilde (8 anos): *“É uma 'coisa' onde todos se reúnem para falar... e para decidir coisas.”*

Joana (7 anos): *“É quando toda a gente se reúne e falam o que querem...”*

Afonso (7 anos): *“É quando as pessoas se juntam e querem conversar sobre coisas importantes...”*

A análise e a reflexão dos conceitos de Cidadania / Participação / Direitos / Liberdade / Criatividade constituí a primeira fase da reunião coletiva, altura em que através de uma dinâmica com recurso a uns cartões com tópicos acerca de cada um dos conceitos elucidavam o grupo sobre o tema.

Joana (7 anos): *“Participar é fazer alguma coisa, é fazer parte de alguma coisa... ter voz...(...) É como participar num jogo e fazer atividades...”*

Para o Jorge (7 anos), Liberdade é *“Poder fazer escolhas...”*, já para a Maria (7 anos) Liberdade *“(...) é não estar preso em casa ou ser obrigado a fazer coisas...”*.

Quando se falou sobre Criatividade, o Afonso (7 anos), amante e talentoso do desenho e das artes plásticas, definiu a palavra dizendo que ela é *“Fazer coisas novas e diferentes... como os meus desenhos, por exemplo.”*. A Maria (7 anos), definiu-a numa palavra *“Imaginação!”*.

Já quando o assunto chegou, finalmente, à Cidadania (conceito já referido e tratado em sessões anteriores), reavivaram-se as memórias:

Maria (7 anos): *“Ter cidadania é ser atento... e responsável... participar... é ter direitos...”*

A Joana e Nádía (7 anos), apesar de participativas e reivindicativas, ainda consideram o conceito como uma palavra difícil. No entanto, perceberem a sua ligação com a ato de participar e intervir no meio onde vivem e como um Direito que têm e podem/devem usufruir. A escuta das crianças foi crucial para perceber as suas perspetivas.

No que diz respeito aos Direitos, as crianças falaram mais e verificou-se que este é um conceito que elas estão mais familiarizadas:

Jorge (7 anos): *“Direitos são o que diz neste cartão que está escrito 'conjunto de valores que protegem a vida e o bem-estar dos seres humanos'...”*

Rúben (8 anos): *“Ter liberdade e ser muito responsável é um direito...”*

Marta (8 anos): *“Não poluir a cidade! É um direito vivermos num sítio limpo e sem poluição.”*

Maria (7 anos): *“Os direitos são para respeitar! (...) Nós temos direito a brincar. (...) Também temos direito à participação!”*

Quando o grupo foi questionado sobre a possibilidade de lhes ser negado o direito à participação, a Maria prontamente respondeu *“Estão a tirar-nos um direito!”*, o Jorge acrescentou *“... e ficamos tristes!”* e a Joana completou *“É uma injustiça!”*.

Maria (7 anos): *“Todas as crianças devem ter direito à justiça!”*

E eis que surge a palavra Justiça, que serviu de mote para um *brainstorming* coletivo, no momento em que o grupo foi questionado sobre o que é para eles a palavra Justiça:

Joana (7 anos): *“Eu sei! Justiça é ser justo! (...) Justiça é ter as coisas iguais para todos...”*

Afonso (7 anos): *“Justiça é também termos direito a falar como os outros e dizermos coisas...”*

Rúben (8 anos): *“É quando dão coisas aos outros e eu querer também ter igual para não ficar triste...”*

Mas a conversa, entre a associação com experiências pessoais e os temas abordados, regressou à Cidadania que se articulava com o sentido de Justiça para todos:

Nádia (7 anos): *“Um dia, numa festa, não deixaram uma amiga minha cantar...”*

Joana (7 anos): *“E tu não fizeste nada?”*

Nádia (7 anos): *“Eu ajudei-a...”*

Maria (7 anos): *“A ter direito à cidadania!”*

Investigadora Ana Garcia: *“Explica lá isso melhor, Maria.”*

Maria (7 anos): *“É ter liberdade... estar atento, ser responsável. Ter direitos para participar... poder ter decisões na sociedade.”*

Investigadora Ana Garcia: *“O que é a sociedade?”*

Jorge (7 anos): *“É ser social.”*

Maria (7 anos): *“A sociedade são todas as pessoas juntas.”*

Nádia (7 anos): *“É um conjunto de famílias, um conjunto de amigos...”*

Quando se questionou ao grupo sobre quem ‘manda’ na sociedade, as respostas indicaram que o grupo tem noção que o seu papel, embora fundamental, é esquecido num mundo ‘dominado pelos adultos’:

Maria (7 anos): *“Os adultos. Mas não deviam!...”*

Marta (8 anos): *“É o presidente que manda na sociedade.”*

Investigadora Ana Garcia: *E quem decide quem é o presidente?*

Nádia (7 anos): *“Os adultos!”*

Maria e Jorge (7 anos): *“Os adultos em conjunto decidem.”*

Joana (7 anos): *“A votar!”*

Jorge (7 anos): *“Votar, é isso!”*

Maria (7 anos): *“Com as eleições!”*

A maioria do grupo concordou que as crianças também deveriam ter direito a votar e a decidir quem seria o presidente. A Maria e o Jorge afirmaram quase em uníssono *“Os adultos e as crianças deviam decidir quem é o presidente.”* A Joana também se mostrou muito interessada nessa possibilidade e, inclusive, tirou logo as suas conclusões: *“Eu gostava de poder votar para também decidir. Eu gostava de participar mais... (...) Se as crianças pudessem votar o mundo era melhor...”*.

Os desígnios de como fariam se tivessem a possibilidade de serem presidentes pareceram intermináveis, mas em um aspeto as propostas foram unânimes:

Maria (7 anos): *“...Se eu fosse presidente dava tudo de bom às pessoas!”*

Interessante também foi analisar e constatar uma certa descrença já por partes das crianças relativamente à imagem que têm dos ‘presidentes’:

Rúben (8 anos): *“Uma vez eu fui votar com os meus pais num presidente que disse que ia ajeitar o bairro e fazer um parque novo aqui no Bairro e ele afinal não fez nada!”*

Maria (7 anos): *“Presidente mentiroso!”*

Nádia (7 anos): *“Num sítio onde eu vivi havia um presidente que só fazia coisas más... ele mandou fazer um parque para as crianças, mas depois mandou pessoas para destruí-lo e isso foi muito mau...”*

Investigadora Ana Garcia – *“O que acham que devemos fazer neste caso?”*

Maria (7 anos): *“Ir para tribunal!”*

Jorge (7 anos): *“Eu não sei bem...”*

Joana (7 anos) e Matilde (8 anos): *“Fazer uma manifestação!”*

Maria (7 anos): *“Tinhas de ter que participar com a tua cidadania!”*

No final da Assembleia as crianças realizaram um sufrágio para decidir sobre a atividade que seria colocada em prática na sessão seguinte. O grupo sentiu-se valorizado e ficou muito entusiasmado por poder escolher e decidir.

Maria (7 anos): *“Assim estamos a participar, a ter direito de decidir...Eu quero votar!”*

Joana (7 anos): *“Estamos a ter liberdade para escolher o que queremos.”*

Jorge (7 anos): *“Assim temos liberdade...”*

Através destes resultados produzidos, compreendemos novamente que *“as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações”* (Corsaro, 2011, p. 31). As crianças não se limitam a interiorizar a cultura e o universo social que as envolve. Elas são capazes de contribuir e participar ativamente para a produção e a mudança cultural (Corsaro, 2011). O grupo confirmou, assim, este paradigma – as crianças, expostas às mesmas pressões sociais que os adultos, são capazes de decifrar, interpretar e criar sentidos ao mundo que as envolve, sendo simultaneamente competentes para participar nele. Os contributos das crianças, enquanto cidadãs com visões e opiniões próprias do mundo, são essenciais para o seu próprio desenvolvimento e socialização, e para a afirmação do seu estatuto de cidadãs e da sua posição relevante na estrutura social.



Figuras 35.1 e 35.2 – Momentos da Assembleia (ver restantes fotografias no Anexo 11, pág. 303).

4.6 Criar, Representar e Debater: Oficina de Teatro Fórum e Teatro Imagem

O teatro, como uma prática coletiva e criativa, ajuda a alimentar a cooperação e a regeneração do espírito da comunidade, fortalecendo a sua identidade e união. Assim, e numa perspetiva de identificar através da linguagem simbólica algumas das problemáticas do quotidiano das crianças do grupo, concretizou-se uma sessão de Teatro Fórum e Teatro Imagem de modo a, mais uma vez, colocar o grupo na posição de protagonista, participante e investigador.

A técnica foi uma novidade para as crianças, por isso elas mostraram uma grande curiosidade e interesse na execução dos exercícios.

Num primeiro momento, metade do grupo de crianças decidiu encenar e representar uma situação de *bullying* com recurso a alguns adereços disponibilizados que puderam escolher - máscaras, fantoches, chapéus, perucas e outros acessórios dramáticos. A outra metade do grupo foi espetadora participante, portanto, observou a representação e, no final, comentou o que viu e apresentou alternativas para solucionar o problema apresentado.

No final do primeiro momento do Teatro Fórum, os grupos alteraram a posição e puderam assumir os papéis inversos e perceber a posição de ambos os lados. À medida que as crianças simulavam o papel de agressoras ou agredidas, teciam comentários e observações acerca da situação representada. O grupo mostrou-se muito expansivo e participativo na sessão e verificou-se uma mudança da sua postura durante a realização do Fórum. Contrariamente ao que se verificou nas primeiras sessões de trabalho, as crianças revelaram uma maior harmonia nos momentos de discussão coletiva. Conseguiram evitar os atropelos e as interrupções nas intervenções dos colegas, as conversas paralelas e foram capazes de escutar e falar com uma maior clareza.

O exercício de Teatro Fórum foi seguido por um momento de Teatro Imagem, isto é, cada criança foi desafiada a construir uma 'imagem' a partir da linguagem corporal não-verbal. Como se tratassem de estátuas, as crianças, em silêncio, reproduziram 'imagens' de situações de intimidação física e psicológica, que dizem terem sofrido ou assistido na Escola ou fora dela por parte de outras crianças. Mais uma vez, este exercício incentivou a

expressão, a reflexão e o diálogo sobre este tema sensível ao grupo. A maioria das crianças manifestou desagrado no facto de se usar a violência para "*resolver as coisas*" ou para se mostrar "*mais forte*". Foi consensual que "*um abraço*" é melhor do que "*um murro*".



Figuras 36.1 e 36.2 – Imagens que ilustram a sessão de Teatro Fórum e Teatro Imagem (ver restantes fotografias no Anexo 15, pág. 315).

4.7 Manifestação Pública

Após o conjunto das diversas atividades concretizadas com o grupo participante no âmbito dos Direitos das Crianças – nomeadamente dos seus Direitos de Participação na sociedade, da Cidadania Infantil, da Educação para a Liberdade e para a Criatividade, da sensibilização e conscientização da realidade –, a realização de uma Manifestação coorganizada e encabeçada pelas crianças foi um dos momentos mais emotivos, estimulantes e gratificantes do projeto e de todo o trabalho realizado com as crianças.

Para todas as crianças do grupo de investigação a experiência de organizar e participar em uma Manifestação foi nova e única. Algumas relataram ter visto já manifestações na televisão, mas estarem envolvidas numa entoando a sua própria voz e reivindicações foi algo que as deixou orgulhosas e mais fortes – *“A minha avó vai ver-me a passar com o cartaz e vai ficar orgulhosa!”* (Beatriz, 7 anos); *“Isto é fixe, assim podemos dizer o que pensamos e os outros ouvem o que temos a dizer...”* (Maria, 7 anos).

Assim, no dia 23 de abril de 2015, o grupo de crianças participante no Projeto ‘No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade’, mais cerca de 50 alunos e alunas da Escola Básica do 1º Ciclo/JI de São Tomé, que quiseram também participar na ação, saíram à rua e percorreram o Bairro de São Tomé numa Manifestação pacífica. A Manifestação das Crianças teve como objetivo celebrar o dia 25 de abril – dia da Liberdade – e conscientizar a comunidade para a importância da Cidadania na Infância, dos Direitos de Participação das Crianças nas decisões que as envolvem e na apresentação de propostas de melhoria do meio onde vivem – a sua Escola, o seu Bairro, a sua Cidade.

Num circuito pré-definido, as crianças ocuparam o espaço público, elevaram e partilharam cravos, ergueram cartazes onde se leram frases que elas próprias escreveram:

- ‘SOMOS CRIANÇAS E TEMOS VOZ, VIVA A AMIZADE E A LIBERDADE’;
- ‘NÃO QUEREMOS MAIS VIOLÊNCIA, QUEREMOS MAIS AMIZADE’;
- ‘QUEREMOS UMA CIDADE QUE OUÇA AS CRIANÇAS’;
- ‘NÃO QUEREMOS MAIS POLUIÇÃO, QUEREMOS UMA CIDADE MAIS LIMPA’;
- ‘QUERO QUE AJUDEM MAIS OS POBRES’;
- ‘TODAS AS CRIANÇAS DEVERIAM TER UMA CASA E COMIDA’;
- ‘TENHO DIREITO A ESCOLHER O QUE QUERO E A PARTICIPAR’;

- ‘QUERO SER OUVIDA, QUERO SER RESPEITADA’;
- ‘SOU CRIANÇA TENHO OPINIÃO E DIREITO DE SER LIVRE E FELIZ’;
- ‘QUERO BRINCAR LIVREMENTE E SEM PERIGOS’;
- ‘SE EU FOSSE PRESIDENTE FARIA MAIS PARQUES PARA AS CRIANÇAS’.

Em grande contentamento e chamando à atenção das pessoas que passavam, as crianças exclamaram também ao megafone *‘As Crianças de São Tomé têm sonhos grandes!’* e *‘Deixem-nos Crescer’*. O serviço público de televisão - a RTP - esteve presente a reportar o acontecimento e ajudou a ampliar a voz destas Crianças Sonhadoras. A reportagem foi transmitida no telejornal da noite da RTP, no dia 25 de abril de 2015 ³.

A acompanhar a Manifestação das Crianças estiveram algumas professoras da Escola EB1/JI de São Tomé, inclusive a Coordenadora e Professora Graça Pinheiro, algumas crianças de outras turmas da instituição, nomeadamente crianças da turma do Ensino Especial. Também estiveram presentes na ação a Dra. Fátima Fontes do Pelouro da Educação da Junta de Freguesia de Paranhos, o Professor Armando Coelho, diretor do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e a Professora Doutora Manuela Gonçalves.

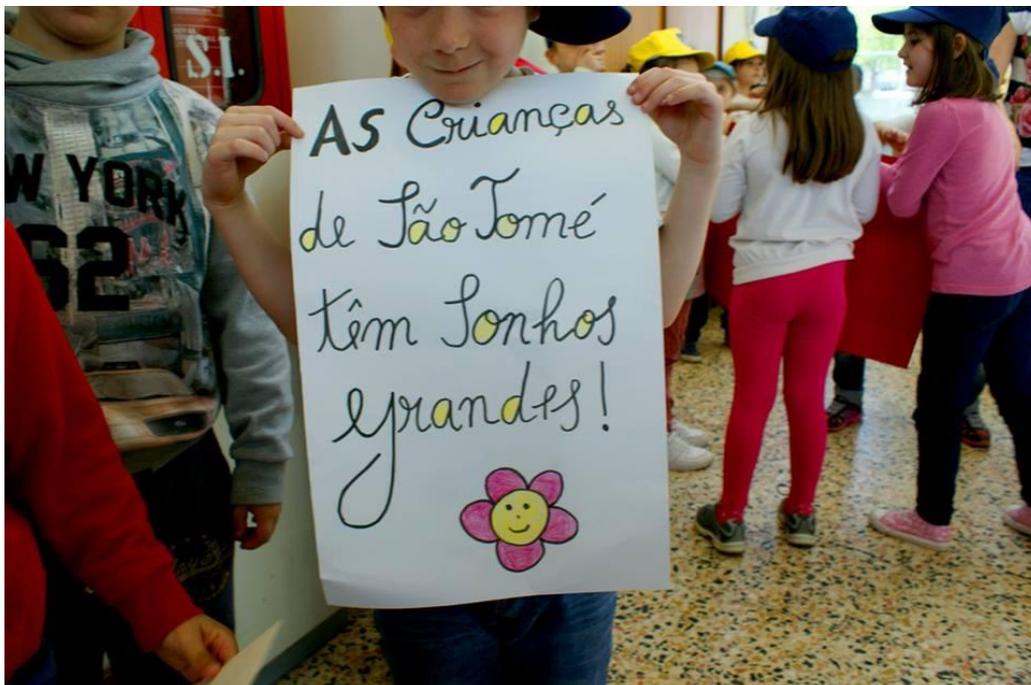
Mais uma vez em colaboração, o grupo de trabalho do projeto de mestrado ‘Olhares Sonhadores’ de Inês Santos Moura esteve presente na Manifestação, fazendo a reportagem fotográfica da iniciativa. A reportagem fotográfica realizada no âmbito do projeto ‘Olhares Sonhadores’ foi também dirigida e executada por crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Esse registo está no Portal dos Sonhos no Menu ‘A Voz das Crianças’ ⁴.

Procurando estabelecer ativamente interação com a população do Bairro, as crianças caminharam pelo Bairro e disseram às pessoas com quem se cruzavam pelo caminho ou que surgiram nas janelas dos prédios, que tinham sonhos e que queriam que o Bairro e o Porto fossem sítios melhores para viver. Após ter visto o seu Bairro e as suas crianças na televisão, uma moradora do Bairro comentou numa ocasião: *“Foi bom ter visto o nosso Bairro nas notícias por uma boa razão!”*

³ Ver Reportagem *online* a partir do minuto 57’ : <http://www.rtp.pt/play/p1753/e192886/24-horas>

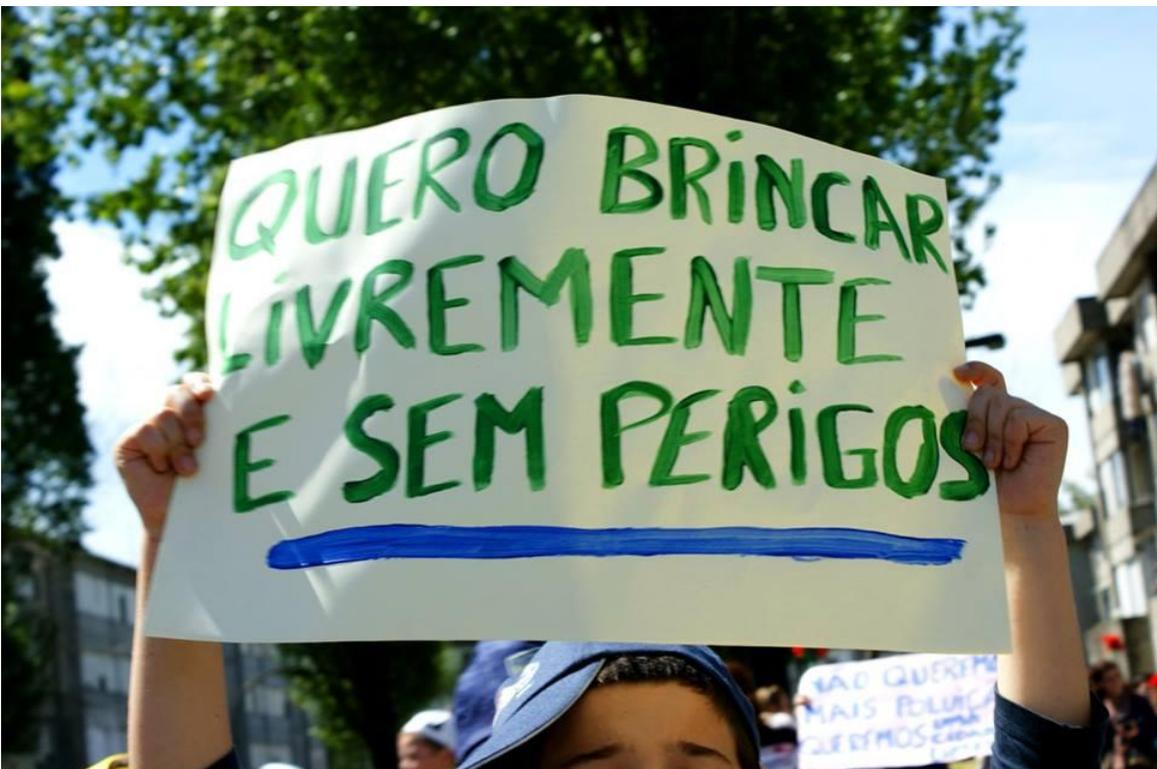
⁴ <http://portaldossonhos.jimdo.com/a-voz-das-criancas/>

Seguem algumas fotografias captadas pela Matilde (8 anos) da Manifestação das Crianças (ver mais imagens no Anexo 12, pág. 308):









Figuras 37.1, 37.2, 37.3, 37.4, 37.5, 37.6, 37.7 e 37.8 – Sequência de fotografias referentes à Manifestação das Crianças em abril de 2015.

4.8 Plataformas de Comunicação

O Jornal 'A Voz das Crianças'

A conceção de um Jornal surgiu inicialmente com o objetivo de compilar todos os conteúdos e produções das sessões de trabalho com as crianças para que o grupo ficasse com um documento/histórico das suas atividades. Posteriormente, e porque um Jornal também seria uma outra ferramenta comunicativa, de expressão e participação das crianças, apostou-se numa estrutura mais completa, que fosse além da reunião dos conteúdos resultantes das atividades concretizadas. Neste sentido, em parceria com o grupo, fez-se um esboço com as rubricas que fariam parte da composição do Jornal:

- **Crianças Repórteres** – espaço composto pelas reportagens/entrevistas realizadas entre o grupo de crianças;
- **Pequena Grande Opinião: Menina do Bairro** – área que inclui um breve texto de autoria de uma das meninas do grupo participante;
- **A Minha Escola e o Meu Bairro** – rubrica com diversos comentários e opiniões das crianças investigadoras sobre a Escola e o Bairro onde vivem;
- **Se eu fosse Presidente...** – espaço dedicado às propostas de mudança que cada criança apresentaria se tivesse possibilidade de ser Presidente;
- **A minha Arte** – área com desenhos, pinturas, fotografias e pequenos textos de autoria das crianças.

O Jornal 'A Voz das Crianças' está disponível para visualização no Portal dos Sonhos e no Anexo 16, pág. 317.



Figura 38 – O cabeçalho do Jornal

O Portal dos Sonhos

De modo a dar uma maior visibilidade e acessibilidade ao projeto, foi criada uma plataforma *online* com informações acerca do objeto e dos itinerários da investigação, dos seus objetivos e das atividades desenvolvidas ao longo do percurso de trabalho com o grupo participante.

Uma vez que a Internet e as novas tecnologias fazem cada vez mais parte do quotidiano das populações em geral, nomeadamente, na busca de mais informação e de conteúdos para diversos tipos de interesse, a opção de criar um espaço *online* prendeu-se com a necessidade de aproximar o projeto aos pais e à restante comunidade, de modo a inclui-los no processo enquanto observadores ativos e mantendo-os a par das sessões de trabalho e das atividades concretizadas através de textos descritivos, fotografias e vídeos. Após o contacto com alguns familiares das crianças, verificou-se que, na sua maioria, o acesso à Internet e às redes sociais *online* é uma realidade, ainda que alguns se encontrem numa situação de certa fragilidade económica e social. Contudo, a necessidade de estarem em contacto com a realidade e em interação social através deste meio de comunicação revelou-se um facto associado à vontade de estarem integrados numa rede nova de oportunidades, de informação, de comunicação, de educação e interação social.

O Portal dos Sonhos tem também um espaço interativo que permite que as crianças, os amigos/colegas, a família, os vizinhos e professoras/funcionários da Escola participem num fórum onde podem apresentar opiniões e sugestões relativas ao projeto. Assim, por esta via, a comunidade pode colaborar e participar, partilhando as suas mensagens, criando e estimulando, simultaneamente, um espaço de debate e troca de ideias, propostas e experiências. Contudo, este espaço de participação no Portal foi substituído pelo *Facebook* (<https://www.facebook.com/avozdainfancia/>), que, por sua vez, se mostrou ser a plataforma eleita pelos pais para estarem em contacto com as novidades do projeto e para deixarem comentários relacionados com as atividades que foram sendo propostas às crianças. Também a Escola tem uma página no *Facebook*, que para além de informar as famílias de algumas das atividades curriculares e extracurriculares, similarmente divulgou o presente projeto fazendo ponte com a página Portal dos Sonhos criado no *Facebook*.

O endereço de acesso ao Portal dos Sonhos é <http://portaldossonhos.jimdo.com/>, e foi criado a partir de uma plataforma gratuita na Internet, destinada à divulgação de vários tipos de conteúdos informativos.



Figura 39 – Imagem da Página Inicial do Portal Online sobre o Projeto.

(Fonte <http://portaldossonhos.jimdo.com/>)



Figura 40 – Imagem da Apresentação dos Menus do Portal dos Sonhos – Descrição do Projeto / Atividades / A Voz das Crianças / Fórum / Contacto.

(Fonte <http://portaldossonhos.jimdo.com/>)

NOTAS FINAIS SOBRE O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Durante todo o percurso de atividades investigativas concretizadas em parceria com as crianças participantes, foram fomentadas competências, criados espaços e momentos de reflexão e criação, explorados campos de diálogo, participação e intervenção. A descoberta das várias infâncias e da sua realidade social, o descortinar dos direitos das crianças e das suas habilidades enquanto sujeitos sociais ativos e plenos de direitos, decorreu num processo de permanente reflexão, ação e negociação com o grupo. As crianças envolvidas revelaram-se, de um modo geral, altamente competentes na sua ação e implementação das atividades propostas, apresentando-se interessadas na sua educação, participação ativa e efetiva na sociedade e no planeamento do seu futuro. As sessões realizadas de conversas informais, o *focus group*, os jogos criativos e todos os momentos de produção e participação do grupo, permitiram compreender essa capacidade e necessidade das crianças expressarem os seus receios, os seus sonhos e criarem soluções para os problemas que as envolvem e as afetam.

O entusiasmo, a honestidade e o compromisso caracterizaram também o decorrer das atividades com o grupo, o que permitiu um maior à vontade para as crianças dialogarem livres de preconceitos e estigmas. O grupo foi capaz de gerar um conhecimento significativo sobre a sua realidade social, sobre o seu papel na sua comunidade e sobre a forma como se posicionam nos diversos contextos. Foi capaz, ainda, de analisar e produzir visões críticas sobre o seu estatuto, sobre o seu meio e a sociedade, tal como aconteceu na sessão lúdica sobre os Direitos, a Cidadania na Infância ou na sessão de Teatro Fórum. Durante as sessões de escuta e na produção de conteúdos para, por exemplo, o Jornal 'A Voz das Crianças', o grupo conseguiu conceber ideias e propostas originais para mudar a realidade e torná-la mais justa, elevando a sua voz cidadã e humana. A literacia para os direitos de participação infantil foi nutrida durante todo o processo de trabalho, alimentando a cooperação, a partilha e a responsabilidade da comunidade (Escola e Bairro), que foi, de certa forma, conscientizada para o reconhecimento da cidadania na infância. Mas o desafio ainda permanece.

As crianças, nas suas intervenções, ações e criações, provaram que têm uma enorme capacidade criativa de inventar e reinventar cenários, de propor, de negociar, de

colaborar e de expressar as suas observações do mundo e da sua vida tendo como base os seus sonhos para um mundo melhor, em que elas não se sintam excluídas ou meros objetos. As atividades concretizadas, apoiadas num quadro interdisciplinar, possibilitaram que as crianças envolvidas pudessem ter espaços para as suas próprias produções, pudessem ser livres de comunicar os seus anseios, os seus desejos e apresentar visões alternativas e regeneradoras do mundo.

As contribuições das crianças foram expressivas e o registo das suas vozes e das suas criações provam-no – a idealização de um mundo diferente através de desenhos, as fotografias captadas no *tour* pelo Bairro no âmbito do *PhotoVoice*, a criação de uma música coletiva sobre a necessidade de mais liberdade e visibilidade. O desejo de serem ouvidas e respeitadas pelos adultos, a vontade de darem a sua opinião e participarem na escolha e nas tomadas de decisão, a ânsia por terem espaços melhores, mais limpos, organizados e mais seguros para se dedicarem à brincadeira e ao convívio com os familiares e amigos, foram algumas das principais mensagens transmitidas por estas crianças no âmbito, por exemplo, da sua participação numa Assembleia, na Manifestação Pública e em práticas criativas.

A construção de laços de amizade foi essencial para a criação de momentos de escuta e de partilha espontânea. As crianças foram autênticas parceiras durante o processo investigativo, que através dos seus instrumentos, permitiu que elas explorassem e se apropriassem de meios que facilitaram a sua expressão e visibilidade.

Após um caminho rico de interlocução, afeto, estudo e produção, apesar de ainda com um longo caminho por fazer e construir, as sessões do presente projeto concluíram com uma reflexão final acerca das atividades realizadas, com um abraço coletivo e o convite das crianças e professoras para a participação na festa final de ano letivo. Em colaboração com o projeto ‘Olhares Sonhadores’⁵, foi realizado um trabalho final com as crianças, com recurso aos meios audiovisuais, que foi apresentado na festa final à comunidade escolar e a todos os familiares das crianças presentes. A despedida do grupo foi feita nesse momento, altura em que foi simbolicamente oferecido a cada criança envolvida no projeto um frasco de bolas de sabão. Por cada bola de sabão soprada para o céu, um sonho da criança a voar...

⁵ <https://olharessonhadores.atavist.com/webdoc>

CAPÍTULO 5: REFLEXÃO CRÍTICA, DESAFIOS E PERSPETIVAS FUTURAS

5.1 Considerações Finais

“Uma Utopia é uma realidade em potência” – E. Herriot

O projeto *“No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade – Práticas Criativas para uma Cidadania na Infância”* não é um trabalho terminado nem fechado ao grupo e ao contexto que o acolheu, mas a parte de um longo caminho a percorrer no sentido da sensibilização para a inclusão social, da consciencialização das várias problemáticas urbanas que afetam as crianças, e da prática de mecanismos construtivos, emancipatórios e transformadores.

Durante o percurso do trabalho com as Crianças foram verificados alguns aspetos que se assumiram como entraves ao desenvolvimento da participação infantil na sociedade. Conclui-se que, sobretudo pela visão e a conceção que a maioria dos adultos tem da infância, as crianças são privadas do seu estatuto de cidadãos e que, na maioria dos casos, são subvalorizadas as suas produções, os seus contributos, as suas ideias, as suas opiniões e as suas vozes. A necessidade de proteger em demasia as crianças e de não as envolver em dinâmicas em que estas possam enaltecê-las as suas competências enquanto sujeitos ativos com voz própria, subestima as suas potencialidades, anulando, desta forma, contributos valiosos para a construção de uma sociedade alternativa.

No decorrer das atividades realizadas, as crianças cooperaram e produziram conteúdos significativos para a investigação e confirmaram que os seus olhares perante um mundo complexo são mais abertos, descomplexados e capazes de desconcertar realidades, criar e propor soluções criativas face aos problemas. O grupo participante foi desafiado a explorar as suas múltiplas formas de expressão e comunicação de modo a libertar o seu caráter inventivo, construtor e negociador. Neste campo, as atividades propostas conseguiram, de alguma forma, elevar as crianças, fazê-las perceber que têm competências e direitos próprios legitimados, que têm uma posição e um lugar no mundo, tal como todos os seres humanos, e que podem educar e mudar a sociedade através da sua participação ativa. As crianças são uma parte importante da sociedade, portanto, a valorização deste grupo é crucial para a construção e a continuidade do presente e do futuro.

A Escola é um espaço onde essas competências podem ser trabalhadas e praticadas de forma a valorizar as particularidades e as culturas de cada criança, exercitando a

autonomia, o diálogo, o pensamento crítico e livre, despertando a criatividade. Foi acreditando na Escola como um espaço plural e aberto à comunidade, onde as crianças podem dar os primeiros passos para a sua intervenção política, para a sua participação em escolhas e tomadas de decisão, que foi feita a incursão à Escola EB1 do Bairro de São Tomé, onde se encararam os olhares sonhadores e os corações cheios de doçura, tão desassossegados e desejosos de se mostrar ao mundo e fazer ouvir as suas mensagens compostas por afeto, esperança e utopias.

Tendo sido o projeto bem recebido pela comunidade da Escola de São Tomé e pelo grupo de Crianças que, na sua maioria, abraçou apaixonadamente a oportunidade de vivenciar o seu estatuto no mundo da cidadania, a posição de algumas famílias foram de certa apreensão no que diz respeito à posição das crianças como agentes, protagonistas sociais e geradores de mudanças. Se por um lado se verificou um interesse pela abordagem e pelos temas tratados, por outro, alguma estranheza face à perspetiva de encarar as crianças como cidadãos competentes, com importância social, com vozes e opiniões próprias. A rutura com a visão *adultocentrista*, como acontece com qualquer outra rutura, não é instantânea e carece de um trabalho árduo e permanente de consciencialização e ação, e o presente projeto pretendeu contribuir para essa mobilização em colaboração com as próprias crianças, provando que elas são perfeitamente capazes de fomentar interações, criar significados para as suas vidas, compreender papéis e representações, construir narrativas, gerar conhecimento e construir novas realidades.

Ainda que alguns elementos do grupo participante não tenham estado envolvidos tão assiduamente nas atividades como desejado, na sua generalidade, as crianças confirmaram que o projeto foi relevante para elas, na medida em que as fez ter mais conhecimento dos seus direitos e do seu estatuto de cidadãs e as permitiu, de uma forma lúdica e criativa, dialogar, trabalhar em equipa, participar e intervir no seu meio envolvente. Paralelamente, foi construído um universo de afetos e de relações de amizade, que pediram o prosseguimento do percurso, deixando perceber uma necessidade de sistemas de aprendizagem alternativos, mais atentos às singularidades das crianças, às suas culturas, às suas fragilidades, aos seus sonhos e às suas habilidades.

A utilização de linguagens simbólicas e de formas de comunicar inovadoras foram fundamentais para a expressão criativa e emocional, para a construção de representações individuais e coletivas, para o incremento de valores ligados à liberdade e à tolerância, para a reflexão e a visão crítica do mundo. Nesta conjuntura, as crianças exploraram com curiosidade e entusiasmo os recursos e inspiraram-se para gerarem as suas produções tão preciosas para a investigação.

Durante o desenrolar deste estudo, confirmou-se que vivemos numa sociedade em que as ideias e as opiniões das crianças são negligenciadas, tal como a Convenção para os Direitos das Crianças, nomeadamente os pontos relacionados com a participação infantil. É necessário que os adultos saibam escutar e dialogar com as crianças, numa perspetiva horizontal, e consigam abdicar do seu poder para o partilhar com as crianças de forma equilibrada e colaborativa.

Em contextos de bloqueio, sejam eles locais, nacionais, administrativos ou institucionais, a esperança, a resistência, a afirmação dos direitos humanos (onde neles se inscrevem os das crianças) e a apresentação de propostas de rutura e de mudança devem surgir daqueles que são colocados à margem, que são silenciados e não têm representação social. As crianças compõem um grupo social que tem direito a ter voz e representação na sociedade e, por isso, este projeto se assume como um desígnio contracultura de dimensão interventiva e participativa, que em parceria com as crianças tentou articular a arte, a criatividade e a participação infantil em contexto escolar e urbano.

E porque a cidade e o bairro são a 'casa' destas crianças, a tomada de consciência destas da sua realidade, foi e é essencial para o empoderamento do grupo e para a sua apropriação dos espaços que lhes pertencem, consolidando a sua força participativa. O direito à cidade, ao bairro, ao espaço público, foi outro aspeto que se associou à educação para a liberdade, para a democracia e à cidadania infantil. A ocupação do espaço público por parte das crianças, que sucedeu e culminou no momento da Manifestação Pública, afirmou não só as suas vozes e visibilidade, mas também uma luta pelo direito a uma cidade digna e igual para todos, onde todos têm tempo e espaço para ampliar a sua voz. Embora se tenha sentido alguma perplexidade e surpresa face à Manifestação das crianças pelo Bairro e imediações, a postura da comunidade foi positiva e de um certo encantamento.

Com alguma subversão natural, as crianças mobilizaram a população e construíram naquele momento uma identidade positiva ao Bairro de São Tomé. O acontecimento tornou-se parte da memória e da narrativa coletiva daquela comunidade. Concluiu-se que todos os espaços da cidade, na sua diversidade, identidade e história, são palcos que merecem atenção, consideração e intervenção artística, cultural e social, onde as crianças são importantes agentes dinamizadores. O urbanismo humanizado, pensado nas pessoas e para as pessoas, é também crucial no planeamento de cidades mais livres, seguras e saudáveis, que ofereçam uma maior qualidade de vida a todos os seus habitantes.

O fortalecimento dos laços sociais e identitários alimentam-se da partilha de experiências, do convívio comunitário, das relações interpessoais, portanto, das dinâmicas de socialização, que resultam numa maior união, solidariedade e harmonia social. Ainda que através das crianças se tenha conseguido alguma sensibilização, neste ponto ficou ainda um longo caminho por percorrer. Teria sido, no âmbito deste projeto, talvez demasiado ambicioso incluir toda a comunidade do Bairro de São Tomé no processo de transformação social, embora tivesse sido intenção inicial. Porém, teria sido necessária uma maior disponibilidade temporal e de recursos para que o projeto pudesse ser viabilizado e encarado como uma estratégia de ação comunitária com continuidade.

O desenvolvimento científico não pode nem poderá estar desfasado nem dissociado das inquietações e das problemáticas reais da humanidade e do desejo de uma vida com mais qualidade em todos os âmbitos. As áreas artísticas, científicas e sociais devem articular em conjunto de modo a favorecer sinergias, a nutrir a valorização das culturas infantis e populares e a apoiar soluções coletivas e criativas para derrotar problemas relacionados com as injustiças sociais.

Tendo em conta os objetivos, as características e a durabilidade do projeto, a presente investigação, ainda que com resultados concretos de trabalhos e ações realizadas, é um projeto e um processo em aberto, em busca de novos caminhos e em constante construção.

5.2 Reinventar o Mundo – Propostas Transformadoras

"Querer-se livre é também querer livres os outros."- Simone de Beauvoir

Reinventar o mundo foi e será sempre um lema e uma missão com um peso e valor pessoal de grande dimensão e significado. O desejo de mudar o mundo e de quebrar com modelos e padrões obsoletos, que em nada dignificam a vida humana, está intimamente ligado à concepção do presente projeto.

A empatia pelas pessoas que conosco partilham este mundo, a paixão pela humanidade, pelos valores fortes como a liberdade, a amizade, a tolerância, a solidariedade, o respeito pela diferença, permitiram uma mobilização no sentido do envolvimento comunitário, sobretudo com as minorias e os mais socialmente desfavorecidos.

A necessidade de comunicar, de socializar, de ouvir os outros, de descobrir, sentir e conhecer o mundo, possibilitou a aproximação com realidades diversas e, desta forma, identificar problemas e necessidades de populações esquecidas pela sociedade, nomeadamente pelos grupos do poder. Em confronto também durante a infância e depois, já no papel de mulher, com injustiças e contextos de discriminação, a ânsia desenfreada por transformar o mundo, questioná-lo, virá-lo ao contrário e agitá-lo foi uma companhia até aos dias de hoje. Contribuir de forma responsável e reflexiva para a construção de um mundo alternativo, mais livre e justo para todos, mais solidário, mais ecológico e mais humano faz parte dos mais preciosos objetivos enquanto ser humano e cidadã.

As artes em geral são veículos de emancipação individual e coletiva e plataformas alternativas de diálogo, partilha, reflexão, aprendizagem, descoberta e participação, relevantes para promoção da criatividade, da educação, da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário. O percurso pessoal, académico e profissional na área da Educação, da Produção Artística e Cultural, da Animação e da Intervenção Comunitária contribuiu para a valorização de competências, para a consolidação do conhecimento e para perceção de que nunca deixaremos de aprender em nenhum momento da vida, tendo noção que cada experiência e desafio são uma aprendizagem constante.

Dar vida à forma como se vê e se sente o mundo e usar ferramentas para o poder transformar, é poder colocar em prática o conhecimento em prol da expressão artística, do fortalecimento dos laços sociais, da cidadania, da cooperação e da transformação social. É importante poder partilhar conhecimentos e experiências, ter humildade para escutar e compreender culturas diferentes; poder fazer parte de produções coletivas, que abarquem componentes criativas, educativas e interventivas; poder ser-se ativa/o e promover um projeto que valorize a diversidade e cuja missão seja contribuir para um mundo melhor, mais criativo, mais inclusivo, mais justo, mais livre e mais sustentado.

Assim, com inspiração na vivência da realidade, na experiência profissional com crianças, na qualidade de professora de expressão artística e de animadora educativa, e nos trabalhos como produtora artística na criação de cultura em parceria com comunidades indigentes, há uma procura por escutar as populações socialmente marginalizadas, compreender o que necessitam, dar-lhes força e, assim, protagonismo social para que, de alguma forma, revelem a sua existência, a sua resistência, se representem e se libertem da alienação social, que leva à anulação humana e existencial.

Com este propósito, e sempre vigilante face ao mundo que nos rodeia, o comprometimento com a mudança do mundo implica o olhar atento, a humildade, a dedicação diária a causas sociais e o ativismo em prol de propostas responsáveis e transformadoras, livres de dogmas, de preconceitos, livres dos princípios patriarcais, neoliberais e capitalistas. Nesta perspetiva, as propostas transformadoras incluem a construção gradual de uma sociedade autogestionada, democrática, emancipatória, mobilizadora, estruturada em relações horizontais, sem hierarquias, sem dominantes nem dominados, onde todos os espaços públicos possam ser fruídos e zelados por todas as populações em harmonia. A cidadania é um direito de todos e de todas, por tal, ela deve servir para que todos, seja qual for o seu género, idade, raça, identidade, crença religiosa, orientação sexual, tenham representação e voz no momento de escolher e de decidir.

Seguindo este caminho, no que concerne às crianças, as propostas transformadoras visam, genericamente, a sua libertação e a afirmação efetiva do seu estatuto de cidadãs. Para isso, algumas das propostas concretas apontam para a abolição da idade mínima para a participação em atos eleitorais, portanto, independentemente da idade, as crianças

poderiam votar e, assim, na qualidade de consultoras, estar envolvidas no processo de reflexão, de debate e de escolha de políticas que pensam serem melhores para si; as crianças deveriam ter oportunidade de participar diretamente nas assembleias populares / municipais e em todas as plataformas políticas de discussão e decisão de temas que as envolvem; todas as crianças deveriam ter direito a cogerir as escolas que frequentam, sugerindo, definindo e planeando o programa de aprendizagem que mais lhe interessa; as escolas seriam espaços abertos a toda a comunidade e a todas as gerações, seriam lugares de encontro e de partilha de experiências, em articulação e contacto com a natureza, com a vida ao ar livre, a convivência com outros povos e culturas diferentes; as cidades seriam planeadas e projetadas em colaboração com as crianças e os seus restantes habitantes, tornando-se assim espaços mais humanizados, mais seguros e adaptados às realidades e às necessidades das populações; as urbanizações habitacionais/bairros teriam atividades culturais e recreativas para todos e todas, de modo a que favorecessem a integração comunitária, a entreajuda, as relações interpessoais e a participação.

É uma responsabilidade desobedecer e quebrar leis injustas. O caminho para a justiça social, a liberdade individual e coletiva, a igualdade, a inclusão social é uma luta diária, um sonho para ocupar, realizável se construído em colaboração coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA

- Agostinho, K. (2005). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. In: Filho, A. J. M. (Org.), *Creche e pré-escola é "lugar" de criança?* Porto Alegre:2005: Mediação.
- Almeida, A. N. (2011). *A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família*. In Leandro, M. E. (coord.). *Laços Familiares e Sociais*. Viseu: PsicoSoma.
- Althusser, L. (1992). *Aparelhos Ideológicos de Estado, 6ª Edição*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Alves, R. (2001). *Uma escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, L. B. (2010). *Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação In Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: UNESP.
- Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Vozes.
- Arendt, H., Weil, E., Russell, B., & Gasset, J. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Relógio D'Água.
- Ariès, P. (1973). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bachelard, G. (2001). *O Ar e os Sonhos*. Martins Fontes.
- Bauman, Z. (2012). Nós hipotecamos o futuro. (S. Boccanera, Entrevistador)
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2003). *O Teatro como Arte Marcial*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC - volume 2 nº1*, 68-80.
- Branco, M. L. (2007). *A escola: comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brandão, C. R. (2005). *"Paulo Freire - educar para transformar"*. São Paulo: Mercado Cultural.
- Britto, G. (2009). Centro de Teatro do Oprimido ratifica sua força mundial. *Revista Paulo Freire nº 3 (Revista de Formação Política-Pedagógica do SÍNTESE)*, 1-20.
- Bruto da Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bruto da Costa, A., Silva, P. M., & J., M. M. (1985). *A pobreza urbana em Portugal*. Lisboa: Caritas.
- Cabral, R., Caeiro, F., Freitas, M. d., Morujão, A., Bacelar e Oliveira, J. d., & Paim, A. (1991). *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa / São Paulo: Editorial Verbo.

- Campo Aberto. (2013). A Cidade das Crianças. *Ar Livre - Ambiente, Cultura e Alternativas* Nº 22, 6-9.
- Canda, C. N. (2012). Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. *HOLOS, Ano 28, Vol. 4*, 195-205.
- Centro de Pesquisas UNICEF. (2004). *Building Child Friendly Cities: A framework for action*. Florença: UNICEF IRC.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com Crianças - Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falme.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª edição, Artmed.
- Costa, Baptista, I., Perista, P., Carrilho, P., & Bruto da Costa (coord.), A. (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza. Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Craig, G. (s.d.). *Da arte do teatro*. Lisboa: Arcádia.
- Dallari, D. (1998). *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Durkheim, É. (2007). *As Regras do Método Sociológico*. Rés Editora.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Dussel, E. D. (s.d.). *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola.
- Erven, E. (2001). *Community Theatre: Global Perspectives*. New York: Routledge.
- Eurostat. (2014).
- Faria, H., & Garcia, P. (2003). Arte e Identidade Cultural na construção de um mundo solidário. *Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário - Rede Mundial Artistas em Aliança - Cadernos de Proposições para o Século XXI (2ª edição)*, 1-67.
- Fernandes, L. (2006). O medo à cidade. *Encontro "Intervenção Social: Saberes e Contextos"*, (pp. 99-110). Porto.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento: Universidade do Minho.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). 'Focus groups'. In Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Univ. Pontificia de Comillas, Madrid: Ed. Síntesis.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gohn, M. (1997). *Teoria dos Movimentos Sociais - Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- González, P. F. (2003). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, B. (2001). *I wish this were a poem of practices of Participatory Research*. In Reason & Bradbury (edit). *Hanbook of Action Research*. London: Sage.
- Heller, P., & Thomas Isaac, T. (2003). *O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia*. In B. Sousa Santos (org.). *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento.
- IHRU, I. (3 de julho de 2015). Obtido de SIPA - Sistema de Informação para o Património Arquitectónico: http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29517
- INE. (15 de agosto de 2015). *População Residente no Município do Porto*. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>
- J.F. de Paranhos. (2 de Junho de 2015). *Junta de Freguesia de Paranhos*. Obtido de <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>
- Jodelet, D. (1999). *Processos psicossociais da exclusão*. In: Sawaia. *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Coleção Psicologia Social, Editora Vozes.
- Kant, I. (2012). *Sobre a Pedagogia*. Edições 70.
- Kramer, S. (2000). Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbarie. *Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século*, (pp. 1-14).
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 13-23.
- Leite, Á., & Nunes, R. S. (2011). Paulo Freire & Arte-Educação - Matrizes de uma metodologia de formação de educadores sociais. *XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdades* (pp. 1-17). Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Liebel, M. (2009). *Significados de la historia de los derechos de la infancia*. In Liebel, M & Muñoz, M (coords) *Infancia Y Derechos Humanos, Hacia una ciudadanía participativa e protagónica*. Peru: IFEJANT.

- Linhares, L. (2008). Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. *VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR (EDUCERE)*, 1-14.
- Lüdke, M. (2007). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Edições EPU.
- Lynch, K. (2014). *A imagem da cidade*. Edições 70.
- Madeira, R. (2013). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Rediteia nº 46 - Bem-Estar Infantil - Revista de Política Social*, 147-165.
- Marshall, T. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa, Vol. 30, Nr. 2*, 289-300.
- Matos, F. (2009). A habitação na cidade do Porto - uma perspectiva a diferentes escalas. *I Congresso Internacional sobre Cidades, Culturas e Sociabilidades* (pp. 411-449). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Matos, F. L. (1994). Os Bairros Sociais no espaço urbano do Porto: 1901-1956. *Análise Social - Volume XXIX (127)*, 677-695.
- Matos, F. L. (2010). Espaços públicos e qualidade de vida nas cidades - o caso da cidade do Porto. *OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.2, n.4*, 17-33.
- Matos, F. L., & Rodrigues, R. M. (2009). As Ilhas do Porto - Lugares de Resistência. *OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia v.1, n.1*, 33-57.
- Mela, A. (1999). *A Sociologia das Cidades*. Editorial Estampa.
- Melo, A. R. (2009). O Teatro do Oprimido e tradições libertadoras. *Revista Paulo Freire nº 3 (Revista de Formação Política-Pedagógica do SÍNTESE)*, 1-20.
- Monteiro, A. (2005). A Cidade e a Cultura. *CultDigest nº 9*, 1-3.
- Pais, J. M. (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas Nº 49*, 53-70.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, V. B. (2003). Uma imensa espera de concretizações... : ilhas, bairros e classes laboriosas brevemente perspectivados a partir da cidade do Porto. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, 13*, 139-148.
- Pinheiro, M., & Lickfold, J. (30 de junho de 2015). A Escola Básica 1º Ciclo/JI de São Tomé. (A. Garcia, & I. Santos Moura, Entrevistadores)
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Plummer, K. (2004). *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

- PORDATA. (1 de setembro de 2015). Obtido de Pordata - Base de dados Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- Proust, M. (2006). *Em Busca do Tempo Perdido - O Tempo Reencontrado*. Relógio D'Água.
- Queirós, P. J. (22 de junho de 2015). Enquadramento histórico e social do Bairro de São Tomé, Porto. (A. Garcia, & I. Santos Moura, Entrevistadores)
- Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 - Coleção Arte e Comunicação.
- Rede Europeia Anti-Pobreza. (outubro, 2014). *Indicadores sobre a pobreza, dados europeus e nacionais*. Porto, Portugal: EAPN.
- Reis, J. (1997). Cidadania nas Escolas: Perspectivas e Realidades. *GEPOLIS*, 74-84.
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Romão, J. E., Vale, M., Benedetti, S. C., & Jorge, S. M. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, Nr. 5, 127-142.
- Santana, J., & Fernandes, N. (2011). Pesquisas Participativas com Crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, 1-16.
- Santos, B. S. (2006). *Construção Multicultural da Igualdade e da diferença in A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sarmiento, M. (2002b). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação & Sociedade*, Nº 78, 265-283.
- Sarmiento, M. (2007). *Conhecer a Infância: os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas*. Braga: Lição de Síntese para Provas de Agregação, Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*, UNIPOP Nº2, 45-49.
- Sarmiento, M. J. (1999). *Introdução*. In Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (coord.). *Saberes sobre as Crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J. (2002a). *As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J., & Veiga, F. (2010). *Pobreza Infantil - realidades, desafios, propostas*. V. N. de Famalicão: Húmus, Lda.
- Silva, L. (2008). Educação pela Arte. *Quaderns Digitals - Nº 54*, 1-12.
- Silva, M., & Bruto da Costa, A. (1989). *A pobreza urbana em Portugal*. Lisboa: Caritas/CRC.

- Silva, M., & Bruto da Costa, A. (1989). *A pobreza urbana em Portugal*. Lisboa: Caritas/CRC.
- Silva, S. (2007). *O Caminho é a Cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa*. In Ramos (coord.) (2007). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza; Universidad de Granada; Center for Intercultural Music Arts.
- Soares, M., & Patriota, R. (2009). Brecht e Boal: um Diálogo Aberto. *9º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte* (pp. 1-8). Departamento de Artes Visuais da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia.
- Soares, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, V.6, Nr.1, 25-40.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). *Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...* In M. Sarmento e A., Cerisara. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira Lopes, J. (1999). Do Porto romântico à cidade dos centros comerciais : breve viagem pelo tempo. *Revista da Faculdade de Letras : Sociologia*, 09, 27-61.
- Teixeira Lopes, J., Baptista, L. V., & Firmino da Costa, A. (2003). Nas rotas da cidade. *Revista da Faculdade de Letras : Sociologia*, 123-130.
- Teixeira, A., Silva, S., & Teixeira, P. (2010). *O que sabemos sobre a pobreza em Portugal?* Porto: Vida Económica – Editorial SA.
- Tolstoi, L. (2013). *O que é a Arte?* Gradiva Publicações.
- Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. *Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Crianças*, 84-105.
- UNICEF. (2012). *Crianças em um Mundo Urbano - Situação Mundial da Infância*. Nova Iorque: UNICEF.
- UNICEF. (1 de maio de 2015). www.unicef.pt. Obtido de UNICEF Portugal: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>
- UNICEF, & ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional do Porto – Pólo da Foz. (2009). *Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Valente, D. (s.d.). O Jornal Escolar. *Revista Aprender Nº 2*, 46-48.
- Vygotsky, L. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.

Wacquant, L. (2004). O que é Gueto? Construindo um conceito sociológico. *Revista de Sociologia e Política* Nº 23, 155-164.

Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health, Education and Behaviour*, 369-387.

Xiberras, M. (1996). *As teorias da Exclusão - Para uma construção do imaginário do desvio*. Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DOUTOR JOÃO QUEIRÓS

ENTREVISTA 1

Transcrição integral da entrevista aberta / exploratória realizada com o Professor Doutor e Investigador João Queirós do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. A entrevista foi realizada no dia 22 de junho de 2015.

Tendo em conta a investigação realizada no Bairro de S. Tomé em 2010, gostaríamos que falasse sobre o contexto social e histórico do referido desde a sua construção até à atualidade.

Professor Doutor João Queirós: Dizia-vos eu que na década de 50 e 60, e até à década de 70, a Câmara Municipal do Porto tinha uma iniciativa muito importante de construção de habitação social na cidade do Porto. Foi o primeiro programa de habitação social, chamava-se o plano de melhoramentos para a cidade do Porto. 1956-1966, essa foi a primeira fase e nessa primeira fase desses dez anos a Câmara tomou a iniciativa de construir 6 mil casas para realojar pessoas das ilhas do Porto, do centro do Porto e pessoas provenientes de outros contextos degradados da cidade, barracas, etc.

Esses 6 mil fogos, ao fim desses dez anos, foram construídos e de seguida, em 1966 foi alinhavado o prolongamento do plano de melhoramentos, 2º plano de melhoramentos ou 2ª fase do plano de melhoramentos como se costuma dizer, que em 1967 em diante iria construir pelo menos mais 3 mil casas. Acabou por construir até mais, em processos que se arrastaram para lá do 25 de abril de 1974.

Entretanto, a Câmara estava efetivamente a construir habitação para realojar as pessoas mais pobres e mais mal alojadas da cidade em bairros sociais. Portanto, todos os grandes bairros, inclusivamente os à beira do S. Tomé, como por exemplo, o bairro da Agra e do Amial, que é ali mesmo ao lado, o bairro do Carriçal, foram construídos nesse âmbito e nessa altura. E ao mesmo tempo que estava a haver essa construção de habitação social para as classes populares portuenses, começava a verificar-se que havia um grande conjunto de pessoas que não se

qualificavam, por assim dizer, para habitar nestas habitações. Estas habitações tinham uma prioridade de alojar as pessoas das ilhas, mas havia muitas pessoas mal alojadas que não tinham essa prioridade para entrar nestes bairros e algumas delas eram trabalhadores da Câmara Municipal do Porto. Então a Câmara estava a construir tanta habitação... Havia uma corrente dentro da Câmara que dizia: nós estamos a construir tanta habitação e não estamos a tomar conta de vastas centenas de trabalhadores da Câmara Municipal do Porto, que a Câmara Municipal do Porto teve sempre muitos trabalhadores e continua a ter, que residiam exatamente como grande parte da população portuense em condições muito más, mas não têm uma solução específica. Então idealizou-se um bairro cuja finalidade seria fundamentalmente o alojamento de trabalhadores da Câmara Municipal do Porto. Servidores públicos, como se dizia muitas vezes, que trabalhavam na Câmara Municipal do Porto.

Então o que é que acontece? Há um terreno ali no meio de três bairros, ali há todo um conjunto de gerações de habitação social e habitação pública. Há um bairro de casinhas ao lado, que é mais à direita do ISEP para quem vai em direção à circunvalação, que é o bairro da Azenha, que já tinha sido construído na década de 30, depois há o bairro do carriçal e da agra do amial, que foram construídos no âmbito do plano de melhoramento e ali no meio há um grande espaço e é ali que vai ser construído em moldes um pouco diferentes, porque o bairro tem, digamos, uma estrutura de localização dos edifícios um bocadinho diferente, edifícios maiores e edifícios mais altos também. Sobretudo de blocos que têm 5 pisos, bairro denso com cerca de 500 casas, depois dou-vos esses números ao certo. Para alojar essencialmente os trabalhadores da Câmara Municipal do Porto.

O bairro começa a ser construído, mas dá-se o 25 de abril e o 25 de abril na cidade do Porto, do ponto de vista habitacional, foi uma realidade de grande atribulação e o que acontece é que aquele bairro, que estava precisamente a ser construído, ainda estava em construção, é ocupado de forma massiva por famílias que residiam em muitos contextos da cidade do Porto. Ali nos bairros perto, casais que residiam com os pais e, portanto, em casas com sobrelotação, pessoas que residiam nas ilhas das redondezas e depois um conjunto muito importante que ainda hoje marca o perfil social do bairro, um conjunto de pessoas retornadas, os chamados retornados, pessoas que tinham vindo das colónias, das ex-colónias portuguesas em África. Os milhares na cidade do Porto que estavam alojados em ilhas, em pensões, em casa de familiares, etc., e que durante 1974 e sobretudo 75, o chamado verão quente de 75, houve em março de 75 houve uma tentativa de golpe dito de direita, o 11 de março, depois a partir daí houve uma intensificação, digamos, das fações mais radicais à esquerda e muita gente aproveitou essa altura para tomar conta das coisas, para

ocupar e houve uma grande dinâmica de movimentos sociais e de movimentos associativos e houve uma grande dinâmica de ocupações e este bairro é o epítome, é o exemplo máximo da ocupação de casas de bairros camarários da cidade do Porto.

O que é que isto gera? Num primeiro momento a questão, e temos relatos desse trabalho de pessoas que participaram no processo de ocupação, temos relatos de pessoas que ocuparam casas, no trabalho que fizemos entrevistamos algumas pessoas nessa situação, houveram pessoas que foram observadores do processo e que dizem ainda não estavam as portas, nem janelas e nem nada da casa acabado e já estavam pessoas lá dentro a barricarem-se quase para ficarem com as casas. Isso aconteceu essencialmente em setembro de 75 neste bairro. E, digamos, que aqui qual foi a solução para resolver este problema? Das duas uma, ou o exército (como aconteceu nalguns sítios) ocupava também ele próprio o bairro, tomava conta do espaço do bairro e desalojava as pessoas para que as outras pessoas, os tais trabalhadores da Câmara do Porto, pudessem ocupar o bairro e o bairro pudesse ser concluído, ou então tinha que se encontrar uma solução e foi o que se encontrou, porque naquela altura também não era fácil contrariar, digamos, estas movimentações populares. Havia mesmo setores dentro do exército, dentro do estado que apoiavam as ocupações e que apoiavam estas movimentações e, portanto, gerou-se ali um impasse entre a Câmara Municipal, que queria realmente o bairro para os seus trabalhadores, o Estado por outro lado, que estava a tentar através do Fundo de Fomento da Habitação estava a tentar regularizar a situação de alguma forma e, por outro lado, as movimentações populares que também tinham a sua força e que não queriam abrir mão das casas... Então o que aconteceu foi uma solução compromisso: o Bairro passou a ser gerido pelo Estado central, a Câmara retirou-se da possibilidade de gestão do bairro, não iria ser um bairro camarário, mas iria ser assegurada com uma percentagem de casas que continuasse a ser para, já não me engano se eram 20% ou 25%, era entre 10 ou 25% é um número aqui algures, mas depois posso-vos precisar esse número. Haveria uma percentagem de casas que ficariam para ser entregues a trabalhadores municipais, a trabalhadores da Câmara Municipal do Porto, mas a gestão dessas casas e a gestão de todo o bairro, digamos, o senhorio, seria o Estado através do Fundo de Fomento da Habitação. E isto acabou com a participação das associações de moradores, portanto, alguma da documentação que nós pudemos ver nos processos individuais dos moradores, começa. Digamos, o processo individual do morador começa por um pequeno inquérito que a associação de moradores, uma espécie de associação *ad-hoc*, umas pessoas que se juntaram ali, que escreviam de onde é que a pessoa vinha, quantas pessoas é que viviam no agregado doméstico, quais eram as condições habitacionais anteriores e, portanto, justificações por ter ocupado a casa e justificações para ser validada a presença dela no bairro. Se

houvesse as justificações, a associação de moradores faziam uma espécie de parecer a dizer assim: justifica-se que fique no bairro e o Estado assumia aquilo e durante uns anos, durante três ou quatro anos a vida do bairro foi em grande medida a vida da legalização das ocupações, sem pagamento de rendas.

O trabalho do Fundo de Fomento à Habitação foi proceder à legalização destas pessoas, atribuir as casas àquela percentagem de trabalhadores municipais, que tinha que ser atribuída, atribuir as restantes casas, que ainda não estavam ocupadas e que não tinham sido concluídas, às pessoas que o Estado considerava que deveriam ser realojadas, a maior parte dali da zona envolvente de Paranhos e pronto, a partir daí, isto depois acalmou a partir de 77, 78, 79... A partir daí as coisas começaram-se a processar como em qualquer outro espaço de habitação social portuense. Este momento é muito importante, porque marca um conjunto, como eu vos dizia antes, de clivagens e de divisões sociais e simbólicas lá importantes. E este bairro tem uma particularidade que é ter uma, e tinha na sua génese e continua a ter, segundo o trabalho que nós fizemos, uma série de diversidade social, ou seja, não é um bairro homogéneo internamente.

Eu diria só para fazer aqui um parêntesis, que não há nenhum bairro que seja verdadeiramente homogéneo internamente. Aliás, o que muitas vezes se faz a propósito dos bairros sociais em geral e nos do Porto em particular é oferecer uma tendência... uma imagem tendencialmente homogénea do ponto vista social dos bairros. Entre bairros, os bairros são todos iguais - mentira, não é verdade. E dentro do bairro, as pessoas daquele bairro são todas iguais, o que não é verdade.

O que existe na habitação portuense desde logo e depois na habitação social portuense, é uma grande heterogeneidade de origens e de trajetórias. Sendo que, essa heterogeneidade se verifica de bairro para bairro. Há bairros que têm umas características irrepetíveis que não se repetem noutros contextos e que de certa forma por força do processo de realojamento e origem do bairro, do objetivo que ele teve inicialmente podem encontrar-se pessoas bastante parecidas lá dentro. Vou-vos dar outro exemplo, que é bastante diferente deste do S. Tomé. Existe em Aldoar um bairro, o bairro de Aldoar que tem na sua génese o objetivo era realojar pessoas provenientes de um bairro de barracas chamado Xangai que era ali no parque da cidade, na zona do parque da cidade. Portanto, aí essencialmente as pessoas tinham na sua esmagadora maioria tinham uma origem geográfica e proximidade social e interconhecimento bastante grande porque vieram quase todas desse contexto, de dois bairros de barracas que foram desalojados - o bairro de Xangai e o bairro de Liberdade. E, portanto, aí há alguma proximidade social, alguma proximidade de origem, geográfica que fazem com que aquele bairro tenha a sua especificidade, a sua particularidade, que

seja diferente de todos os outros certamente, mas que internamente havendo obviamente heterogeneidade haja maior proximidade na origem das pessoas, depois as trajetórias das pessoas também se diversificam muito à medida que as pessoas vão vivendo as suas vidas, não é.

No caso do S. Tomé, ele difere por estas razões que eu vos disse. Na origem difere da realidade de grande parte dos bairros portuenses, é muito específico é um bairro muito particular, não é por assim dizer e por outro lado internamente também é muito diverso, porque tem realmente esse conjunto de antigos trabalhadores da Câmara Municipal do Porto e filhos também eles muito diferenciados desde o cantoneiro até já a um quadro técnico e administrativo, desde logo aí a heterogeneidade existe até a um conjunto muito vasto de pessoas que ocuparam muito diversas, muitas delas vindas de ilhas, outras vindas de bairros sociais, outras vindas: olha que estão ocupar e então eu vou também ocupar e até venho de um sítio qualquer, até venho do interior do país e fiz uma passagem breve pelo Porto ou vivo há pouco tempo no Porto e estou a ouvir que estão a ocupar e vamos também. E isso aconteceu também certamente, até ao leque alargado de pessoas vindas das ex-colónias portuguesas em África, os chamados retornados, que eles próprios foram muito diferenciados internamente porque há retornados que vieram com alguns recursos, outros sem recursos, outros que eram doutores engenheiros e outros eram trabalhadores manuais, mais um elemento de diversidade a juntar há diversidade que já à partida o bairro parecia que teria.

E, portanto, este bairro tem esta particularidade quer pela sua ideia original e quer sobretudo que é o mais importante, pela maneira como ele nasceu e como foi ocupado, a maneira como foram distribuídas as casas, ele contempla dentro de si realidades muito diversas. E daqui já vemos o que é que isto pode ter implicação para uma intervenção socioeducativa se quisermos local, porque certamente também, apesar de tudo, já vamos falar sobre a trajetória do bairro... o bairro teve também a sua própria trajetória e nós ainda não temos esses resultados estabilizados, mas há algumas ideias que podemos avançar sobre isso.

Mas há partida uma certa heterogeneidade social, uma certa heterogeneidade da origem das pessoas, da origem do bairro, ajudará em princípio a compreender se encontrarmos alguma heterogeneidade atual e portanto, se a realidade é heterogénea não vale a pena ir para lá com lentes que homogeneízem a realidade, ou seja, que não reconheçam esta heterogeneidade. É importante se calhar do ponto de vista da intervenção socioeducativa perceber que há ali também provavelmente também crianças muito diversas umas das outras. Desde obviamente a criança que provém de uma família altamente descapitalizada com poucos recursos económicos, com uma relação muito distanciada com a escola, sei lá até famílias com ligações à economia subterrânea, etc, etc. Isso existe, nós verificamos isso.

Quando dizemos que o bairro é heterogéneo não é para escamotear e para dizer que não há problemas, não é para isso, é para dizer que não há só isso. E essa é uma realidade comum a todos os bairros, mesmo aos bairros mais problemáticos e polémicos como outros que não é o caso, apesar de tudo, do S. Tomé.

E depois há famílias que têm já condições melhores e que beneficiaram do acesso àquela habitação, porque para uma família, (vou-vos dar este exemplo aleatório, mas que de certeza encontraríamos um destes lá) para uma família que tinha alguns recursos, em que o marido e a mulher trabalhavam e que tiveram a oportunidade de aceder àquela casa através de uma ocupação, ou seja, não compraram a casa desde logo e, por outro lado, depois foram pagar uma renda, rendas relativamente baixas e que se mantiveram baixas ao longo de muitos anos, essa é uma realidade do bairro. Só na década de 90 é que houve uma atualização de rendas, imaginem o que é eu estar numa casa no centro do Porto, apesar de tudo, bem localizada, trabalho e até posso não ganhar muito dinheiro, mas que gasto muito pouco também em termos de despesas, isso permite-me uma poupança e se calhar ajuda a minha vida a caminhar de uma forma que se eu estivesse agarrado a um empréstimo ou com despesas muito elevadas. Portanto, também é possível encontrar estas famílias que conseguiram beneficiando o acesso àquela habitação, que conseguiram gerir e fazer trajetórias de evolução social e trajetórias de mobilidade social positivas ascendentes, que conseguiram que os filhos estudassem e que os filhos entretanto saíram, estudaram e saíram.

E, portanto, há uma heterogeneidade social importante no bairro que eu acho que é preciso ter em conta quer para perceber o bairro e a realidade do bairro, e já vamos a outra dimensão importante dessa realidade mais presente, quer para perspetivar as formas de intervenção socioeducativa, social, de animação cultural, de intervenção comunitária que possa ali ser perspetivadas. Essa heterogeneidade sendo um ponto a aproveitar, um ponto positivo, à partida assim na nossa conceção inicial, se há famílias diferentes a convivência pode ser interessante, se há crianças oriundas de países diferentes pode haver uma partilha intercomunitária interessante, mas também é verdade que essa diferença essa menor homogeneidade social também gera eventualmente, é uma hipótese, atritos, desinteligências, conflitualidade interidentitária, conflitualidade intercultural se quisermos. Que não me admiraria que vocês também a verificassem na escola, entre os miúdos ou até, entre os pais nas múltiplas abordagens que se têm relativamente à escola, que os pais têm relativamente à escola, desde aqueles que se estão a marimbar para a escola até àqueles que fazem um grande investimento e que se queixam que o filho não tem se calhar ali as oportunidades de tudo o que queria e do investimento que precisaria. Até fora da escola podem observar algumas dificuldades das dinâmicas de relacionamento local, portanto se

calhar a convivência não é assim tão grande quanto isso. Se calhar não é fácil juntar as pessoas do bairro em iniciativas comuns, se calhar há uma certa vida individualizada, um certo fechamento no reduto doméstico. E, portanto, isso também tem que ver se calhar com essa realidade clivada desde o início do bairro. E depois, e sobretudo aqui é um aspeto mais importante, que eu vos falava também há pouco, uma ausência sistemática de uma intervenção pública se quisermos ou até de uma intervenção associativa local que pudesse contrariar um pouco esta realidade.

No bloco D há uma mercearia, um cafézito e há aí uma associaçãozita desse tipo, mas não tem uma abrangência. Há as festas locais que iam existindo e no verão há sempre umas coisas. Por exemplo, há muita gente do bairro que claramente se dissocia, se afasta dessas dinâmicas locais. Não é aquele bairro que se veja uma vivência de rua, uma vivência de envolvimento comunitário. O bairro também tem umas particularidades que já vamos falar sobre isso hoje em dia por exemplo, o que é que caracteriza mais o bairro? O estacionamento dos estudantes do ISEP e portanto, é um bairro que também está colonizado por outras dinâmicas que fazem com que ao mesmo tempo ele fique aberto a uma realidade social externa, que é a realidade dos estudantes, inclusivamente há muitas casas que estão alugadas a estudantes. Porque há pessoas que compraram a casa e que arrendaram a casa a estudantes. Sobretudo os blocos mais virados para o ISEP.

A diversidade do bairro não diminuiu, direi. Aliás, a própria situação de aquisição das casas por um lado fez com que emergissem essas dinâmicas, por exemplo, do arrendamento ... entretanto, comprei a casa e vendi a casa e saí e algumas pessoas compraram para arrendar.

Por outro lado também, algumas pessoas até poderiam sair, mas não saem, porque compraram a casa e portanto, ficam no bairro porque foi um investimento que fizeram e agora estão ali. Se calhar até queriam sair, mas não saem.

A realidade heterogénea do bairro continua a ser heterogénea e até há estas novas dinâmicas de bairro que vale a pena ter em conta. Portanto, eu diria que é preciso reconhecer esta heterogeneidade para depois tentar que as nossas abordagens, as nossas estratégias de intervenção possam elas próprias ser também diversificadas e atender a esta diversidade e se calhar trabalhar para que haja mais, mas isto já é no domínio da intervenção e já não queria chegar ainda aí. Bom... mas dizia eu também é verdade que se calhar essa falta, essa certa divisão social que se traduz em divisões simbólicas, como eu dizia não parece haver aquela vivência de bairro, aquela ... que nós muitas vezes associamos também um bocado de forma um bocado mitificada aos bairros, também é um erro. É um erro de leitura, mas muitas vezes associamos ah o bairrismo, o modo de vida local... bom ali não existe muito isso e é verdade que também terá alguma coisa que ver, obviamente que medir isto não é fácil, isto é uma aproximação sobretudo qualitativa e medir isto

não é fácil, mas também terá que ver com essa ausência de uma intervenção sistemática no bairro por parte das instâncias públicas e das associações, etc. No caso das instituições públicas que fosse para além da simples cobrança de rendas, da gestão burocrática administrativa, da gestão do edificado, da obra na casa do senhor x, no arranjo na casa da senhora y, de uma tentativa de gestão dos conflitos entre moradores, da cobrança coerciva das rendas, ou seja o que for. Os próprios processos de ordem de cada morador reflete essencialmente este tipo de abordagem e este tipo de relação, obviamente existe um serviço social no IHRU, por exemplo, mas são duas ou três assistentes sociais para todas as habitações do IHRU da cidade do Porto, que não é apenas o bairro de S. Tomé. Elas têm um trabalho valoroso, empenhado, mas muitas vezes a intervenção delas está sobretudo em quê? Em ligar com a segurança social para os casos de maior dificuldade social, em fazer aquela gestão comparada entre a gestão digamos das rendas e dos problemas da casa e a situação das famílias, portanto as atualizações das rendas. Aquela gestão ... que não é uma gestão que se aproxime ou se oriente para uma intervenção comunitária. E na ausência de um tecido associativo também forte isto faz com que a vida local seja ... continue a ser um pouco clivada, um pouco ... que não arranja realmente essa vivência e acho que isso poderia... Isso também depois tem repercussões na própria vivência da escola e na própria vivência das crianças, etc, etc..

No momento presente, eu diria que há 4 ou 5 notas que vale a pena ter em conta. Primeira, um tendencial que é uma coisa comum há cidade do Porto e aos bairros em particular, um tendencial de envelhecimento da população. Portanto, também a lógica dos problemas que ali se manifestam é diferente. Começa a ser diferente, há menos crianças hoje. Muitas das crianças da escola, também há muitas que residem no bairro, mas há outras que também não residem no bairro, portanto também provém doutras ...da envolvente. Há cada vez menos crianças no bairro, portanto já não é uma escola só do bairro certamente.

Por outro lado, lá está o envelhecimento também cria uma realidade para as crianças também ela diferente, já não é aquele bairro das décadas de 70 e 80 cheio de crianças, cheio de jovens. Se calhar do ponto de vista da intervenção também limita de certa forma ou abre outras oportunidades a uma intervenção um pouco mais personalizada se quisermos. Essa é uma realidade, uma realidade de um certo envelhecimento do bairro. Há uma realidade também que tem repercussões sociais, mas que é essencialmente uma realidade física digamos, que a do envelhecimento do próprio bairro, do edificado, a própria degradação do edificado. O IHRU tem demonstrado grande incapacidade para realizar obras, incapacidade que se agravou e que tem a ver com falta de dinheiro e com a incapacidade do próprio estado para intervir naquilo que é seu. Portanto, o senhorio, digamos que em grande medida por incapacidade ou demissão abandonou

essa dimensão da intervenção. E sabemos que estas coisas têm depois repercussões na maneira como as próprias pessoas vivem e vêem o bairro, inclusive a câmara municipal do Porto nos seus bairros foi fazendo recentemente um trabalho de reabilitação do edificado de alguma renovação. E ali os bairros do IHRU estão à margem desse trabalho, digamos que a lógica de relacionamento com o bairro também se degrada de certa forma, porque as pessoas ... é sempre pior viver num sítio onde se sente que se está de certa forma abandonado, que está a entrar numa espiral de degradação ou de um sítio que se sente de forma dinâmica e com perspetivas positivas, isso é outro aspeto. Isto tem também que ver com essa questão da venda das casas, se 50% das casas são vendidas aos seus ocupantes, se há 50% de arrendatários e 50% de proprietários, isto gera dificuldades de gestão até dessas pequenas obras. Imaginem uma entrada em que há dez habitações, e há 5 que são propriedade e 5 que não são... imaginem como é que se gere os espaços comuns, os condomínios e isso tudo, porque há um senhorio de 5 casas e depois há mais 5 proprietários, há 6 proprietários. Imaginem que são 5 casas cada uma de uma família diferente e 5 que são do IHRU, há 6 proprietários que têm 5 frações e outros que tem uma fração cada um. Isto gera também problemas de gestão de espaços comuns, de comunicação, quem é que trata das escadas, quem é que trata dos vidros comuns. Um tem que dar 5 partes, outro tem que dar cada um 5. Há coisas do "arco-da-velha" que dificultam a gestão e que agravam os impasses e a própria situação de degradação do bairro. Essa também é uma outra realidade que também tem os seus horizontes de intervenção até com crianças se quisermos pensar na escola também como é que se pode como é que as crianças podem chamar à atenção para esse assunto ou pensar. Essa é outra realidade também interessante.

Depois há uma realidade que é a realidade de uma certa pauperização, um certo empobrecimento de algumas famílias de certos segmentos do bairro, essencialmente os arrendatários e arrendatários com menores rendimentos, mais pobres, com menor instrução, desempregados ou com profissões mais precárias que por força também de fatores que não têm a ver com o bairro, fatores do nosso próprio país, a realidade do nosso país... Quando estávamos a fazer lá o trabalho estávamos a verificar e isso certamente se agravou depois de 2009 e 2010, certamente se terá agravado. E via-se já um conjunto de famílias importante, sobretudo arrendatários com dificuldades. Em que sobretudo a nova geração, a geração dos 18 / 20 anos com grandes problemas de concretização escolar, insucesso escolar, de abandonos, saídas antecipadas, abandonos escolares, pouca qualificação escolar, muitas dificuldades de emprego. Famílias que vimos com situações que estão a agravar ou que se estavam a agravar nessa altura. Esse é outro horizonte de perspetivação da realidade do bairro, que eu acho que também obviamente tem

repercussões muito fortes sobre as crianças e sobre alguns segmentos das crianças, os segmentos mais empobrecidos, os segmentos das crianças com menos condições que ali depois na escola também traduzem essas dificuldades que vêm de casa. Ao mesmo tempo e isto aqui tenho até mostrado noutros contextos, a relação das famílias com a escola ao mesmo tempo estas maiores dificuldades tendem a dificultar a relação dessas famílias com a escola. E diria aqui por duas ou três vias fundamentais, é difícil para famílias com grandes dificuldades de subsistência material dedicarem tempo à escolarização dos seus filhos e investirem. Elas próprias tiveram trajetórias de relações com a escola más e portanto, a relação com a escola é sempre distanciada é ainda muito difícil, muito dura. Por outro lado, há aquelas que até gostariam de investir, mas não têm nem os capitais culturais, nem o tempo, nem as capacidades para ajudar as crianças. Têm dois ou três trabalhos e dificuldades tremendas, mas que até têm uma orientação para a escola maior, mas têm realmente dificuldades objetivas que até se preocupam, mas têm dificuldades objetivas de acompanhar a vida escolar das suas crianças de acompanhar o desenvolvimento das suas crianças. E depois também há um segmento que creio que tem que ver com os problemas sociais do bairro, uma certa adesão de alguns grupos de algumas famílias e de alguns membros mais jovens dessas famílias àquela economia subterrânea, existe... Não sei se já deram algumas voltas pelo bairro, mas já devem ter reparado que há uns grupinhos e algumas famílias conhecidas localmente por estarem associadas a certas dinâmicas da economia subterrânea, pequeno tráfico de droga, negócios como se costuma dizer... e portanto isto também ao mesmo tempo é uma tradução das dificuldades da vida das pessoas, dos problemas de emprego, de problemas de relação com a escola, problemas de reprodução social dessas famílias e por outro lado tem uma tradução depois na escola e na maneira como essas crianças naturalmente se relacionarão com a escola.

Num trabalho que fiz aqui na zona de Lordelo, algumas educadoras, algumas professoras, algumas auxiliares falavam na maneira como se via já claramente as crianças a transferirem para a escola esse certo descrédito e desinteresse pela escola por força de verem que a vida se acaba de resolver por outra forma, e portanto, o meu pai também se safa sem ter estudado e algumas denotavam isso. Isto aqui são casos sempre minoritários, apesar de tudo, criando também dificuldades para uma intervenção na escola. Uma escola que ao mesmo tempo que responder ao universal, tem que dar tudo a todos ou tentar dar tudo a todos, mas que depois tem tanta coisa lá diferente que precisa dar umas coisas a uns e outras coisas a outros e nem sempre consegue fazê-lo. Desafios mais uma vez à intervenção social. Um certo empobrecimento e depois estas múltiplas dinâmicas resultantes do empobrecimento da população é outra tendência importante do bairro.

Depois há uma quarta que já foi um pouco antes que tem que ver com essas ... uma certa

abertura do bairro ao exterior, por força da presença das instituições de ensino superior ali, particularmente o ISEP, por força da venda de algumas casas que fez com que alguns proprietários pudessem arrendar e portanto, chamar ali a viver estudantes que temporariamente estão ali a viver ou outro tipo de pessoas que não acederiam àquelas habitações porque não se qualificariam para viverem num bairro de habitação social, mas como as casas agora são propriedade ou podem ser arrendadas ou até subarrendadas. Aparecem ali... havia uma outra família vinda de outras zonas de longe, uma ou outra família emigrante. Lembro-me de uma família de emigrantes brasileiros recentemente chegados ao Porto. Uma ou outra família de emigrantes africanos também que tinham até relações com pessoas que lá viviam desde há muito tempo, mas que entretanto, tinham acedido à habitação por força dessas novas probabilidades de acesso à habitação.

Depois o bairro está sempre cheio de carros de pessoas que estacionam ali e que vão para o ISEP ou que vão para a Católica ou que vão para aquela zona envolvente. Depois há os arrumadores que até nem têm nada ver com o bairro, mas que estão lá. Depois há a história dos assaltos, porque há muitos assaltos ali na zona dos estudantes, porque roubam os carros ou porque os estudantes são assaltados e às vezes até nem tem nada a ver com pessoas do bairro, mas depois cria também uma dinâmica de uma certa estigmatização do bairro, uma certa... S. Tomé cuidado...uma certa perigosidade do bairro que na verdade depois não existe propriamente.

Por acaso foi o único bairro onde eu fui interpelado por um conjunto de jovens que estavam lá a controlar ali a zona, é curioso foi o único bairro. Eu estava a tirar fotografias, estávamos a fazer o nosso trabalho, estava a tirar fotografias do bairro e vieram-me perguntar o que é que eu estava a tirar fotografias assim com um ar ameaçador. Foi o único local onde isso me aconteceu por acaso nos bairros do Porto.

Mas é um bairro onde se circula bem e que não há problema, mas há estas dinâmicas que foram fruto de uma certa abertura também do bairro que remete, e era aí onde eu queria chegar, remete para esta ideia do estigma que corre um pouco por todos os bairros sociais do Porto, mas que ali também existe. Hey! S. Tomé e tal... Depois na internet circulam sempre... existem uns fóruns de discussão da malta, os estudantes que já foram roubados pelos gunas da areosa e por não sei quem, pelos de S. Tomé. O bairro de S. Tomé já foi, pelo menos nesse aspeto e pelo que as pessoas dizem, já foi pior. A imagem local. há uma certa diluição hoje já pouca gente conhece e obviamente que um bairro que em tempos já foi ocupado, ocupações selvagens, sempre teve um bocado daquela ... ui, aquilo é uma selva.. Teve sempre um bocado essa ... e isso dilui-se ao longo do tempo, pelo menos são esses os relatos das pessoas, de todo o modo ainda se mantêm uma certa imagem externa pública associada um pouco a estas dinâmicas subterrâneas, aos assaltos e

que se vão prolongando por força de algumas coisas que acontecem e que não têm muitas vezes a ver com as pessoas que residem no bairro, mas que acontecem por força desses assaltos aos estudantes e depois circulam muito rapidamente pelas redes sociais... e ainda se mantêm um pouco essa realidade que também de certa forma ajuda eventualmente nalgumas famílias, famílias que se querem dissociar dessa imagem, famílias que se querem... poderá gerar um certo distanciamento relativamente ao bairro. Não somos nós, são aqui meia dúzia de vizinhos. Essa lateralização do descrédito. Isto não tem nada a ver comigo, eu estou aqui na minha casinha, um certo fechamento no reduto doméstico e uma lateralização do descrédito que diz, isso não tem nada a ver connosco, isso é gente de fora ou então é não tem nada a ver connosco, mas há aí meia dúzia no bairro que dão a má imagem e que dão a má fama. Mais um elemento que contribui para acentuar aquela lógica de uma certa clivagem social que depois tem uma certa repercussão e clivagens simbólicas no bairro e que ajudam a que não haja lá está se calhar aquela inter-relação, aquele interconhecimento que muitas vezes associamos a espaços habitacionais e a contextos socioterritoriais deste tipo.

Diria que estas 4, 5 grandes dinâmicas atuais do bairro, são dinâmicas que nós conseguimos ver no terreno quando realizamos o trabalho e por outro lado têm repercussões na vida quotidiana, na vida de todos os dias do bairro e muito em particular acredito, apesar de eu não conhecer como vos disse detalhadamente essa realidade da escola, acredito que tenham repercussões depois na vida da escola, na maneira como as crianças se relacionam com a escola, como os pais dessas crianças se relacionam com a escola e na maneira como de certa forma também a intervenção social há-de tentar corresponder a esta diversidade e a também aos efeitos e às manifestações destas clivagens e destas desinteligências, destes atritos que possam existir.

Por agora era isto que vos dizia.

ANEXO 2 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS GRAÇA PINHEIRO

E JOANA LICKFOLD

ENTREVISTA 2

Transcrição integral da entrevista aberta realizada no dia 30 de junho de 2015 à Professora da turma do 2º ano A e Coordenadora da EB1/JI de São Tomé: Maria da Graça Pinheiro e à Professora da turma do 4º ano: Joana Lickfold.

Qual é o retrato social que tens do bairro a partir das crianças da escola de São Tomé?

Professora Maria da Graça Pinheiro: Das crianças... o contexto é diversificado de certa forma sim. No entanto, há um grosso de alunos que vem de famílias com graves carências económicas e nota-se com dificuldades financeiras também. Eu acho que esse é um problema assim nítido e visível aqui na comunidade. Nota-se por exemplo que há um número muito elevado de crianças que tem subsídio, subsídio 1 ou 2, mas há um número bastante elevado de crianças que têm direito ao subsídio 1. Obviamente que também há muitas crianças que vêm de famílias monoparentais, por exemplo, mas isso também não é só algo que seja específico aqui desta comunidade. Esta comunidade até espelha aquilo que acontece de uma forma geral na sociedade.

Há também um número de alunos que são educados preferencialmente por avós, pelo menos eu tenho alguns casos aqui na minha turma e sempre tive. E depois tenho outros alunos que vêm de famílias, digamos, entre aspas e muito entre aspas, mais estabilizadas, mais regulares, mais normais.

Há um número, voltando à resposta do início, há um número elevado de famílias de uma classe social que se diz mais baixa... desempregados, um número muito elevado de famílias com desempregados. Até todos os adultos da família estão desempregados e vivem de subsídios, por exemplo.

Também tendencialmente são essas as famílias que mais dificuldades, por vezes, criam à escola, porque também têm muito mais tempo livre com que pensar. E são essas as famílias que muitas delas trazem mais problemas para a escola.

Depois o que eu noto são crianças com necessidades afetivas muito concretas, emocionalmente são muito instáveis, de uma grande necessidade de afeto. Essa necessidade de

afeto não é inteiramente conseguida na família, ou porque têm muita gente na família, às vezes são vários membros familiares dentro da própria casa, primos, tios e até mais irmãos. Nós temos vários casos assim ou alguns casos assim.

De que modo é que esse retrato se reflete na vida das crianças e no comportamento das crianças aqui na escola?

Professora Maria da Graça Pinheiro: O facto de vires desta origem não é condição "sinéquanone" que serás ou que te vais desviar de um bom caminho. Noto claramente esta questão da afetividade, são crianças com muita necessidade de afeto, sem dúvida. Todas as crianças são, mas estas são claramente e são crianças meigas e são difíceis de lá chegar, mas depois dão-te tudo. São como as famílias, existe um esforço imenso de uma grande paciência. Portanto, qual era a pergunta? De que modo essa realidade se espelha? São crianças que não páram... com muita atividade, com necessidade de se mexerem, porque aquela cabeça também não pára, portanto, o corpo também não pára. Diria isso.

Segundo a experiência da professora Joana qual é o reflexo da realidade familiar mais desfavorecida das crianças, qual é o reflexo em sala de aula?

Professora Joana Lickfold: A experiência que eu tenho aqui na escola é que as crianças gostam muito da escola, para elas estar na escola é melhor do que estar em casa, para a maioria delas, pelo menos é essa a experiência que eu tenho tido, porque aqui têm atenção, porque aqui têm regras, porque aqui têm alguém que cuida delas. Sabem que têm amigos para poderem brincar e sabem que há sempre experiências novas. Porque muitas crianças são capazes de passarem as férias todas de verão ou dentro de casa ou aqui no bairro a brincar, não saem, não vão para lado nenhum, porque às vezes as famílias são tão numerosas e os pais não têm dinheiro para levá-las a passear. Uma simples senha de autocarro hoje em dia não é assim tão acessível e então para algumas crianças o facto de irem de férias é algo enfadonho e algo aborrecido, porque em casa há conflitos entre os irmãos ou entre os pais, porque não têm o que fazer ou andam um bocadinho à "sorte" digamos no meio do bairro.

Por isso, acho que a escola é algo bom para eles, que eles gostam, além da parte académica, toda a interação social, de toda a parte emocional, porque eu acho que eles aqui se sentem protegidos e gostam de estar aqui, para eles não é aborrecido vir à escola de todo. Eu pelo menos

nunca tive nenhum aluno a não querer vir à escola por não gostar.

E no fundo acaba por ser isso, as crianças gostam de aqui estar, mas também a exigência que existe hoje no ensino e mesmo no mercado de trabalho, noto que acaba por ser difícil para as crianças terem o apoio que deveriam ter, porque os pais não sabem ajudar nas tarefas diárias, às vezes não têm espaços para poder estudar em silêncio em casa, porque é muita gente, famílias numerosas, espaços se calhar desorganizados. Há crianças que ficam muito tempo sozinhas em casa enquanto os pais vão trabalhar e fazem turnos e ficam um bocadinho assim à "sorte". Acabam por ser crianças já um pouco crescidas para a idade nalgumas coisas, porque têm escola da vida, mas escola digamos da parte mais académica e todo esse apoio que deveriam ter, eles às vezes não têm porque os pais não têm dinheiro para pagar ATL, nem pagar centro social, nem para pagar outros centros de apoio que as crianças precisam, não chega só o tempo de escola, eles também precisam cada vez mais de estudar depois de saírem da escola e terem algumas regras.

É isso que eu noto mais é a dificuldade que os pais têm e as crianças em conseguirem acompanhar este grau cada vez mais exigente que o ministério da educação está a impor aos professores e em especial às famílias e aos alunos.

Desde que dão aulas aqui, ao longo desse período até este momento - 2015, sentem diferenças, quais são as vossas dificuldades e o que é que sentem em estar aqui a lecionar?

Professora Joana Lickfold: As maiores dificuldades que eu sinto é a falta de recursos humanos, acho que devia haver mais recursos humanos na escola.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Uma escola como esta...

Professora Joana Lickfold: Uma escola como esta exatamente. Alguém nos recreios que ajudasse as crianças a saberem estar umas com as outras. #00:09:01.3#

Professora Maria da Graça Pinheiro: A saberem brincar...

Professora Joana Lickfold: ... a brincar. Porque normalmente as brincadeiras são sempre agressivas, por isso o recreio não deve ser um espaço para eles se magoarem ou discutirem, deve ser o sítio aprazível em que eles se divirtam e venham felizes para a sala de aula, porque eu já passei muito tempo a resolver problemas de recreio antes de começar a aula, porque muitas vezes os alunos

vêm tão chateados, tão nervosos, uns a chorar, que é impensável dizer "olha esquece vamos trabalhar". Até a uma determinada idade tem que ser resolvida aquela situação porque eles não vão estar bem para estar ali a aprender, para estarem sossegados, para estarem calmos. Eu acho que falta aí realmente essa parte de da psicologia para ajudar as crianças a se saberem equilibrar, a se saberem controlar as emoções para depois poderem estar no contexto de sala de aula com outra dinâmica, com outra forma de estar.

Mas.. também ao nível dos recursos humanos, no sentido de ter mais apoio educativo para as crianças que não têm tanto apoio em casa e que precisam realmente de maior ajuda, porque têm mais dificuldades de aprendizagem, porque têm um ritmo mais lento, porque as crianças não são todas iguais. E...

A escola não tem psicólogo?

Professora Joana Lickfold: Temos uma psicóloga para o agrupamento todo, mas é um agrupamento que tem muitos problemas, principalmente na eb 2,3 e ela não consegue dar o apoio que é necessário.

De resto, não tem assim muitas dificuldades, porque graças a deus somos um grupo de trabalho muito bom e também a experiência que nós já vamos tendo aqui ao longo dos anos também nos permite ter uma certa "bagagem" e ter também um voto de confiança por parte da comunidade. Porque ouvem sempre falar desta professora ou daquela e às vezes dizem coisas que não são verdade e depois conhecem a pessoa e depois dizem "ah, afinal ouvia isto e não é". Isso há sempre..., mas é sempre gratificante, as crianças entregam-se muito à escola e depois acabam por sair daqui e terem pena de saírem daqui. Muitas não vão felizes, "vou para o 5º ano ", temos aqui muitas alunas que vão para a Pêro Vaz de Caminha e estão no sexto e sétimo, alunos que foram da Graça e que me vêm bater à porta e querem vir para a minha sala para estar um bocadinho comigo ...

Professora Maria da Graça Pinheiro: Que eu mando para lá às vezes... (risos)

Professora Joana Lickfold: (risos)... para me ajudarem e então querem ajudar. "Posso corrigir esta ficha no quadro?"

Professora Maria da Graça Pinheiro: Mas são amorosas.

Professora Joana Lickfold: Sim. Elas sentem-se bem e eu noto isso, sentem-se mais valorizadas por estarem ali a ajudar, a mostrar que sabem mais que os outros e parecendo que não está-se a dar ali uma ajuda, porque elas acabam por ficar com a autoestima mais elevada, porque afinal até sabem mais, às vezes, até são capazes de explicar. Os mais pequeninos também estão atentos e gostam porque ficam a conhecer outras pessoas e depois quando forem para a EB 2, 3 também já as conhecem e têm um certo apoio. A escola acaba por ser um sítio aberto em que eles passam por aqui, mas muitos regressam. E, pronto, não tenho que dizer desta escola, se me tirassem daqui acho que ia ser muito complicado.

Eu já estive em escolas com um nível de ensino mais elevado e com um nível socioeconómico diferente, mas gosto muito de aqui estar porque lá está, a parte emocional, a parte da psicologia, da interação humana é muito trabalhada aqui. Eu gosto muito dessa parte e acho que os professores cada vez mais marcam a vida das crianças. Não é? (virada para a professora Graça)

Professora Maria da Graça Pinheiro: É. Sem dúvida.

Professora Joana Lickfold: Nós somos às vezes mais que mães, mais que pais, mais que avós..

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Muito, Muito, Claro que sim..

Professora Joana Lickfold: Somos assim alguém que os marca mesmo.

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Que marca.. claro que sim. Sobretudo o professor primário.

Professora Joana Lickfold: Eu acho que é extremamente importante e o único constrangimento é realmente a falta de recursos humanos.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, sim. Tem vindo de ano para ano... Eu estou aqui, já nem sei, este será o décimo quarto ou quinto ano que eu já estou aqui nesta escola. Se fosse a fazer uma comparação de há uma década atrás é incomparavelmente diferente esta escola há dez anos atrás e agora. Agora muito mais exigente, com muito menos recursos é a síntese disso.

O número de alunos, felizmente, tem vindo a aumentar e infelizmente para o agrupamento, porque houve a necessidade de fechar uma escola. O que nunca é bom, mas não é por falta de

alunos, portanto, nós até temos mais alunos e trabalhamos com menos pessoas. A qualidade... Eu volto a focar, por exemplo, a questão do pessoal não docente, a qualidade também desse pessoal é mais discutível e porquê? Porque não há pessoas de casa. O Estado agora recruta pessoas no centro de emprego, o Ministério da Educação que para um espaço de um ano letivo e isso são pessoas que vêm de uma lista de pessoas que estão, portanto selecionáveis para aquela função, mas podem ter sido uma cabeleireira, um mecânico, não têm e raramente têm experiência de escola e para trabalhar numa escola é preciso um certo tipo de perfil. Como nós tivemos que tirar um curso para sermos professoras... e é importantíssimo o pessoal não docente de uma escola e não deve ser desinvestido por parte do governo central, porque é claro que os professores continuam a ter necessidade de tirar os cursos para serem professores e poderem dar aulas, mas as escolas também deveriam ter pessoal não docente com cursos e que tivessem formação para estar numa escola.

Professora Joana Lickfold: Para gerir conflitos, a parte emocional...

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Para gerir conflitos, porque depois também as escolas muitas vezes nem têm como exigir a estas pessoas um certo tipo de responsabilidade, um certo tipo de ética, porque as pessoas não têm. Estão aqui, é claro que depois depende muito da própria pessoa, ou tens uma sorte, uma lotaria ou são pessoas que não estão motivadas para a profissão, que nem têm paciência para isto, que têm muita idade até às vezes para a própria tarefa, que é uma tarefa muito exigente. Isso a Joana já tinha falado, o desinvestimento em termos de recursos humanos, são uma clara falha.

As famílias estão cada vez mais cansadas também, a Europa de uma forma geral, vive momentos tão difíceis e isto depois fica gravado no corpo. Nós todos andamos cansados, todos nós andamos cansados. E é preciso realmente estar muito equilibrado (risos) para continuar a acreditar. Porque é possível, ou seja, a solução é acreditares. É acreditar. Tu tens que acreditar. Tu não tens nada, mas...

Professora Joana Lickfold: Ainda ontem no programa 'prós e contras' falaram sobre isso.

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Ai é? Pronto, ok não vi.

Professora Joana Lickfold: É preciso termos esperança e sermos otimistas.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Nós temos que mudar. O pensamento positivo é muito importante. E não ter medo de nada, porque se nós virmos isto de cá de cima, estamos inundados em medos, o medo, o medo, o medo. O medo mata-nos.

Investigadora Ana Garcia: E impede a Liberdade.

Professora Maria da Graça Pinheiro: E impede a Liberdade. A liberdade de pensamento, a liberdade de tudo. Aqui está o amor, aqui está o medo, portanto, o que se faz cá de cima macro e economicamente é inundar os seres de medo. "Estamos tolhidos" e nem toda a gente está...

Professora Joana Lickfold: De instabilidade...

Professora Maria da Graça Pinheiro: E o medo aprisiona-nos. Pronto, é isto. Já não sei onde é que eu estava, mas estava numa parte muito gira (risos)... Não, é isto mesmo, é não termos medo por mais difíceis que as coisas sejam. Isto implica realmente um esforço grande, diário, as coisas têm funcionado relativamente bem e até bastante bem se vais a comparar a outras realidades porque há um esforço de cada um de nós...

Professora Joana Lickfold: E da coordenadora...

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, obrigada. Não sei quem é...

Professora Joana Lickfold: Coordena muito bem. É muito boa pessoa tens que conhecer (risos).

Professora Maria da Graça Pinheiro: Mas deve ser muito boa pessoa (risos).

Professora Joana Lickfold: Tem que ser muito organizada.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim... A coordenadora deve saber coordenar as pessoas e deve agregá-las, que é isso que eu acho que é o ponto número 1. .. Harmonizá-las também...

Professora Joana Lickfold: Também é preciso ter perfil.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, é preciso ter perfil e isso tudo é verdade. Congregar as pessoas para esse mesmo fim é possível e ouvir, ouvir as pessoas quer as colegas, quer as famílias que também estão a necessitar de falar. As pessoas vêm para a escola e quantas vezes que eu acho, e já sempre achei isto e cada vez acho mais, que nós professores temos este lado de padre, de confessorário

Professora Joana Lickfold: De psicólogo.

Professora Maria da Graça Pinheiro: De psicólogo imenso, as pessoas debitam-te os dramas todos... é conseguir depois pôr do outro lado daquela família e não julgar. É fácil sempre julgar. Noto isso, que se trabalha cada vez mais com mais papelada, com mais exigência para um aluno médio que não existe, eu não sei quem é esse aluno médio. Também não sei quem é este professor ideal, este professor médio, não entendo essas coisas, percebes?...

Professora Joana Lickfold: Estes estereótipos.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Este aluno padrão, este professor padrão... nem o país é padrão... nem há isso, isso não existe. Pronto são estas as minhas conclusões sobre a escola de S. Tomé que é ver para crer, realmente é preciso estar aqui para se ver para crer... pode ser muito falada... Mas é engraçado que pelo facto de a escola fazer parte de um bairro, estar num bairro quando eu fiquei aqui colocada, disseram-me "meu deus do céu, aquilo é..." não tem nada a ver...

Professora Joana Lickfold: É estereotipada.

Professora Maria da Graça Pinheiro: É estereotipada e nós temos tantos preconceitos na nossa cabecinha.

Professora Joana Lickfold: E depois quem conhece fica a gostar imenso de S. Tomé, no fundo é essa a nossa opinião sobre as nossas vivências, sobre os nossos anos aqui.

Professora Maria da Graça Pinheiro: É uma escola muito trabalhosa, tu noutra contexto qualquer não trabalhas tanto como trabalhas aqui.

ANEXO 3 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 1

REALIZADO A 30.10.2014

Participantes: Igor Almeida, Igor Bastos, Pedro (que estava doente), Ruben, Nádia, Matilde, Patrício, Beatriz, Marta, Maria, Afonso

Tópicos/Temas: O conceito de Bairro - O Bairro de São Tomé - A comunidade do Bairro

Investigadora Ana Garcia: O que é que é um Bairro para vocês? Falem-me disso.

Nádia: É uma cidade...

Investigadora Ana Garcia: E o que é que é uma cidade para ti?

Nádia: ... é um sítio com muita gente, muitas casas, muitos carros... com muitas pessoas e muitos cães...

Pedro: Um Bairro é um prédio grande...

Beatriz: Um Bairro são muitos prédios juntos, flores... meninas e meninos... casas... uma biblioteca.

Patrício: Um Bairro são muitas casas, muitos cães e gatos.. muitos carros e muitas pessoas... jardins...

Igor Almeida: Um Bairro... sei lá!... É um exército de formigas! Um Bairro é onde as pessoas andam de bicicleta como eu! É um sítio onde os adultos fazem os deveres pelas crianças para elas irem para a rua como eu.

Igor Bastos: Um Bairro são prédios com pessoas... carros... um café...

Investigadora Ana Garcia: E o Bairro de São Tomé como é que é?

Ruben: O Bairro de São Tomé tem um ringue, onde jogamos à bola... onde eu ando de bicicleta... o Bairro tem muitos carros, tem motas... tem a escola e muitas casas à volta... é fixe o Bairro!

Marta: O Bairro de São Tomé é um sítio onde podemos brincar... brincar com os amigos dentro de casa. Podemos andar de bicicleta...

Maria: É onde podemos brincar com os amigos, podemos andar de bicicleta... é onde gosto de brincar com os gatos da rua...

Matilde: O Bairro de São Tomé é onde podemos brincar, andar de bicicleta... dentro de casa podemos ver televisão...

Afonso: No Bairro de São Tomé há pessoas, pessoas a falar... há prédios, há casas, há televisões, gatos, cães, lojas...

Patrício: O Bairro de São Tomé tem muitos gatos perdidos... muitos amigos... tem a escola... algumas árvores... tem prédios, casas... Posso jogar à bola, andar de bicicleta e de carro...

Pedro: É um Bairro fixe, mas um bocado sujo...

Investigadora Ana Garcia: Como são as pessoas que vivem no Bairro de São Tomé?

Nádia: São simpáticas... mas às vezes não...

Maria: São simpáticas, mas às vezes são mázinhas... porque, por exemplo, num dia, quando eu e a minha prima fomos ao ringue, a minha tia e a melhor amiga da minha tia andaram à porrada. Não sei porquê... A única coisa que eu sei é que uma delas puxou os cabelos à outra e a minha tia ficou com uma marca no olho...

Ruben: Já sei, eu soube dessa porrada! Foi por causa de um homem?...

Maria: Sim, sim, foi por causa do meu tio Zé... a minha tia pensava que a amiga gostava do meu tio Zé, que é marido da minha tia... Depois elas ficaram chateadas e depois começaram a andar à luta.

AG: O que achas sobre isso?

Maria: Acho mal! Quando eu vi a minha tia a chorar eu fui a correr para casa avisar o meu tio, que é daqui do Bairro... e ele foi lá ajudá-las...

Nádia: Há muito tempo uma vizinha minha que é uma senhora de idade, sempre que via uma criança ela era má para ela... Quando ela via crianças a brincar ela ia à janela e dizia-lhes que elas não podiam brincar ali.

Igor Almeida: Olha, que lata! Isto é um Bairro, é público!

Nádia: Ela da outra vez caiu das escadas a baixo e já não chateou mais as crianças!... A meio da noite ouvimos um barulho, a minha mãe assustou-se, pegou numa faca... andamos e encontramos-la no meio do chão!

Ruben: Na beira da minha casa, havia uma senhora que furava as bolas... berrava com as crianças e furava as bolas que batessem no carro dela... e depois quando encontrava os miúdos implicava... e ia dar um estalo a um colega meu!

Investigadora Ana Garcia: Vocês acham então que aqui no Bairro há pessoas que não gostam de crianças?

Nádia e Ruben: Sim!

Maria: ...o Ruben disse que fuma!...

Ruben: Cala-te!!

Patrício: A minha mãe fura as bolas, quando eu estou em casa a jogar com os meus amigos... às vezes só estamos a dar passos e ela chega lá e fura-nos as bolas!

Investigadora Ana Garcia: Qual a tua opinião sobre isso?

Patrício: ...uma vez que ela estava a dormir, eu e os meus amigos pegamos na chave do carro dela, entramos no carro e empenamos-lhe o carro todo! O carro ficou a deitar fumo!...

Igor Bastos: No meu Bairro, um dia, o meu tio deixou a minha prima pequena sozinha no carro, o carro depois começou a andar, desceu pela rampa e bateu numa parede! A minha prima quase morria!... Ficou com a cara cheia de sangue!

Maria: Noutro dia, estava uma senhora de idade no Bairro, que não deixava os miúdos brincar... Ela disse "Saíam da minha janela, ainda batem no meu carro!" E depois as minhas amigas disseram assim: "Saia você da janela!" Depois uma amiga minha que era mal criada disse "A velhota que vá... que vá para dentro de casa!..." E depois a senhora disse que ia chamar a nossa mãe e que iria haver guerra no Bairro.

Investigadora Ana Garcia: Que coisas menos gostam no Bairro de São Tomé?

Igor Almeida: Eu não gosto de ninguém que está aqui sentado... os trabalhos de casa são uma seca... a escola também é uma seca... as atividades também são uma seca. Aquilo que dizem sobre Deus é tudo mentira... ele não existe, porque eu não vejo nada!

Investigadora Ana Garcia: Eu respeito a tua opinião. Todos temos que respeitar a opinião do Igor, mas tens de nos dizer o porquê daquilo que disseste.

Igor Almeida: A escola é uma seca, porque não gosto de fazer os trabalhos... tirando a parte do recreio! Não gosto de fazer os trabalhos de casa, porque são difíceis...

Maria: Posso dizer uma coisa? Eu prefiro estudar do que brincar!

Investigadora Ana Garcia: Mas e do Bairro? O que é que menos gostas no Bairro, Igor?

Igor Almeida: O que menos gosto no Bairro é da escola... Não gosto de contas, não gosto de escrever frases...

Investigadora Ana Garcia: Então o que gostas de fazer na tua vida?

Igor Almeida: Brincar! E beber sumos e comer chocolates!

Afonso: Oh Igor, se tu não gostas de aprender e de fazer os trabalhos, como é que vais escrever a carta para o Pai Natal??

Igor Almeida: Eu quero lá saber! Não quero saber das compras do Pai Natal. A minha mãe compra-me!... O Pai Natal não existe!!

Matilde: Não gosto que as pessoas discutam e estejam à luta...

Maria: Também não gosto que as pessoas discutam aqui no Bairro... não gosto que andem à porrada... e também não gosto de ratos!

Investigadora Ana Garcia: Há ratos aqui no Bairro?!

Todos: Hááá!

Maria: Ahh! E também não gosto de calcar os cocós de cão... que aqui no Bairro há muitos!

Matilde: Quando eu vou a sair da escola, às vezes, há um monte de caca de cão no chão!...

Maria: Podia ser também cocó de cavalo...

Beatriz: Eu não gosto quando não me ouvem a falar. Não gosto quando as pessoas não me ouvem...

Investigadora Ana Garcia: É importante o que disseste Beatriz! Todos ouviram do grupo? Porque acham que as pessoas não vos ouvem?

Igor Almeida: Eu sei! Porque os inúteis falam todos ao mesmo tempo, fazem-se de inocentes...

Beatriz: Não gosto de pessoas más, que tratam mal as crianças... Não gosto quando as pessoas não têm respeito por nós.

ANEXO 4 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2 + CONVERSAS

INFORMAIS

REALIZADAS A 13.11.2014 (Grupo 1)

Participantes: Marta, Nádia, Eduardo, Patrício, João, Vitor, Igor Bastos

Tópicos/Temas: A Cidade/Campo - Viver na Cidade - Ser Criança na Cidade (Apresentação de Imagens relacionadas com os temas para reflexão)

Investigadora Ana Garcia - Falem sobre o que veem e o que representa para vocês esta imagem (ilustração de um espaço rural)?

Marta: Vejo um pavão, um cavalo, um menino, uns porquinhos, umas ovelhas... duas casinhas... que não são prédios, são casas.

Investigadora Ana Garcia - Qual a diferença entre essas casas e os prédios?

Marta: Os prédios são maiores do que as casas.

Investigadora Ana Garcia - E o que vês mais representado na imagem?

Marta: Macieiras! E invés de estradas vejo uma quinta!

Investigadora Ana Garcia: E o que é uma quinta?

Marta: É onde há muitos animais.

Investigadora Ana Garcia : Achas que essa imagem mostra uma cidade?

Marta: Não! Porque não tem muitas casas. Isso é uma aldeia.

Nádia: A imagem é bonita... porque tem muitos animais e não tem poluição. É mais limpo.

Marta: Pois é! A poluição é as pessoas deitarem lixo para o chão...

Eduardo: Eu vejo um celeiro, um trator e muitos animais... É uma imagem diferente do sítio de onde moro. No sítio onde moro não tem animais para brincar.

Patrício: Na imagem vejo galinhas... na terra da minha avó haviam galinhas, que eram mortas para comermos. A minha avó matava galinhas. Em Matosinhos também ficava na casa da Manela, uma amiga da minha mãe. Nessa casa também tinha galinhas. A minha mãe deixava-me lá quando ia

trabalhar e quando ia para a discoteca... Lá também tinha um campo gigante onde montaram postes para podermos jogar! Mas naquele sítio não tinha árvores, só tinha relva onde podíamos jogar futebol à vontade.

Investigadora Ana Garcia: Gostavas desse sítio?

Patrício: Gostava, porque podíamos estar à vontade para jogar...

Investigadora Ana Garcia : E na cidade não podes estar à vontade?

Patrício: Mais ou menos... porque andam para aí umas pessoas... que se uma criança andar sozinha eles podem levar...

Investigadora Ana Garcia : A aldeia que está na imagem é muito diferente do Bairro?

Patrício: Sim. Preferia viver na aldeia... porque poderia jogar à bola!

João: Eu gosto da imagem e gostava de lá estar... porque teria espaço para brincar. Para brincar na relva.

Investigadora Ana Garcia : Quais são as diferenças entre esta paisagem e o Bairro?

João: Aqui no Bairro não tem a quinta, não tem os animais... não tem árvores de fruto...

Investigadora Ana Garcia : Seria importante ter árvores de fruto aqui no Bairro?

Todos: Siim! Para podermos comer...

Vitor: Gostava de viver nesse sítio da imagem... porque podia andar de cavalo, andar de bicicleta com mais espaço livre...

Igor Bastos: Essa imagem tem uma horta... No Bairro não há hortas nem árvores, nem animais...

Conversas Informais de Autorrepresentação (com recurso a um fantoche):

Marta: Eu gosto muito de brincar às escondidinhas, às cantoras... Na cidade e no bairro gostaria que não houvesse mais lutas e que todos fossem amigos uns dos outros.

Patrício: Gosto muito de brincar, mas é pena não poder ir lá para fora brincar... há muita confusão, muitas pessoas aos berros... e muita gente má! Gosto de cantar, de comer, gosto das aulas, das atividades, gosto do dia das bruxas e do carnaval...

Eduardo: Eu gosto de brincar e gosto do dia das bruxas... Para mudar, eu gostaria de mudar a confusão e o barulho da cidade. Proibia os carros e assim as crianças poderiam brincar à vontade na rua com os amigos. Proibia também a poluição e ensinava os adultos a reciclar...

Igor Bastos: Eu gosto de conduzir carros de fórmula 1... Gosto de comer para engordar. Gosto de brincar no meio das pistas de carros!

Investigadora Ana Garcia: Mas assim magoas-te!

Igor Bastos: Brinco então nos passeios...

Nádia: Gosto muito de jogar às apanhadas, gosto muito de cantar... Quero dar um beijinho à minha mãe e ao meu pai... mas o meu pai nunca está... No meu Bairro eu gostava de mandar todas pessoas más embora. Ficavam só as pessoas que gostam de crianças. Pedia ao presidente para limpar as ruas e os passeios... e para diminuir o trânsito dos carros.

ANEXO 5 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2

REALIZADO A 20.11.2014 (Grupo 2)

Participantes: Igor Almeida, Matilde, Beatriz, Mafalda, Afonso, Tiago

Tópicos/Temas: A Cidade/Campo - Viver na Cidade - Ser Criança na Cidade (Apresentação de Imagens relacionadas com os temas para reflexão)

Investigadora Ana Garcia: Falem sobre o que veem e o que representa para vocês esta imagem?

Beatriz: É uma imagem bonita... é igual à casa da minha avó. Ela não vive na cidade, ela vive no Algarve. Esse lugar é diferente daqui do Bairro, porque aqui no Bairro não há animais nem campos.

Investigadora Ana Garcia: Digam-me qual a diferença entre estas duas imagens (imagem de uma cidade e de uma aldeia).

Beatriz: Aqui é uma cidade e aqui é uma quinta no campo. A cidade é o sítio mais parecido onde vivo... por causa dos prédios, das casas e tem muitos carros e sinais.

(Igor Almeida interrompe novamente)

Investigadora Ana Garcia: Igor, pediste à Beatriz se ela se importa que tu fales? Pede-lhe, que vais ver que ela vai ser simpática contigo...

Igor Almeida: Beatriz, importaste que eu fale?

Beatriz: Não.

Igor Almeida: Os miúdos da cidade, hoje em dia, são uns totós, sabes porquê? Porque os miúdos do campo vão todos os dias sozinhos para a escola porque os pais têm mais do que fazer e os meninos da cidade não... o meninos da cidade estão sempre atrás do 'cu' dos pais!...

Investigadora Ana Garcia: Igor, diz-me porque achas isso?

Ana Lúcia Dias Garcia

Igor Almeida: Porque os meninos do campo são mais bem-educados e os da cidade... Olha hoje me dia a educação como está!

Investigadora Ana Garcia: Achas que a educação na cidade é diferente da educação no campo?

Igor Almeida: Ah, pois é! Na cidade está tudo em confusão! Nas aldeias as coisas são mais organizadas... Eu nasci no campo, numa aldeia. E tinha um cão! No campo as crianças comem melhor e podem brincar na natureza, enquanto que na cidade a comida é má e os adultos reclamam quando as crianças querem brincar na rua.

Beatriz: Posso falar agora, Igor?

Igor: Podes.

Beatriz: Eu já passei tempo no campo, mas vim para o Porto...

Igor: Posso falar?

Beatriz: Sim...

Igor Almeida: As pessoas no campo só bebem vinho ao jantar e os pequenos bebem água... não há cá sumos nem nada!

Afonso: Nas cidades também bebem vinho.

Investigadora Ana Garcia: Mafalda e Matilde, e vocês o que acham destas imagens? Concordam com a Beatriz e o Igor?

Matilde: O sítio que nós vivemos é uma cidade. Tem muitos prédios! No campo tem animais e na cidade não.

Mafalda: Eu não gosto de animais, só gosto de gatos. Não gosto de porcos porque cheiram mal.

(risos)

Igor Almeida: Os porcos não cheiram mal! Os porcos lavam-se todos os dias!!

Mafalda: Eu não gosto de pombos, os pombos fazem cocós nos carros...

Matilde: Eu gosto mais da cidade. Porque tem mais pessoas, vemos mais gente.

Igor Almeida: Há bibliotecas, há escolas...

Afonso: O campo é importante porque dá alimentos às pessoas da cidade... A fruta, os legumes, o leite das vacas... e com o leite das ovelhas, se mexeres muito podes criar manteiga! Eu gostava que o Bairro de São Tomé tivesse ovelhas, porquinhos, cavalinhos... tivesse mais árvores, mais jardins... gostava que houvessem cavalos no Bairro para podermos andar de cavalo.

Investigadora Ana Garcia: Por que querias andar de cavalo?

Afonso: Porque os cavalos não poluem... e os carros deitam um bocado de fumo para o ar.

Igor Almeida: Um bocado?! Queres dizer um bocadão!! Então eles vão a circular e deitam fumo por todo o caminho!

Afonso: Mas o fumo espalha-se por esse sítio até ser expirado.

Igor Almeida: Pois, o fumo fica pelo ar e transforma-se em chuva ácida, caem-nos na cabeça e as pessoas... explodem!

Afonso: Isso é a tua ideia mais imaginária que ouvi!

Igor Almeida: Eu sei quais são as vantagens de andar de cavalo... não vou falar da poluição e dessas 'mimices' que o Afonso disse..

Afonso: O que eu disse é bastante importante!

Igor Almeida: As vantagens de andar de cavalo é que não há acidentes e não há a policia a parar o carros... e assim podemos andar mais à vontade.

Investigadora Ana Garcia: E achas que também não há acidentes com cavalos?

Igor Almeida: Não! Se andarmos com atenção! Eu já vi uma pessoa a conduzir um carro e a bater num Ferrari!... Vi no telejornal. A cidade não é nada como o meu Bairro... O meu Bairro é vazio, só tem prédios. Nem tem natureza. Tem algumas árvores. Só tem estradas e as estradas são longas e assim eu posso andar de bicicleta muito tempo! É disso que gosto no meu Bairro. No meu Bairro não gosto de Alberto, que está sempre a mandar vir comigo...

Investigadora Ana Garcia: Quem é o Alberto?

Igor Almeida: O Alberto é uma pessoa que tem uma casa, que tem um quintal e eu vou para lá brincar e ele está sempre a gritar 'Sai daí!'. Eu calco as sementes dele com os pneus da minha bicicleta.

Investigadora Ana Garcia: Mas então porque vais para o quintal dele andar de bicicleta? Não tens outro espaço?

Igor Almeida: Tenho, mas o quintal dele é melhor... até para eu andar com os meus amigos com as bolinhas... se não for o quintal o meu Bairro não tem sítios bons para eu brincar. Se eu fosse presidente eu mandava que as crianças mandassem em tudo! E se eu fosse Deus eu pegava nas pessoas (adultos) e lançava-as fora do planeta e depois as crianças poderiam brincar à vontade!

Investigadora Ana Garcia: Então achas que o mundo ideal seria dominado pelas crianças?

Igor Almeida: Siim!!

As Meninas: Não!!

Mafalda: Se as crianças estivessem sempre a brincar e não fossem para a escola como é que aprendiam?...

Investigadora Ana Garcia: A brincar também aprendemos!...

Igor Almeida: Eu lançava uma ordem em que as crianças pudessem comprar um avião para voar!

Investigadora Ana Garcia: Como é que as crianças poderiam comprar um avião se elas não trabalham e não ganham dinheiro?

Igor Almeida: Não trabalhavam! Levavam as coisas das lojas e não pagavam!... Punha essa ordem! Se fosse preciso punha as pessoas a roubar. Não deveria haver dinheiro.

Afonso: Ohh, isso não passa duma palermice!

ANEXO 6 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE O FOCUS GROUP 2 + CONVERSAS

INFORMAIS

REALIZADAS A 27.11.2014 (Grupo 3)

Participantes: Pedro, Kevin, Rafaela, Ruben, Íris, Joana, Humberto, Maria, Ricardo, Jorge, Catarina

Tópicos/Temas: A Cidade/Campo - Viver na Cidade - Ser Criança na Cidade (Apresentação de Imagens relacionadas com os temas para reflexão)

Investigadora Ana Garcia: Vamos refletir e interpretar estas imagens. Que relações elas têm com o Porto e o Bairro de São Tomé?

Ruben: Uma imagem tem muitos prédios, muita confusão, muita gente, muitos carros e estradas... a outra imagem é mais campo, tem os animais, uma quinta, é mais calmo... Aqui no Bairro faltam os animais e os campos verdes.

Investigadora Ana Garcia: Sabem que antes de contruírem o Bairro e estes prédios todos em redor esta zona era um campo grande...

Pedro: No Bairro de São Tomé fica numa cidade, não há campos, não há tratores, nem quintas... é mais saudável viver no campo, porque tem mais comida... Na cidade o espaço é mais poluído: as pessoas não 'botam' o lixo onde deve de ser, 'botam' para o chão... o óleo e o fumo dos carros... o fumo do cigarro...

Rafaela: A cidade é o sítio onde eu vivo... é mais parecido com essa imagem, porque tem muitos carros e camiões... prédios também. Gostava mais de viver no campo, porque é mais limpo.

Pedro: O campo também é mais livre...

Investigadora Ana Garcia: Porquê?

Pedro: Por causa dos carros... não há tantos carros e assim temos mais espaço livre para brincar.

Kevin: O campo é mais limpo que a cidade. Onde eu vivo não é muito limpo... na cidade vêem-se homens a fumar... e motas a deitar fumo... e o carro também! No campo tinha mais espaço para brincar, porque na cidade bato contra as coisas.

Pedro: Na cidade ele poderia morrer por causa dos carros!...

Íris: Na zona onde vivo tem mais prédios juntos, mais carros, mais lojas... eu gostaria de viver no campo porque eu gosto muito de animais e nada cidade eu não tenho animais...

Jorge: As cidades têm montes de carros e crianças...

Joana: Uma cidade é maior do que uma aldeia... as casas nas aldeias são mais pequeninas e os Bairros das cidades são 'mais grandes'... O campo e a quinta seria um sitio mais fixe para brincar, porque tem mais espaço. A rua é perigosa, não se pode andar sozinho, porque tem gente que faz mal aos pequenos...

Investigadora Ana Garcia: Maiores, Joana! 😊

Jorge: Eu acho que a cidade é mais fixe para brincar porque é maior do que o campo!

Maria: Mas o campo tem mais relva para jogar futebol! As cidades são perigosas, porque se uma bola for para a rua ou para os passeios, podemos ser atropelados...

Joana: A cidade não tem muitos espaços para brincar... eu já fui a 3 campos e sei.

Maria: A criança estava melhor na quinta porque podia brincar com os animais, ver os passarinhos... no campo tem mais espaço para andar de bicicleta. Na cidade podemos ser atropelados, e no campo não há muitos carros...

Humberto: É bom ter um espaço com muita relva para jogar... Na cidade têm muitas estradas.

Maria: Eu conheci um menino que brincava seguro num jardim, mas um dia, quando estava na cidade, estava a jogar à bola e quando ia buscar a bola foi atropelado!...

Joana: As árvores também são muito importantes, porque as pessoas ganham mais oxigénio... são as flores e as árvores que nos dão oxigénios para vivermos.

Jorge: As árvores também são boas porque nos dão alimentos.

Maria: Os meninos na cidade quase que não conseguem respirar, porque nas cidades não há muitas árvores e nas aldeias há mais...

Joana: Na cidade há poucas árvores...

Ricardo: Eu gosto mais das cidades porque têm piscinas e nos campos não...

Investigadora Ana Garcia: Mas têm rios! E também podem ter piscinas nesses locais.

Maria: Já vi piscinas no campo.

Joana: Nas aldeias, se tiverem uma piscina para encher, podem encher e pôr água.

Jorge: Mas no campo não dá para brincarmos porque não temos lojas como na cidade...

Investigadora Ana Garcia: E então tu vais brincar para as lojas?

Jorge: Comprar coisas para brincar!

Maria: Mas as pessoas não têm que comprar coisas. Se quisermos ir para uma quinta no campo basta levarmos coisas na mala para brincar! Não é necessário comprar.

Conversas Informais de Autorrepresentação (com recurso a um fantoche):

Maria: Gosto de brincar às princesas! Se pudesse, mudaria tudo no mundo das cidades!... Os ladrões, os que fazem violência, os canis que matam os animais...

Humberto: Na minha cidade gostava que houvesse menos carros... e gostava de mudar as casas do sítio.

Jorge: Os meus sonhos são brincar a sonhar! Gostava de trocar de brinquedos...

Joana: O meu sonho é ir à Disneylândia Paris! Gostava de mudar o mundo tirando as pistolas, porque as pistolas magoam e matam as pessoas. Também acabava com os cigarros, porque deixam os pulmões e os dentes pretos. E ninguém deve fumar porque senão fica com os pulmões pretos, depois tem de ir ao médico e ficar lá muito tempo...

Maria: A minha mãe fuma e eu disse-lhe para parar de fumar. A minha avó por fumar agora está mal da coluna!

Ricardo: O meu sonho é ter muitos cães. Eu mudava os carros... há muitos!

Catarina: Eu gostava de mudar a minha casa... porque queria ir para outro sítio viver para brincar com mais pessoas. Na minha casa não há muitas crianças à volta...

ANEXO 7: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ATIVIDADE 'CRIANÇAS REPÓRTERES'

REALIZADA A 26.02.2015

Participantes: Maria, Nádia, Pedro, Rúben, Matilde e Patrício

Guião de Perguntas:

- O que é ser Criança para Ti?
- Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?
- Diz-me coisas que gostarias de mudar na Escola.
- Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.
- Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone) - Matilde

Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Rúben e Pedro

Entrevistada - Maria

Matilde - O que é ser Criança para Ti?

Maria - Para mim ser Criança é ser divertida... e poder falar muito! É querer ser livre, podermos brincar com os animais... e cantar!

Matilde - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Maria - Humm... às vezes. Porque às vezes eu estou a falar e interrompem-me e eu não gosto.

Matilde - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Maria- O lixo e a porrada!

Matilde - Diz-me coisas que gostarias de mudar na Escola.

Maria - A lama que há no recreio... e as folhas que estão sempre muito espalhadas!

Matilde - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Maria - Ser cantora!

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone) - Pedro

Ana Lúcia Dias Garcia

Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Matilde e Maria
Entrevistada - Nádia

Pedro - O que é ser Criança para Ti?

Nádia - É querer ser feliz!...

Pedro - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Nádia - Não! Porque que algumas pessoas não me respeitam... Por exemplo, o meu padrinho... não me deixa brincar à vontade com o meu primo... ele faz queixa de mim à minha mãe e depois eu vou falar com a minha mãe e ele interrompe-me!

Pedro - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Nádia - Gostava de limpar o lixo todo o do chão... eu gostava que não houvesse porrada.

Pedro - Diz-me coisas que gostarias de mudar na Escola.

Nádia - A lama... e a porrada que há no recreio.

Pedro - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Nádia - Pedia para estar sempre em casa...

Pedro - Porquê?

Nádia - Porque em casa eu estava muito sossegada a dormir... fora de casa não estou sossegada...

Pedro - Às vezes ficar em casa cansa...

Nádia - Algumas vezes... mas não tanto. No sábado e domingo estou sempre em casa e não me canso.

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone e auscultadores) - Rúben e Nádia
Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Matilde e Patrício
Entrevistado - Pedro

Rúben - O que é que é ser criança para ti?

Pedro - Para mim ser criança é poder andar na rua livremente... divertir-me... ser feliz...

Rúben - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Pedro - Não.

Rúben - Porquê?

Pedro - Porque quando muitas vezes estou a falar interrompem-me sempre...

Rúben - E o que fazes para não ser interrompido?

Pedro - Não sei...

Rúben - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Pedro - Mudava a porrada... e queria que as pessoas fossem felizes.

Rúben - E na Escola o que mudavas?

Pedro - Limpava a lama...

Rúben - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Pedro - Pedia-lhe para ser feliz.

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone e auscultadores) - Pedro e Maria

Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Matilde e Patrício

Entrevistado - Rúben

Maria - O que é para ti que é ser criança?

Rúben - Muita brincadeira...

Maria - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Rúben - Sim...

Maria - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Rúben - Montava um parque e punha um ringue melhor... e limpava o lixo... e arranjava os jardins...

Maria - O que gostarias de mudar na Escola?

Rúben - Construía um campo de futebol melhor, com relva ao invés de ser de pedra... e pedia para fazer um parque com baloiços e escorregas.

Maria - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Rúben - Ser muito feliz!

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone e auscultadores) - Nádia e Maria

Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Pedro e Rúben

Entrevistado - Rúben

Nádia - O que é para ti que é ser criança?

Matilde - No Bairro é pior ser criança do que em outro sítio... porque aqui há lutas...

Nádia - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Matilde - Sim, os meus pais sim. Eles ouvem-me e respeitam-me.

Nádia - E na Escola ouvem-te?

Matilde - Não... Porque às vezes eu estou a falar e alguém tem sempre que me interromper.

Nádia - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Matilde - As lutas.

Nádia - O que gostarias de mudar na Escola?

Matilde - As poças de lama... e as lutas.

Nádia - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Matilde - Pedia-lhe que não houvessem lutas.

Repórter de Som (assume a gravação áudio e uso de microfone e auscultadores) - Matilde e Maria
Repórter de Imagem (assume a fotografia e filmagem da intervenção) - Rúben, Matilde e Nádía
Entrevistado - Patrício

Matilde - O que é para ti que é ser criança?

Patrício - Tanta coisa!... Ser criança é bom quando as crianças gostam umas das outras e se respeitam umas às outras...

Matilde - Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Patrício - Não. Porque, por exemplo, quando eu estou a falar o meu pai e a minha mãe estão sempre a discutir. Eles estão sempre a dizer "Vou-te bater, vou-te bater..." "... E depois andam à porrada...

Matilde - Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Patrício - A violência da minha avó... ela só sabe bater e dizer asneiras! Ele diz asneiras às outras crianças... e se for eu, se tiver só a ajeitar-me na cadeira ela bate-me logo... Também mudava a violência de toda a gente.

Matilde - O que gostarias de mudar na Escola?

Patrício - Gostava que não houvesse lama para as pessoas não caírem...

Matilde - Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Patrício - Eu só tenho um sonho... que é o mais importante da minha vida... que é pedir para tratarem bem dos animaizinhos... alguns estão abandonados... um dia levei um cão abandonado para minha casa para cuidar...

ANEXO 8 : TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS

REALIZADA A 07.05.2015

Participantes: Jorge, Nádia, Ruben, Marta, Matilde, Joana, Afonso

Assuntos Tratados: Condições de Cidadania / Participação / Direitos / Liberdade / Criatividade / Eleição de Atividade

Investigadora Ana Garcia - Quem do grupo sabe o que é uma Assembleia?

Matilde - É uma 'coisa' onde todos se reúnem para falar... e para decidir coisas.

Joana - É quando toda a gente se reúne e falam o que querem...

Afonso - É quando as pessoas se juntam e querem conversar sobre coisas importantes...

(É proposto um jogo para o grupo dialogar e descobrir a conceção de conceitos-chave já abordados como Cidadania / Participação / Direitos / Liberdade / Criatividade)

Joana - Participar é fazer alguma coisa, é fazer parte de alguma coisa... ter voz...

Maria - É também estar atento...

Joana - É como participar num jogo e fazer atividades...

Maria - E Liberdade?

Investigadora Ana Garcia - Ahh! Está aqui é que é uma das nossas palavras mágicas!...

Jorge - Poder fazer escolhas...

Maria - Liberdade é ser livre... é não estar preso em casa ou ser obrigado a fazer coisas...

Joana - ... Poder dizer coisas sem medo...

Todos - Queremos Liberdade!

Investigadora Ana Garcia - O que me dizem sobre Criatividade? Um de cada vez... Joana!

Joana - Criatividade é ser criativo!

Jorge - É criar coisas! Eu acertei no cartão!

Ana Lúcia Dias Garcia

Maria - É ter imaginação!

Afonso - Fazer coisas novas e diferentes... como os meus desenhos, por exemplo.

Maria - Este cartão diz Cidadania!

Investigadora Ana Garcia - Cidadania! Falem-me sobre isso...

Joana e Nádía - Essa palavra é mais difícil...

Maria - Ter cidadania é ser atento... e responsável... participar... é ter direitos...

Jorge - É este que diz 'ter direito de participar nas decisões...'

Investigadora Ana Garcia - E os direitos? O que são? Já falamos sobre eles em sessões anteriores, lembram-se?

Jorge - Direitos é o que diz neste cartão que está escrito 'conjunto de valores que protegem a vida e o bem-estar dos seres humanos'...

Investigadora Ana Garcia - Todos concordam?

Todos - Siiim!

Maria - Os direitos são para respeitar!

Joana - Não ser presa é um direito...

Rúben - Ter liberdade e ser muito responsável é um direito...

Maria - Nós temos direito a brincar.

Joana - E direito a aprender também!

Maria - Temos direito à família!...

Nádía - Ser curado quando é preciso também é um direito que temos...

Marta - Não poluir a cidade! É um direito vivermos num sítio limpo e sem poluição.

Maria - As crianças têm de ter direito à comida... As crianças devem ser respeitadas se tiverem alguma deficiência...

Ana Lúcia Dias Garcia

Joana - ... e essas crianças devem ser ajudadas.

Maria - As crianças também têm direito ao amor e à amizade.

Marta - Direito a ter uma família também é um direito importante.

Joana - Direito a ter uma casa...

Jorge - Todas as crianças devem ter direitos...

Maria - Todas as crianças devem ter direito à justiça!

Investigadora Ana Garcia - Esse é um grande direito também! Muito bem, Maria... Mas o que é a justiça para vocês? Sabem dizer-me?

Joana - Eu sei! Justiça é ser justo!

Investigadora Ana Garcia - E o que é ser justo? Dá-nos um exemplo, se for mais fácil para ti explicares.

Marta - Enfrentar o medo das outras pessoas...

Joana - Também podemos enfrentar o nosso medo... Mas justiça é ter as coisas iguais para todos...

Afonso – Justiça é também termos direito a falar como os outros e dizermos coisas...

Ruben – É quando dão coisas aos outros e eu querer também ter igual para não ficar triste...

Maria - Também temos direito à participação!

Investigadora Ana Garcia - Muito bem! O direito à participação também é muito importante. Se alguém disse que vocês não podem participar o que estão a fazer?

Maria - Estão a tirar-nos um direito!

Jorge - ... e ficamos tristes!

Joana - É uma injustiça!

Nádia - Um dia, numa festa, não deixaram uma amiga minha cantar...

Joana - E tu não fizeste nada?

Nádia - Eu ajudei-a...

Maria - A ter direito à cidadania!

Investigadora Ana Garcia - Explica lá isso melhor Maria.

Maria - É ter liberdade... estar atento, ser responsável. Ter direitos para participar... poder ter decisões na sociedade.

Investigadora Ana Garcia - O que é a sociedade?

Jorge - É ser social.

Maria - A sociedade são todas as pessoas juntas.

Nádia - É um conjunto de famílias, um conjunto de amigos...

Investigadora Ana Garcia - Quem é que vocês acham que 'manda' na sociedade?

Joana - Deus!

Maria - Os adultos. Mas não deviam!...

Marta - É o presidente que manda na sociedade.

Investigadora Ana Garcia - E quem decide quem é o presidente?

Marta - Isso não sei...

Nádia - Os adultos!

Maria e Jorge - Os adultos em conjunto decidem.

Joana - A votar!

Jorge - Votar, é isso!!

Maria - Com as eleições!

Investigadora Ana Garcia - Vocês acham que as crianças deveriam votar também para decidir quem é o presidente?

Maria, Joana, Rúben, Matilde, Marta e Matilde - Siiim!

Nádia e Jorge - Não!...

Maria - Se o presidente fosse mau e dissesse para eu ir presa eu não ia!

Jorge - Não és obrigada!

Nádia - Se houvesse um presidente que mandasse matar pessoas e ligava à polícia...

Rúben - Mas a polícia não pode fazer nada ao presidente, porque ela defende-o...

Maria e Joana - Pode, pode!...

Maria e Jorge - Os adultos e as crianças deviam decidir quem é o presidente.

Joana - Eu gostava de poder votar para também decidir.

Maria - Eu também!

Jorge - E eu!...

Joana - Eu gostava de participar mais...

Marta - Há presidentes maus que mentem...

Maria - Há presidentes maus que querem fechar escolas e fechar a saúde!

Joana - Se as crianças pudessem votar o mundo era melhor...

Investigadora Ana Garcia - No grupo quem acha que se as crianças pudessem votar o mundo seria melhor?

(Todos levantaram o braço respondendo que as crianças deveriam também poder votar!)

Marta - Se eu fosse presidente dava casas grátis!

Investigadora Ana Garcia - Ahh! Eu votaria em Ti, Martinha!

Maria - Eu também faria o mesmo! Se eu fosse presidente dava tudo de bom às pessoas!

Rúben - Uma vez eu fui votar com os meus pais num presidente que disse que ia ajeitar o bairro e fazer um parque novo aqui no Bairro e ele afinal não fez nada!

Maria - Presidente mentiroso!

Investigadora Ana Garcia - O que acham que devemos fazer neste caso?

Maria - Ir para tribunal!

Jorge - Eu não sei bem...

Joana e Matilde - Fazer uma manifestação!

Joana - Para mudar o mundo... E mais uma coisa, se eu fosse presidente dava dinheiro às pessoas.

Nádia - Num sítio onde eu vivi havia um presidente que só fazia coisas más... ele mandou fazer um parque para as crianças, mas depois mandou pessoas para destruí-lo e isso foi muito mau... porque antes estávamos muito divertidos.

Maria - Tinhas de ter que participar com a tua cidadania!

Rúben - Se eu fosse presidente eu dava roupas às pessoas, dava-lhes casa e mais dinheiro para comprarem roupas e andarem mais felizes... há muitas pessoas pobres por aqui...

Marta - Eu ajudava os pobres.

Joana - Eu tinha um parque perto da minha casa e tiraram-no de lá. Não concordei com isso. Tiraram o escorrega inteiro... e depois ficou o parque mais pequenino... Se eu pudesse decidir não tinha destruído nada.

Nádia - Se eu fosse presidente e visse crianças e pais pobres na rua eu dava-lhes casas e comida grátis.

Maria - Quando eu tinha 4 anos eu protestei... fiz um protesto contra a violência. Num dia destes, vi uma pessoa (um adolescente) com um martelo para ir destruir o balancé e eu tirei-lhe o martelo e deitei-o no lixo! E eu não tive medo!

Investigadora Ana Garcia - Não ter medo é ser livre!

Bem, mas agora vamos a votos. Na próxima quinta-feira voltamos a reunirmo-nos para realizar mais atividades e desta vez são vocês que vão decidir o que vamos fazer. Para isso, e já que estamos em Assembleia, vamos fazer uma eleição para vocês votarem e decidirem a atividade que preferem. Concordam?

Todos - Sim! Fixe!!

Foram apresentadas 5 Atividades para cada criança escolher e decidir a que prefere realizar na sessão seguinte (o grupo ficou super entusiasmado!)

Maria - Assim estamos a participar, a ter direito de decidir...

Joana - Estamos a ter liberdade para escolher o que queremos.

Jorge - Assim temos liberdade...

Maria - Eu quero votar!!

Joana - E ter cidadania! E criatividade...

Investigadora Ana Garcia - Não se esqueçam que para escolher é preciso pensar primeiro.

As crianças foram livres para escolher a atividade que quiseram concretizar na sessão seguinte. Depois de contados os votos, verificou-se que a atividade mais votada pelas crianças foi MÚSICA DA LIBERDADE.

ANEXO 9 : DIÁRIOS DE BORDO / NOTAS DE CAMPO

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 1

Data: 2 de outubro de 2014

Horário: 14h30-15h30

Local: Sala de Aula do 2º ano A - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro de S. Tomé

Grupo Participante: Alunos do 2º ano da turma A da Escola Básica do Bairro de São Tomé, Porto (*21 Crianças Presentes – Afonso, Beatriz, Eduardo, Humberto, Igor Bastos, Igor Almeida, Joana Pinto, João, Kevin, Luana, Mafalda, Maria, Marta, Matilde, Nádia, Patrício, Pedro, Rafaela, Ricardo, Ruben, Tiago*)

Descrição da Atividade:

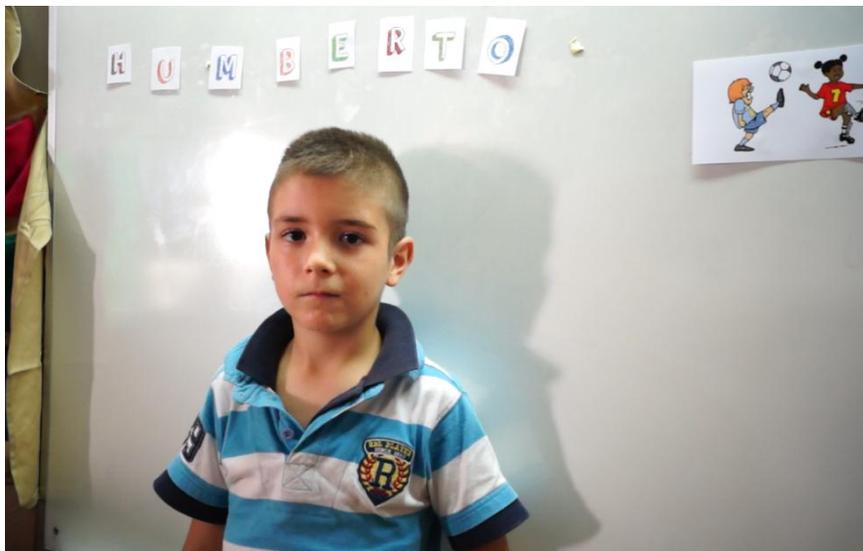
- Apresentação do projeto de investigação às crianças da turma do 2º ano A.
- Através de uma dinâmica de grupo lúdica, cada criança escreveu o seu nome com as letras coloridas do alfabeto e escolheu a imagem/ilustração correspondente à sua atividade/brincadeira preferida nos tempos livres. Foi assim feita e registada a apresentação individual de cada criança.
- Fez-se o registo audiovisual do nome, idade e atividade preferida de cada criança (colaboração de Inês Santos Moura no âmbito do seu projeto de mestrado na área da realização de vídeo documentário com as crianças do Bairro).

Comentários/Observações:

- As crianças demonstraram um grande entusiasmo e curiosidade para participar na atividade de apresentação (o carácter lúdico das atividades despertou a participação do grupo e até da professora da turma!).
- Duas crianças da turma (*a Maria e a Matilde*), ainda um pouco tímidas, perguntaram “*Que atividades vamos fazer no projeto?*”, questões estas que foram respondidas da forma mais clara possível de modo a melhor esclarecer as crianças.

- O resultado da sessão foi satisfatório e positivo: as crianças receberam-me muito bem, com simpatia e curiosidade. Mostraram uma grande vontade de se envolver e participar nas atividades criativas e de pesquisa que mencionei ter planeadas para concretizar. No final, sentiu-se a ansia do grupo pelo meu regresso!















DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 2.1

Data: 9 de outubro de 2014

Horário: 14h30-15h30

Local: Biblioteca - Escola Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Bastos, Marta, Eduardo, Maria, Nádia, Vítor, Rúben e Catarina (Grupo 1 – proposto pela prof. Graça)

Descrição da Atividade:

- Conversas informais e atividade lúdica com o 1º grupo sobre a família e a constituição do agregado familiar de cada criança.

○



○



○



○



○



○



○



○



- Foi feito o registo Fotográfico da atividade, novamente com a colaboração de Inês Santos Moura no âmbito do seu projeto de mestrado “Olhares Sonhadores”.

Comentários/Observações:

- Algumas crianças, como foi o caso da Catarina e Nádia, revelaram algum constrangimento e acanhamento ao falarem sobre a sua realidade familiar. Foi passada a mensagem de que as famílias são todas diferentes, de diversas cores e formas e todas, à sua maneira, são bonitas. Incentivou-se o respeito pelos vários tipos de organização familiar e no final as crianças já partilhavam mais abertamente vivências familiares em comum. Inclusive, surgiram alguns sentimentos de solidariedade por parte das meninas relativamente à situação da Nádia em particular. Segundo esta, o pai abandonou o lar e a mãe enfrenta uma gravidez de risco. A Nádia mostrou-se fragilizada perante a situação, mas o grupo conseguiu, de certa forma, confortá-la...

A Catarina também revelou algum desconforto relativamente ao local onde vive e ao ambiente familiar. Apesar de ter referido que gostou da atividade, mostrou algum medo das reações do grupo perante a apresentação do agregado dela. Ela disse que se pudesse escolher, mudaria de casa e não escolheria viver num Bairro.

O Ruben foi muito falador, extrovertido e estava muito à vontade na sessão. Revelou ter alguma facilidade no discurso (usa muito o calão), sobretudo a relatar histórias do Bairro! Disse que os pais têm de trabalhar muitas horas para poder sustentar a família e que por isso a avó é que cuida dele e dos dois irmãos (um de 3 anos e outro de 10). Disse que conhecia muita gente no Bairro, porque estava algum tempo no espaço exterior comum a andar de bicicleta ou a jogar à bola com os amigos. *“Há muita porrada aqui no Bairro, sobretudo na zona do ringue!... E há uns ‘chavalos’ (adolescentes) que andam atrás dos miúdos como nós a dizer para eles fumarem...”* (Ruben). Ele também mostrou-se em elemento fundamental na investigação, sobretudo porque vive e conhece bem o Bairro de São Tome, porque é um ‘bom contador de histórias’ (bom informador) e tem algumas ideias diferentes que gostaria de ver implementadas pela vizinhança...

O Igor Bastos participou pouco, mas o pouco que contribuiu pareceu ser, até certo ponto, conteúdos com alguma fantasia e pouco realistas. Compreendi isso como uma forma de tentar mostrar ao grupo algo melhor do que aquilo que ele sente que é a sua própria realidade. Segundo informações da Professora Graça, o Igor vive num contexto familiar bastante dramático, mas como o objetivo não é explorar isso, aceitei o seu discurso na perspectiva de, nas próximas sessões, o conhecer melhor e dar-lhe oportunidade de ter outras intervenções em outros âmbitos.

A Maria, muito comunicativa e expansiva, liderou o grupo. Autônoma e muito 'dona do seu nariz', mostrou-se uma criança muito perspicaz, atenta e participativa. Sempre com uma história para contar, um pouco à semelhança do Ruben, a Maria também vivenciou alguns dramas familiares que a afetaram e marcaram, daí, talvez, ela revelar uma atitude forte, uma tenacidade e resiliência admiráveis. No entanto, e em alguns momentos, ela procura dominar e manipular o grupo, e quando não o conseguiu a frustração surgiu. Porém, conseguiu ultrapassar esse instante, e voltou ao entusiasmo e à alegria por estar envolvida no projeto!

A postura do Eduardo e da Marta foi semelhante – mais calados, mais observadores. Porém, contribuíram pacificamente com a sua parte e ajudaram a confirmar uma certa clivagem entre as crianças que vivem fora do Bairro e apenas têm um familiar lá residente e as crianças que efetivamente vivem no Bairro e passam lá todo o seu tempo.

Finalizar a sessão foi complicado, uma vez que o grupo queria continuar a atividade pela tarde fora. Tive de prometer que voltaria na semana seguinte para todos ficarem descansados e na ânsia de que viriam mais desafios!...

- A atividade decorreu apenas com o 1º grupo com a exceção do Patrício, que faltou.

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 2.2

Data: 16 de outubro de 2014

Horário: 14h30-15h30

Local: Biblioteca - Escola Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Almeida, Matilde, Mafalda, Afonso, Beatriz, Humberto e Jorge (Grupo 2 – proposto pela prof. Graça)

Descrição da Atividade:

- Conversas informais e atividade lúdica com os elementos do 2º grupo sobre a família e a constituição do agregado familiar de cada criança.

○



○



○



- Foi feito o registo Fotográfico e Audiovisual da atividade, novamente com a colaboração de Inês Santos Moura no âmbito do seu projeto de mestrado “Olhares Sonhadores”.

Comentários/Observações:

- A atividade nº 2.2 é a continuação da atividade 2.1 realizada no dia 9 de outubro com os restantes grupos.
- Especialmente este grupo, em particular o Jorge, a Beatriz, a Matilde, revelaram muito orgulho e gosto em apresentar a sua família. Ainda que não lhes tivesse sido perguntado, estas crianças desenvolveram o assunto revelando mais sobre o tipo de convivência que estabelecem com cada elementos do agregado, a importância da socialização para se sentirem bem e integradas e a satisfação nos animais de estimação! Os elementos do grupo que coabitam com animais de estimação revelaram contentamento por serem responsáveis por cuidar de um animal. É sobretudo nesse tipo de tarefas que se mostraram sentir-se importantes, poder cuidar e ser responsáveis por algo. Estudar e ir para a Escola também foi mencionado, sobretudo pelas meninas, como uma responsabilidade *“importante para aprender coisas novas e para o futuro!”* (Matilde).

Por sua vez, a Beatriz disse que uma das coisas mais importantes na família é sentimento de união e proteção e mencionou ficar *“muito triste quando não me ouvem...”* (Beatriz).

A Matilde disse que a mãe a consultava muitas vezes para lhe pedir sugestões sobre o que deveria fazer de jantar. Ela disse gostar quando a mãe se importa com as opiniões dela. Foram as meninas, que se revelaram mais faladoras e que, por tal, acabaram por partilhar mais coisas com o grupo.

No final da sessão, as opiniões foram unânimes: todos gostaram muito de participar na atividade, inclusive, houve um abraço coletivo forte, demonstração de afeto e de compromisso, que assinalou o início de uma longa aventura de trabalho e colaboração!

- Todos os elementos do grupo 2 participaram na atividade, inclusive o Jorge do grupo 3 e com a exceção do Tiago e a Íris, que faltaram:

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 2.3

Data: 23 de outubro de 2014

Horário: 14h30-15h30

Local: Biblioteca - Escola Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Kevin, Joana, João, Luana, Pedro, Rafaela, Ricardo + Jorge (Grupo 3 – *proposto pela prof. Graça*)

Descrição da Atividade:

- Conversas informais e atividade lúdica com alguns dos elementos do 2º e 3º grupo sobre a família e a constituição do agregado familiar de cada criança.

○



○



○



○



○



○



○



- Foi feito novamente o registo Fotográfico da atividade, novamente com a colaboração de Inês Santos Moura no âmbito do seu projeto de mestrado “Olhares Sonhadores”.

Comentários/Observações:

- A atividade 2.3 é a continuação da atividade realizada nos dias 9 e 16 de outubro com os restantes grupos.
- O grupo estava muito entusiasmado com a sessão, e, inicialmente, foi um pouco difícil acalmar as crianças de modo a que fosse possível concretizar a atividade. O grupo disse que nunca tinha participado numa atividade do género e que estava muito contente por fazer parte do projeto e colaborar. Isso deixou-me satisfeita e motivada.
O Kevin revelou-se o elemento mais desafiador do grupo, mas não menos interessante. Bilingue, devido à sua vivência na Irlanda, o Kevin mostrou-se sempre muito irrequieto e impaciente, sempre com muita vontade de tocar nos materiais e inverter o alinhamento da

atividade. Acabou por 'serenar' quando lhe foi atribuída a função de fotografar/registrar a atividade, depois de ter apresentado a sua família.

O João, por sua vez, mostrou-se uma criança cabisbaixa e introvertida. A Luana e o Pedro apresentaram-se, em oposição, como os mais faladores e participantes. A Luana revelou uma grande necessidade de atenção e de aceitação no grupo. O Pedro, firme e seguro de si, mostrou ter uma linguagem fluente e alguma facilidade na comunicação. Por diversas vezes, evidenciou a postura de líder. O grupo respeita-o. Curioso e perguntador, mostrou-se um elemento interessante na qualidade de investigador – “ (...) *eu sei que sou capaz de ser um bom explorador...*” (Pedro).

A Rafaela e o Ricardo mostraram-se tímidos, mas cooperaram positivamente para a atividade. Afetuosos e tranquilos, eles mostraram sempre disponibilidade em poder ajudar no desenvolvimento da atividade falando de algumas vivências deles no Bairro com os amigos. Sobretudo o Ricardo, porque a Rafaela, por ser menina, disse que tem de “*ficar em casa porque é perigoso lá fora...*” (Rafaela).

- Todos os elementos do grupo 3 participaram na atividade, com a exceção do Jorge, que participou na sessão anterior, na atividade 2.2:

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 3

Data: 30 de outubro de 2014

Horário: 14h30-15h45

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Bastos, Marta, Maria, Patrício, Nádia, Rúben, Igor Almeida, Matilde, Afonso, Beatriz e Pedro

Descrição da Atividade:

- Foi aplicada a técnica de investigação qualitativa ‘Focus Group - Discussão de Grupo’ com um grupo de 11 crianças previamente selecionadas. O tema central foi acerca do que é um Bairro e sobre o que representa para este grupo de crianças o Bairro de S. Tomé em específico. Foram registadas as impressões/opiniões de cada criança com base num guião de 6 perguntas/temas:
 - O que é um Bairro para ti?
 - E o Bairro de São Tomé como é?
 - Como são as pessoas?
 - Ele tem espaços para brincare e estares com os teus amigos?
- Registo Audiovisual da atividade – Transcrição nos Anexos 3 e 4.

Comentários/Observações:

- Os elementos que participaram ativamente nesta discussão foram:
Igor Bastos; Marta; Maria; Patrício; Nádia; Rúben; Igor Almeida; Matilde; Afonso; Beatriz.

Nota: o Pedro, ainda que presente, não participou ativamente na discussão, pois estava indisposto/doente e permaneceu a maior parte do tempo deitado num sofá. Foi lhe perguntado se não preferiria sair e descansar, mas ele fez questão de permanecer na sessão com o grupo ainda que apenas como observador.

Igor Almeida, por sua vez, inviabilizou a sua participação na maior parte da discussão devido ao comportamento desafiador e não colaborativo. Durante a atividade, houveram algumas interrupções desencadeadas pelo Igor Almeida, Igor Bastos e o Afonso, que revelaram algumas cristações e desentendimentos entre eles, o que causou, em alguns momentos, instabilidade no grupo e na discussão. No entanto, a pouco tempo de terminar a atividade, foi dada novamente a oportunidade ao Igor Almeida de intervir, altura em que lhe foi perguntado o que pensava sobre a escola e o bairro. Tal como registado pelos meios audiovisuais, a apreciação do Igor acerca da Escola e da realidade que o envolve é negativa, sendo que referiu que se “mandasse” escolheria não ir à escola e preferia viver numa aldeia, pois é um local com mais espaço para brincar e menos perigoso do que a cidade...

As restantes crianças admitiram gostar de viver no bairro, embora tivessem referido algum receio de pessoas que não as deixam brincar livremente, incitam a violência no interior do bairro e fomentam hostilidades. Para a maioria, a Escola é um local importante onde “*aprendem coisas novas*” e onde podem brincar com os amigos. (ver transcrição das conversas).

O balanço da atividade, apesar das interrupções, foi positivo, uma vez que a maior parte dos elementos do grupo se mostrou interessado no formato da atividade, foi capaz de desenvolver os pontos propostos, fazer observações e comentários pertinentes à pesquisa. Durante esta sessão, todos ansiavam por um espaço para falar.

Na sua generalidade, o grupo admitiu ter poucas ou quase nenhuma oportunidade de conversar em grupo, de ser ouvido e falar de temas que lhes interessam. Facto que confirma, em parte, a falta da criação de espaços de comunicação livre com crianças, em que estas se possam representar, em que possam ouvir outras e ser elas próprias ouvidas. A falta de crença nas competências das crianças, na sua criatividade e habilidade de gerar olhares alternativos do mundo inviabiliza a construção de espaços em que estas possam participar com as suas opiniões e visões construtoras.

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 4

Data: 6 de Novembro de 2014

Horário: 14h30-15h30

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Bastos, Marta, Eduardo, João, Patrício, Nádía e Vítor (Grupo 1 – proposto pela Professora Graça)

Descrição da Atividade:

- Nesta sessão de trabalho o grupo de crianças foi convidado a desenhar individualmente o espaço/lugar onde vive de um lado de uma folha branca e a idealização desse lugar no lado oposto da folha.
- Registo Fotográfico da atividade.

Comentários/Observações:

- A maioria dos desenhos retrata edificados/prédios altos, alguns deles idealizados com árvores frutos e flores coloridas em redor. Algumas crianças admitiram ter embelezado mais a zona onde vivem, por ela ser muito cinzenta e suja. Algumas, após troca de algumas impressões informais, acabaram por usar o verso da folha para desenhar o “*mundo mau e feio*”, que gostariam que fosse diferente e mais bonito (desenhos que representam poluição urbana, lixo no chão, cigarros, árvore negras, casas sujas...).

No final da atividade, quando todos acabaram o seu desenho, cada um à vez, o apresentou ao coletivo, referindo alguns aspetos que gostavam de manter e os outros que gostariam de alterar. Os aspetos que prevaleceram foram a poluição urbana e a falta de espaços verdes.

- Os desenhos encontram-se no **Capítulo IV** da Dissertação, no ponto **4.3**.

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 5.1

Data: 13 de Novembro de 2014

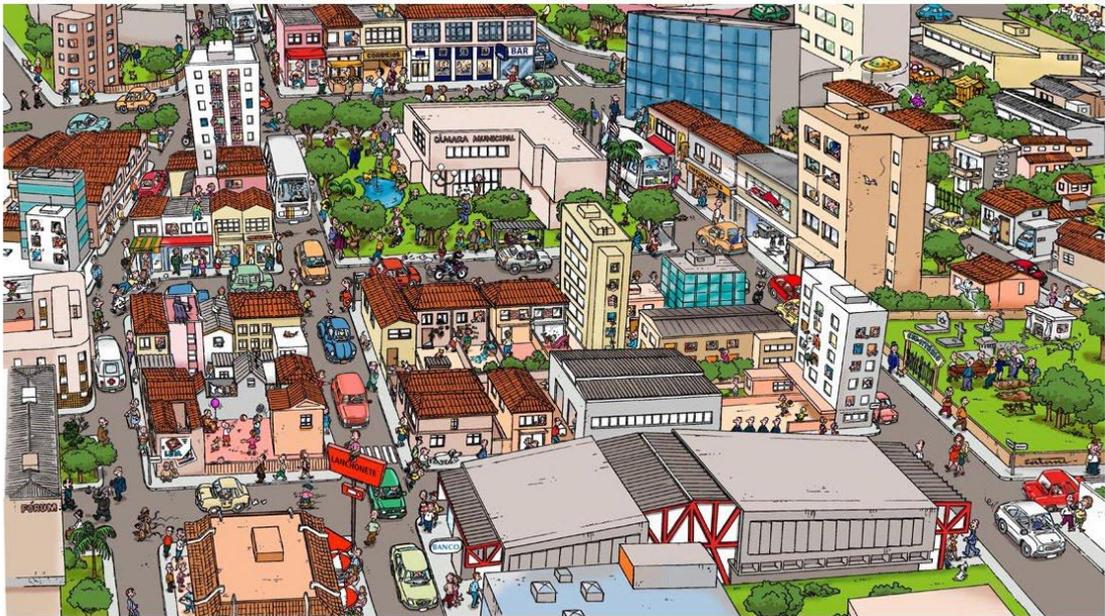
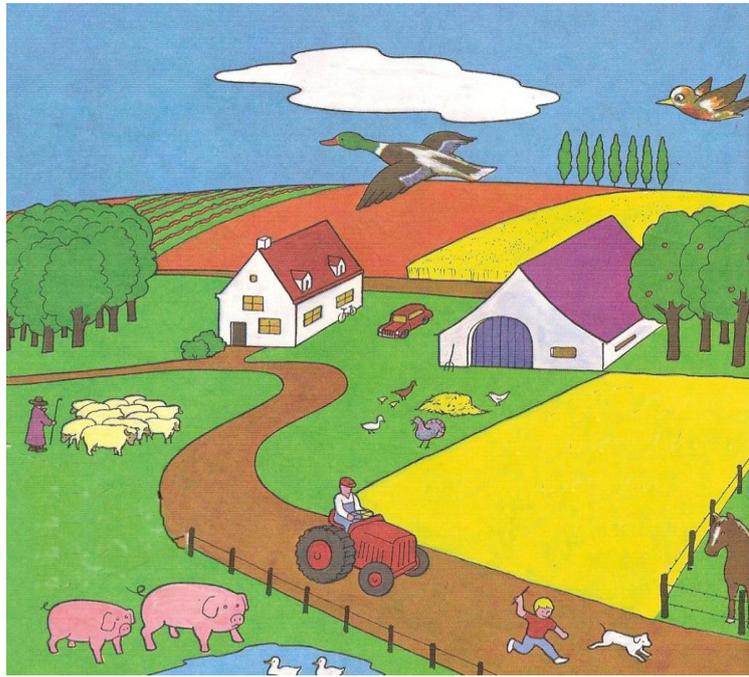
Horário: 14h30-16h00

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

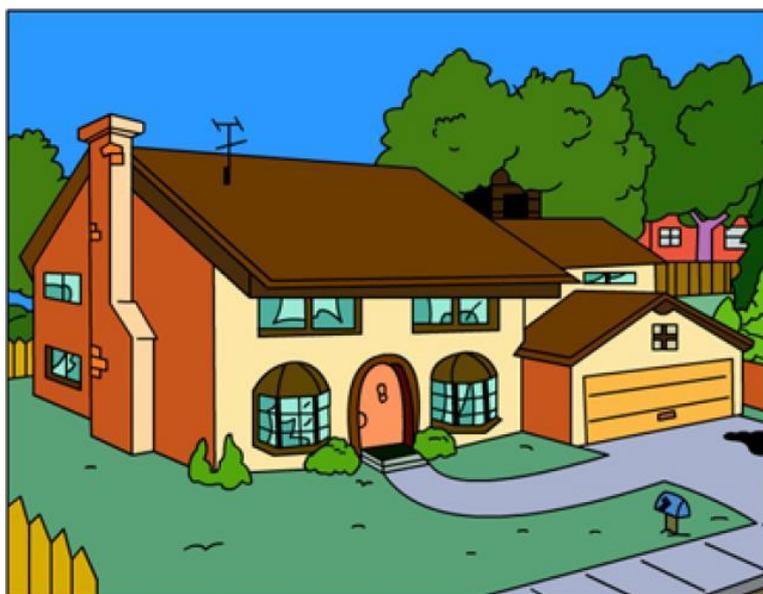
Grupo Participante: Igor Bastos, Marta, Eduardo, João, Patrício, Nádía e Vítor (Grupo Geral 1)

Descrição da Atividade:

- Foi realizado um ato eleitoral para definir os porta-vozes – cada elemento do grupo votou naquele ou naquela que pretendia como representante do grupo nas atividades do projeto. O processo democrático empolgou as crianças e decorreu sem obstáculos nem abstenções. Assim, foram eleitos para os grupos base da investigação: Igor Bastos, Marta, Patrício e Nádía. Todos os elementos também falaram entre si e decidiram designar o grupo por um nome de trabalho que os distinguisse, assim, o grupo passou a identificar-se como os 'SUPER ARTISTAS'!
- Posteriormente foi realizada uma conversa informal de partilha de ideias sobre viver como é viver na Cidade. Neste seguimento, foram propostas/apresentadas 2 atividades lúdicas ao grupo:
 - Na 1ª atividade foram apresentadas 4 imagens/ilustrações coloridas distintas, a 1ª imagem representava uma paisagem urbana, a 2ª imagem mostrava uma paisagem rural, a 3ª imagem era uma casa e a 4ª imagem um prédio citadino.



- Na 2ª atividade, cada criança, com recurso a um fantoche, falou sobre aquilo que mais gostaria de mudar na zona onde habita.
- Registo Fotográfico e Áudio da atividade (Ver transcrição no Anexo 5 e 6).







DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 5.2

Data: 20 de Novembro de 2014

Horário: 14h30-16h00

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Almeida, Matilde, Tiago, Mafalda, Afonso e Beatriz (Grupo Geral 2)

Descrição da Atividade:

- À semelhança do que foi realizado com o grupo anterior, foi realizado um ato eleitoral para definir os porta-vozes – cada elemento do grupo votou naquele ou naquela que pretendia como representante do grupo nas atividades do projeto. O processo democrático empolgou as crianças e decorreu sem obstáculos nem abstenções. Assim, foram eleitos para os grupos base da investigação: Igor Almeida, Matilde, Afonso e Beatriz. Tal como o outro grupo, este também decidiu entre si denominar a equipa de trabalho. E eis que escolherem o nome os 'MEGA EXPLORADORES'!
- Tal como foi feito na sessão do grupo 'SUPER ARTISTAS' foi realizada uma conversa informal de partilha de ideias sobre como é viver na Cidade. Neste seguimento, foram propostas/apresentadas 2 atividades lúdicas ao grupo:
 - Na 1ª atividade foram apresentadas 4 imagens/ilustrativas coloridas distintas, a 1ª imagem representava uma paisagem urbana, a 2ª imagem mostrava uma paisagem rural, a 3ª imagem era uma casa/vivenda e a 4ª imagem um prédio citadino (ver imagens/ilustrações no Diário de Bordo da Atividade 5.1).
 - Na 2ª atividade, cada criança, com recurso a um fantoche, falou sobre aquilo que mais gostaria de mudar na zona onde habita (ver transcrição).
- Registo Fotográfico e Áudio da atividade (Ver transcrição nos Anexos 5 e 6).







DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 5.3

Data: 27 de Novembro de 2014

Horário: 14h30-16h

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: *1ª parte da sessão* - Kevin, Rafaela, Luana, Pedro, Íris, Ruben (Grupo Geral 3);
2ª parte da sessão – Joana, Ricardo, Jorge, Humberto, Catarina, Maria (Grupo Geral 4)

Descrição da Atividade:

- De modo a aproveitar da melhor forma o tempo disponível das crianças e de forma a não desperdiçar mais sessões com atividades repetidas para cada um dos grupos, foram feitas duas sessões em uma, de modo a facilitar as atividades e a comunicação (uma vez que esta em grupos grandes se torna mais difícil). Foi novamente realizado um ato eleitoral para definir os novos porta-vozes – cada elemento do respetivo grupo votou naquele ou naquela que pretendia como representante do grupo nas atividades do projeto. O processo democrático, mais uma vez, animou as crianças e decorreu sem problemas. Assim, foram eleitos para os grupos base da investigação: Rafaela, Pedro e Ruben (Grupo 3) e a Joana, a Maria e o Jorge (Grupo 4). Tal como os outros grupos, depois de partilha de ideias, definiu-se uma identidade/nome para o novo grupo de porta-vozes que acabara de nascer 'SUPER GRUPO'!
- Tal como foi feito na sessão do grupo 'SUPER ARTISTAS' e 'MEGA EXPLORADORES' foi realizada uma conversa informal de partilha de opiniões sobre como é viver na Cidade. Neste seguimento, foram propostas/apresentadas 2 atividades lúdicas ao grupo:
 - Na 1ª atividade foram apresentadas 4 imagens coloridas distintas, a 1ª imagem representava uma paisagem urbana, a 2ª imagem mostrava uma paisagem rural, a 3ª imagem era uma casa/vivenda e a 4ª imagem um prédio citadino (ver imagens/ilustrações no Diário de Bordo da Atividade 5.1).
 - Na 2ª atividade, cada criança, com recurso a um fantoche, falou sobre aquilo que mais gostaria de mudar na zona onde habita (ver transcrição).
- Registo Fotográfico e Áudio da atividade (Ver Transcrição nos Anexos 5 e 6).















DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 6.1

Data: 4 de dezembro de 2014

Horário: 14h30-15h45

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

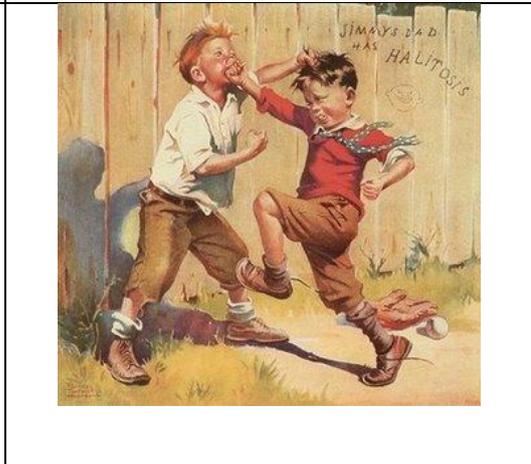
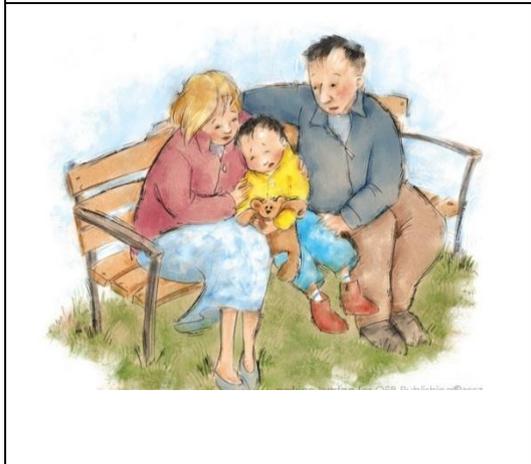
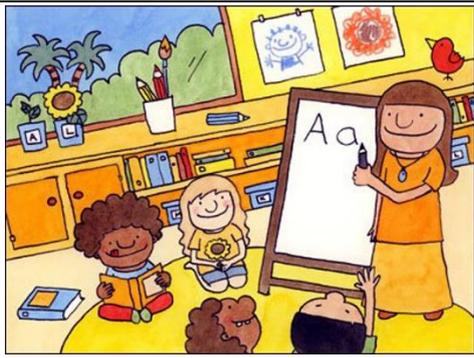
Grupo Participante: Igor Bastos, Marta, Patrício, Nádia e Jorge (Grupo Porta-Vozes: SUPER ARTISTAS).

Descrição da Atividade:

- Após ter sido feita uma introdução acerca dos Direitos das Crianças e sobre os artigos relacionados com os direitos de participação constados na CDC, foi desenvolvida uma atividade relacionada com os direitos de participação das crianças, a propósito da celebração dos 25 anos desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças:
 - O grupo participante foi desafiado a participar num jogo lúdico e interativo sobre os Direitos das Crianças ‘EU SOU CRIANÇA E TENHO DIREITO DE PARTICIPAR!’
 - Material usado nas atividades com o grupo:









AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A PARTICIPAR

- Registo Fotográfico da atividade.



Comentários/Observações:

- Cada criança na sua vez lançou o dado para obter um número, que iria corresponder à imagem com o mesmo número atribuído. Todas as crianças do grupo desvendaram a imagem correspondente e depois teceram comentários sobre ela, identificando a situação e dizendo se se tratava de um direito das crianças ou de uma violação deste. No geral, o grupo identificou a maioria dos direitos apresentados. Algumas crianças do grupo admitiram que alguns dos seus direitos não são praticados sempre, nomeadamente: o direito a estar num lugar seguro onde não haja violência (*Bullying*); o direito a serem ouvidos pelos adultos e o direito à alimentação. No geral, o grupo mostrou-se sensível à pobreza infantil e revelou já ter observado crianças pobres mais do que uma vez *“com a roupa suja, descalças e a pedir comida...”* (Nádia).

Sem personalizar, falamos da questão da discriminação e de como ela é negativa e pode dificultar a vida de quem não tem acesso aos seus direitos e precisa de ajuda e amizade. Foi falado que a amizade, a união e a integração de todos/as nas brincadeiras é importante para que todas as crianças possam ser mais felizes. O grupo compreendeu a mensagem e concordou, embora tenha demonstrado que nem sempre esse processo de inclusão seja fácil, porque, segundo o Jorginho *“há sempre meninos que querem ser melhores que os outros e não respeitam... e são maus com os outros.”*

Ainda em relação à imagem ilustrativa do *Bullying*, o grupo reagiu muito e quase todos os elementos confessaram ter sentido e passado, pelo menos uma vez, por situações de violência por parte de outras crianças da Escola. A Marta disse faltar *“mais amizade e amor entre todos. Se houvesse mais amizade os meninos não tinham que bater e fazer mal uns aos outros.”*

A Nádia disse ter medo de alguns meninos da Escola e sentir-se ameaçada – *“às vezes não tenho liberdade para estar à vontade, porque às vezes aqui batem... e as meninas também são más com as outras. Não querem ser amigas umas das outras...”* (Nádia).

Quase todos os elementos do grupo se foram apropriando do tema dos direitos das crianças e relacionando-os com a sua própria realidade, dando exemplos concretos que foram relatando e partilhando com o grupo ao longo da atividade:

- *“Uma vizinha minha, com 7 anos como eu, ficou muito doente e a mãe foi com ela ao hospital... ela teve direito a assistência senão morria... Termos médicos a cuidar de nós é importante para ficarmos melhores quando estamos doentes”* (Nádia)

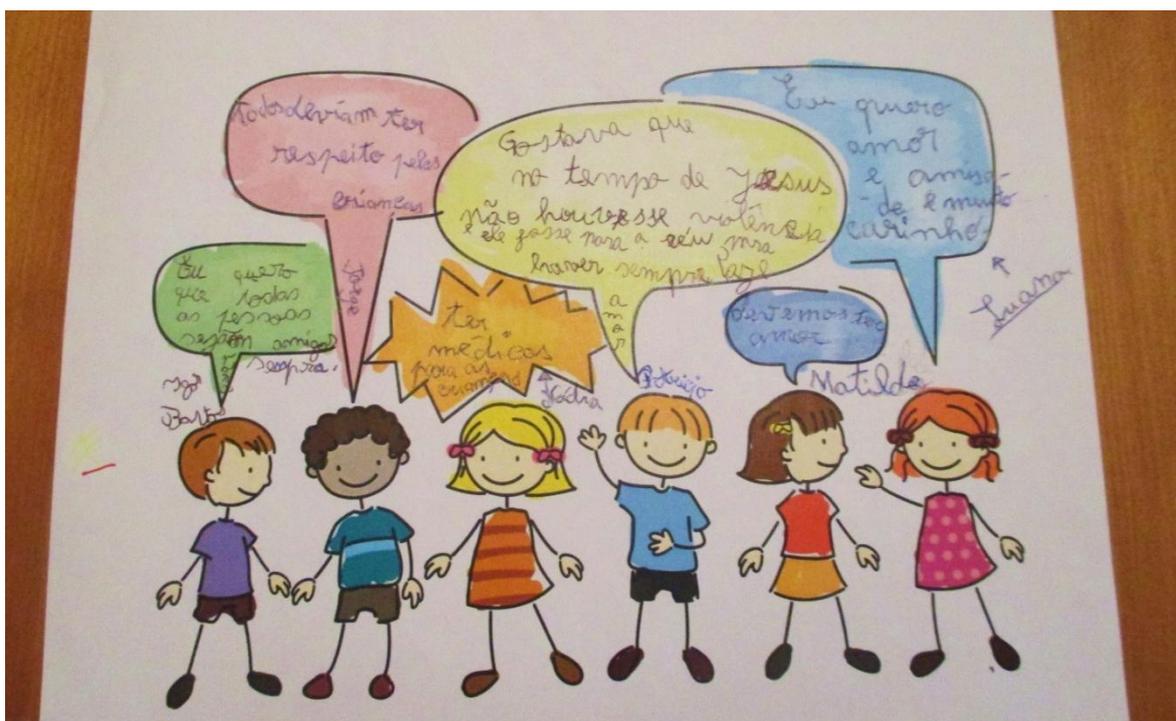
- “É bom termos direito à família, porque eu gosto muito de ter família e uma casa bonita... e amor dos meus pais e da minha mana... Fico triste por haverem crianças que não têm essas coisas...” (Marta)

- “Eu gostava de ter mais direito a brincar! Brincar é que é fixe!” (Jorge)

- “Ter direito a dar a minha opinião? Lá em casa estão sempre a mandar-me calar e a dizer que a minha opinião não conta. Mandam-me sempre lá para fora...” (Patrício)

O Igor Bastos foi o elemento que menos contribuiu nesta atividade, embora intervindo de uma forma interruptiva a participação de alguns colegas do grupo.

No final do jogo sobre a importância dos direitos das crianças, nomeadamente dos direitos de participação, em conclusão da temática da sessão, cada criança interveniente escreveu uma mensagem importante para si e fez-lo de forma livre desta forma simbólica:



Legenda: “Eu quero que todas as pessoas sejam amigas para sempre” (Igor Bastos); “Todos deviam ter respeito pelas crianças” (Jorge); “Ter médicos para as crianças” (Nádia); “Gostava que no tempo de Jesus não houvesse violência e ele fosse para o céu para haver sempre Paz e Amor” (Patrício); “Devemos ter amor” (Matilde); “Eu quero amor e amizade e muito carinho” (Luana)
(A imagem tem também mensagens das crianças do grupo de trabalho que se seguiu.)

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 6.2

Data: 11 de dezembro de 2014

Horário: 14h30-15h45

Local: Sala dos Professores - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Igor Almeida, Matilde, Afonso e Beatriz (Grupo de Porta-Vozes: MEGA EXPLORADORES).

Descrição da Atividade:

- Tal como foi concretizado com o grupo SUPER ARTISTAS, foi feita uma introdução acerca da temática dos Direitos das Crianças e sobre os artigos relacionados com os direitos de participação constados na CDC. Mais uma vez, o objetivo foi dar a conhecer às crianças os seus direitos, sensibilizando-as, levando-as a refletir sobre o tema e sobre a sua posição. Nesse sentido, foi novamente desenvolvida uma atividade relacionada com os direitos de participação das crianças, a propósito da celebração dos 25 anos desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças:
 - O grupo participante foi desafiado a participar num jogo lúdico e interativo sobre os Direitos das Crianças 'EU SOU CRIANÇA E TENHO DIREITO DE PARTICIPAR!' (imagens dos materiais usados no Diário de Bordo – Atividade 6.1)
- Registo Fotográfico da atividade.











Comentários/Observações:

- À semelhança do grupo anterior, os MEGA EXPLORADORES receberam muito bem o jogo proposto e revelaram especial interesse pela temática. Todos os elementos do grupo de trabalho mostraram ansia por se expressar e participar, por isso, por vezes, até se atropelaram nas palavras de tanta vontade que tinham todos de comunicar e dizer os seus comentários sobre aquilo que cada ilustração representava. Mais uma vez, as crianças facilmente fizeram pontos com a sua realidade e a sua experiência na Escola e no Bairro. Por diversas vezes quiseram contar histórias, vivências relacionadas com os seus direitos ou a falta deles, preocupações sobretudo no que concerne à violência, ao bullying, à pobreza e à falta de amigos “verdadeiros”.

Quando surgiu a ilustração relativa ao bullying e à violação do direito da criança a não sofrer de violência seja qual for o seu âmbito, o ambiente ficou ligeiramente tenso.

A Beatriz e a Matilde participaram bastante e sempre com palavras sábias e doces:

- *“A amizade é a coisa mais bonita que há no mundo. Na escola devíamos ser todos amigos e unidos e ajudarmo-nos uns aos outros... Bater não resolve as coisas.”* (Matilde)

- *“Eu fico muito triste quando há violência e quando vejo no telejornal crianças na guerra... Devíamos ajudar as crianças que são pobres para elas terem mais direitos. (...) Se os grandes nos ouvissem mais faziam mais coisas certas...”* (Beatriz)

O Afonso, por vezes, com uma eloquência surpreendente, também foi capaz de fazer uma reflexão sobre os pontos abordados e sobre as imagens que observou:

- *“Não é certo não ajudarmos os outros. Os direitos das crianças deviam ser para todas as crianças, deviam ser iguais para todas... Eu tenho família, mas sei que há meninos que não têm e então devíamos procurar uma família para eles. Dar-lhes qualquer coisinha para eles comerem e não ficarem tristes...”* (Afonso)

O Igor Almeida, com uma tendência especial para a controvérsia, entrevistou sempre que se deparou com uma ilustração representativa de um “não-direito” ou da violação de um direito, como é o caso da violência contra as crianças, a pobreza infantil, a solidão ou crianças em contexto de guerra. A maior parte das vezes em que se pegavam em imagens com representações negativas, o Igor gostava de explorar o tema e desenvolver mais sobre o assunto. No caso da imagem da criança com medo no quarto

e a ser intimidada por um adulto, ele comparou-a com uns *“desenhos animados de terror”* que ele disse que costumava ver na televisão... Porém, prontificou-se a gerar o seu parecer relativamente à visão da infância por parte dos adultos: *“Os adultos não querem saber o que é que as crianças pensam ou querem... Por isso é que no mundo deveriam existir só crianças para poderem decidir e escolher as coisas.”* (Igor Almeida)

Relativamente à imagem correspondente ao direito ao amor e à amizade entre os pares, no geral, o grupo uniu-se em risinhos de cumplicidade. Com a exceção do Igor, todos disseram que a parte de estarem apaixonados os deixava felizes (mas envergonhados).

☺

No final do jogo, depois de analisadas todas as imagens, foram pedidas algumas propostas às crianças para resolver os casos apresentados em que os direitos das crianças não estavam a ser respeitados. Eis alguns discursos:

- *“No caso da menina triste, que está sozinha, eu falava logo com ela e dizia-lhe que seria amiga dela! Ao menino pobrezinho eu partilhava o meu lanche e pedia aos meus pais para darem algum dinheiro aos pais dele para poderem comprar comida...”*

(Matilde)

- *“Eu acabava com a guerra e destruía as pistolas todas! Assim não morriam mais crianças. As crianças deviam dizer mais a sua opinião e os grandes deviam ouvir as crianças... Eu não gosto quando não me ouvem e muitas vezes não me ouvem”* (Beatriz)

- *“Devemos ajudar as crianças deficientes. Elas também têm direito a brincar como nós... E a estudar. As crianças deviam estudar e não trabalhar.”* (Afonso)

- *“Eu se pudesse era eu que mandava! E assim tinham respeitinho... Eu mandava em tudo e as coisas eram à minha maneira...”* (Igor)!

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 6.3

Data: 8 de janeiro de 2015

Horário: 14h30-15h50

Local: Sala dos Professores - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Pedro, Rúben, Joana, Rafaela (Grupo 3 de Porta-Vozes: SUPER GRUPO) – *A Maria faltou e a Luana participou na sua vez.*

Descrição da Atividade:

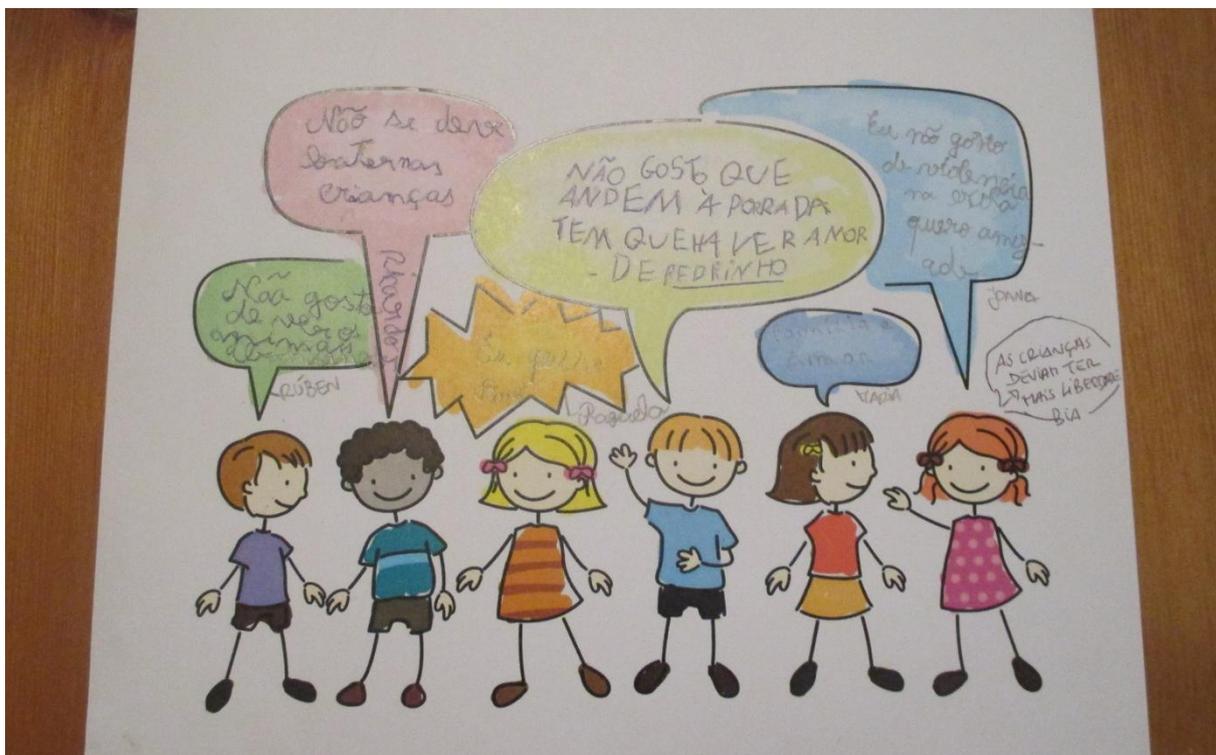
- Tal como foi concretizado com o grupo MEGA EXPLORADORES, foi feita uma introdução acerca da temática dos Direitos das Crianças e sobre os artigos relacionados com os direitos de participação constados na CDC. Mais uma vez, o objetivo foi dar a conhecer às crianças os seus direitos, sensibilizando-as, levando-as a refletir sobre o tema e sobre a sua posição. Nesse sentido, foi novamente desenvolvida uma atividade relacionada com os direitos de participação das crianças, a propósito da celebração dos 25 anos desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças:
- Foi desenvolvida a atividade relacionada com os direitos de participação das crianças, a propósito da celebração dos 25 anos desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças:
 - O grupo participante foi desafiado a participar num jogo lúdico e interativo sobre os Direitos das Crianças 'EU SOU CRIANÇA E TENHO DIREITO DE PARTICIPAR!'











Legenda: “*Não gosto de ver os animais abandonados*” (Ruben); “*Não se deve bater nas crianças*” (Ricardo); “*Eu quero Amor*” (Rafaela); “*Não gosto que andem à porrada, tem que haver amor*” (Pedro); “*Família e Amor*” (Maria); “*Eu não gosto de violência na escola, quero amizade*” (Joana); “*As crianças deviam ter mais liberdade*” (Beatriz)

(A imagem tem também mensagens das crianças dos grupos gerais de trabalho, que quiseram participar.)

Comentários/Observações:

- Mais uma vez, no terceiro grupo de trabalho, o tema dos direitos das crianças deu para refletir e deu que falar. Mais uma vez as crianças se queixaram que por serem crianças não são escutadas nem envolvidas em decisões. Falou-se pela primeira vez sobre a autoridade dos professores e de estes, por vezes, não ouvirem as crianças. Crianças mencionaram que gostariam de decidir mais coisas na escola, mas que os professores “*não deixavam...*”. Percebeu-se que há um sentimento geral de que por serem crianças as suas opiniões não são

lavadas em conta e que, por vezes, isso as deixa zangadas. *“Parece até que nem importamos...(…) Mas nós também temos coisas importantes para dizer”* (Pedro).

O diálogo e o jogo ajudaram o grupo a despertar para a questão da importância da sua participação na comunidade. Alguns ficaram surpreendidos, pois não sabiam que poder opinar e participar é um direito que têm.

Após um momento em que o grupo teve oportunidade de escrever as suas opiniões e conclusões da atividade, o grupo foi incentivado a partilhar os comentários escritos. O Pedro, que gostou muito do texto que a Matilde escreveu na sessão anterior e que foi partilhado nesta, foi incitado a lê-lo ao grupo – ele teve um momento em que pegou no papel com a mensagem da Matilde e leu-a em voz alta para todos (ver foto acima):

- *“Eu quero que haja amor e que também não me batam. Eu quero que as professoras sejam agressivas. Eu quero que o mundo seja limpo e que as pessoas não coloquem lixo no chão. Neste mundo as pessoas são corações...”* (Matilde, lido por Pedro)

O Ruben referiu a possibilidade de um dia, talvez, se tornar presidente e poder por o *“Bairro melhor, mais limpo e sem tanta porrada...”*. Disse também que tinha pena das crianças pobres que via na rua e dos animais abandonados, que, tal como ele disse, também deveriam ter direitos tal como as crianças.

O bullying, pela terceira vez, voltou a ser um tema fulcral para as crianças. É inquestionável que esse tema é um assunto que as afeta direta ou indiretamente. Os relatos das crianças é que quase todas as semanas há porrada na escola ou no bairro. O Pedro disse que há uns grupos que querem mandar e então há uns que querem lutar contra isso. O domínio territorial em contexto escolar e do bairro é algo que as crianças acabaram por manifestar. O medo também se sentiu:

- *“Às vezes, tenho medo de sair à rua... porque a rua é perigosa quando andam alguns adolescentes que fumam e a querer andar à luta. E eles metem-se com os miúdos como nós. E eu tenho medo. Isso está mal.”* (Joana)

Interessante como a conversa sobre os direitos de participação e os direitos das crianças em geral acabam por gerar momentos de conversa, partilha de histórias intermináveis sobre vivências das crianças e sobre situações passadas no bairro. Todas estas informações fornecidas tão generosamente pelas crianças montam um cenário social da realidade do Bairro de São Tomé e daquelas crianças. Entre o medo e a liberdade, a vontade de querer brincar e usar os espaços que são delas e de todos e o receio do “ataque” dos que dominam o Bairro, as crianças só querem ser crianças, crianças amadas, felizes e crescer livres.

DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE 15

Data: 11 de junho de 2015

Horário: 14h30-16h

Local: Biblioteca - Escola Básica 1º Ciclo do Bairro S. Tomé

Grupo Participante: Maria, Nádia, Beatriz, Marta, Joana, Ricardo e Rúben (o Pedro, o Jorge e o Afonso não puderam estar presentes nesta atividade)

Descrição da Atividade:

- No seguimento das duas sessões de trabalho no exterior no contexto do exercício de *Photo Voice* com as Crianças investigadoras, foi feita uma sessão de diálogo com o grupo de observação, interpretação e reflexão sobre as fotografias captadas por cada Criança. O objetivo foi compreender, através da visualização das fotografias captadas pelo grupo e de uma conversa de partilha coletiva, os olhares das Crianças perante a sua Escola, o seu Bairro e a sua Cidade.
- Registo fotográfico das Atividades.

Comentários/Observações:

- No contexto da Escola, as Crianças optaram por tirar fotos entre si, aos amigos/as, a locais onde costumam brincar e onde se sentem melhor, tal como na Biblioteca ou em recantos no recreio. Sobre isso, algumas Crianças admitiram ter o seu espaço especial no recreio onde gostam de estar a falar com os colegas ou simplesmente a “*relaxar, longe da confusão dos meninos que andam sempre à luta*” (Matilde). O grupo queixou-se da lama e da falta de manutenção da relva em redor da Escola, que por não ser cortada leva à vedação de parte do recreio.

No contexto fora da Escola, no Bairro de São Tomé, as Crianças foram incentivadas a observar os espaços com um olhar crítico e questionador. Não colocando de lado a contemplação dos lugares que mais gostam e que mais significado têm para elas, as Crianças foram capazes de estabelecer uma relação entre os aspetos positivos e os menos positivos e o mundo que elas

imaginam ser melhor para elas e para a restante comunidade do Bairro.

As fotografias das Crianças retratam animais abandonados/perdidos na rua, edifícios vandalizados, sujos e deteriorados, passeios e ruas danificadas (com cimento lascado, buracos nas superfícies e tampas de saneamento partidas), paredes com mensagens ofensivas escritas, lixo no chão, estabelecimentos abandonados e em ruína.

O grupo revelou descontentamento e preocupação face aos cenários com que se deparou, agora com um olhar mais atento e crítico. Referiu sobretudo o perigo que é as pessoas andarem pelos espaços públicos e poderem escorregar no lixo ou magoarem-se nos buracos dos passeios. O Rúben (8 anos) queixou-se que prédio onde mora caiu um pedaço do edifício e que ficou muito assustado. Consciente de que aquele pedaço de betão poderia ter caído em cima de alguém e causado ferimentos graves, o Ruben disse que os prédios do Bairro deveriam ser todos arranjados e limpos. *“Um dia uma pedaço de pedra do meu prédio caiu e quase acertou numa vizinha! Ela podia ter morrido! Ficamos muito assustados...”* (Ruben).

A Joana mencionou que *“(...) as pessoas deitam muito o lixo para o chão, inclusive ‘lixo grande’ que deixam no meio do Bairro, como sofás e colchões velhos”,* que depois são usados por sem-abrigo. Ao longo do *tour* pelo Bairro, o grupo foi se apercebendo da quantidade de lixo espalhado pelo chão das ruas, passeios e pedaços de relva. Embalagens, sacos e garrafas de plástico, garrafas de vidro, pacotes de sumo e pontas de cigarros foram os tipos de lixo que mais encontraram pelo caminho. A solução apresentada pelo grupo face ao lixo espalhado em volta dos contentores e nas restantes áreas é a reciclagem, a sensibilização da comunidade para a não poluição dos espaços públicos e a *“redistribuição por outras pessoas que precisam”*, como disse a Joana, de lixo que ainda possa ser reutilizado.

Ricardo (8 anos): *“Encontramos tanto lixo no chão! As pessoas não sabem pôr o lixo nos caixotes e deviam aprender...”*

Marta (8 anos): *“Devíamos reunir todas as pessoas para todas juntas apanharmos os lixos do chão e limpamos o Bairro.”*

O grupo também se mostrou sensível à questão dos animais abandonados pela rua, que segundo as Crianças, deveriam ser recolhidos, levados ao veterinário e adotados pelas pessoas. Os investigadores mostraram aversão aos túneis e as zonas circundantes. Registaram os recantos sujos e vandalizados e queixaram-se do extremo mau cheiro. Algumas Crianças ficaram, de certa forma, chocadas ao lerem algumas mensagens caracterizadas por uma linguagem baseada em calões e gírias, que maquilham algumas paredes.

Nádia (7 anos): *“As paredes estão sujas e cheias de palavras feias escritas... Os túneis cheiram*

muito mal. Às vezes quase dá vontade de vomitar... Devia ser tudo limpo e pintado de novo!”

Na zona das antigas lojas, que agora se encontram abandonadas, o grupo disse que aqueles espaços poderiam ser *“lojas de comida para os mais pobrezinhos”*.

Duas meninas mais destemidas do grupo (a Beatriz e a Joana) entraram no pequeno café que ladeia um desses espaços abandonados e questionaram a proprietária sobre estar ali naquele sítio rodeada de espaços destruídos e vandalizados. A senhora foi simpática e recetiva e respondeu às meninas dizendo que, de facto, todo o Bairro precisa de uma reabilitação profunda, mas que esta tem vindo a ser adiada há muitos anos por falta de orçamento. As Crianças entenderam que a falta de dinheiro é um obstáculo à requalificação do edificado do Bairro, mas também propuseram que toda a gente se juntasse e fizesse uma espécie de ‘vaquinha’ para poder aos poucos arranjar os prédios!

Joana e Beatriz (7 anos): *“Se toda a gente do Bairro se juntasse e cada um desse uma moeda poderiam conseguir dinheiro para arranjar o Bairro e fazer obras para ele ficar mais bonito.”*

A quantidade de automóveis que ocupam os espaços do Bairro também foi uma questão falada pelo grupo. As Crianças admitiram que os carros lhes roubavam espaço para andar e brincar livremente.

Ruben (8 anos): *“Hey! É muita confusão de carros!! Não temos espaço para brincar à vontade e depois há sempre vizinhos chatos que ‘mandam vir’ com os miúdos para eles não brincar com as bolas, porque não querem que as bolas batam nos carros...”*

Maria (7 anos): *“Nós temos medo de ser atropelados...”*

Por outro lado, e abordando o assunto relacionado com a falta de parques para as Crianças brincarem, o grupo afirmou que o ringue poderia ser um espaço para brincar e jogar à bola, mas constataram que ele está perigoso devido à falta de manutenção. Por tal, propuseram que ele fosse remodelado, que fizessem um jardim, plantassem árvores e montassem balouços e escorregas.

Relativamente à circulação pelos espaços públicos, a maior parte do grupo afirmou ter, por vezes, medo de andar sozinho pelo Bairro. Disseram que há *“grupos de adolescentes e jovens maiores”* que circula pelo Bairro e que, por vezes, os aborda perguntando se eles não querem fumar ou beber bebidas alcoólicas. Algumas Crianças disseram que já tinham percebido que *“esses grupos”* andavam com navalhas e tinham medo que eles lhes fizessem mal.

- Algumas das fotografias que as Crianças captaram:



















- Algumas fotografias captadas enquanto as Crianças concretizavam a Atividade:









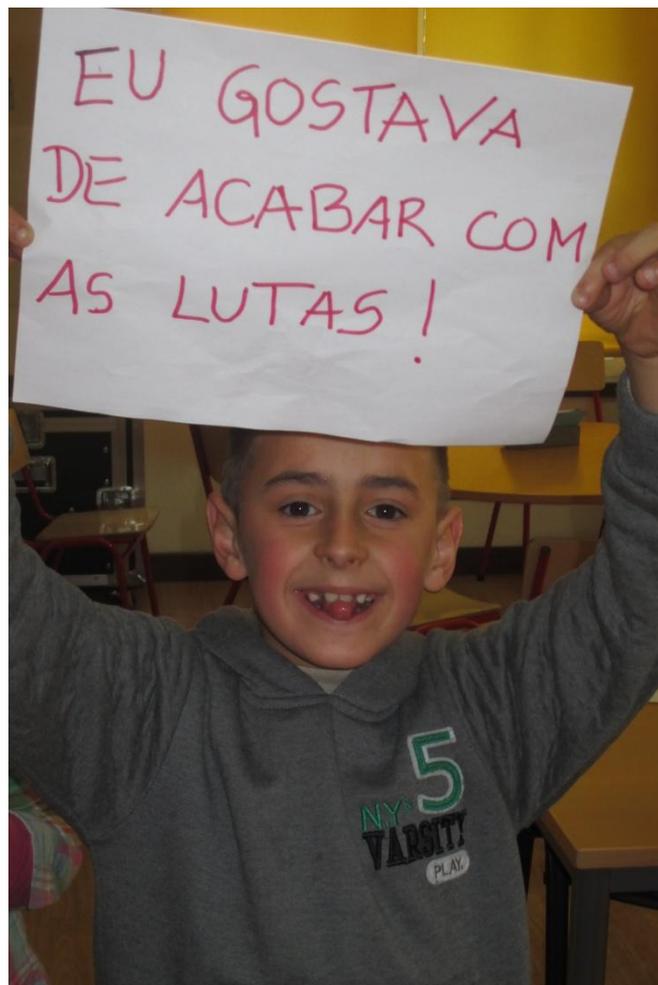
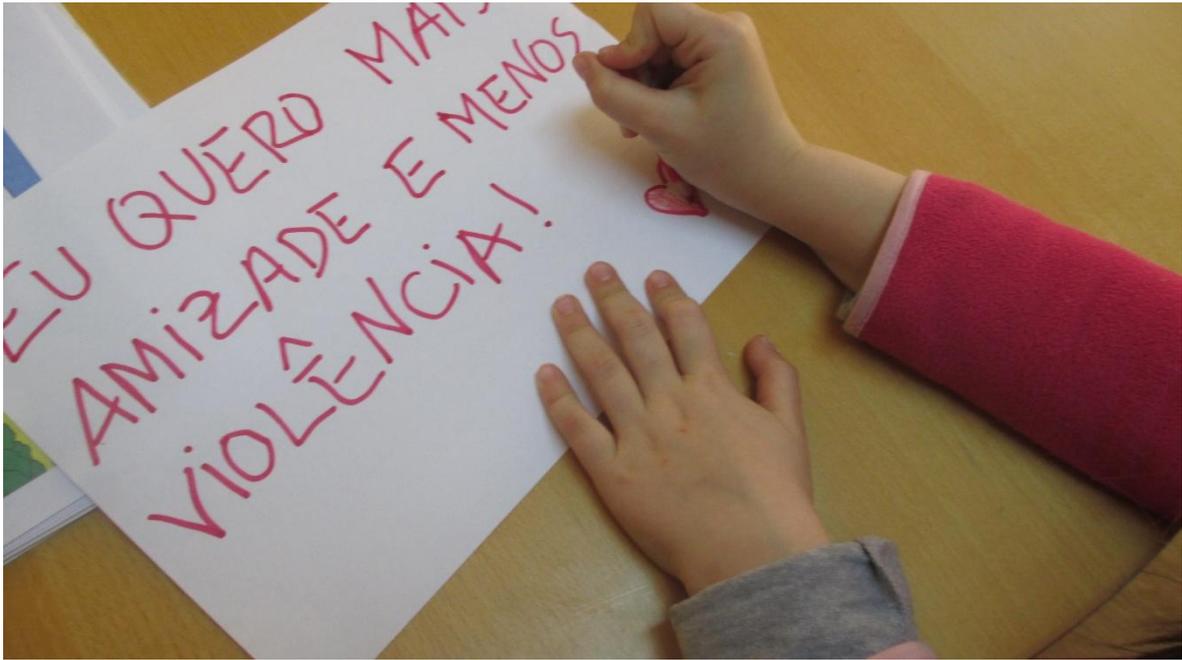




**ANEXO 10 : FOTOGRAFIAS DOS TRABALHOS RELACIONADOS COM A PREPARAÇÃO DA
MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS**



Debate entre o grupo, visualização de vídeos e da apresentação da CDC



As primeiras mensagens das Crianças.





A preparação dos cartazes foi feita em equipa



O desenho da liberdade e do amor feito pela Marta (8 anos)

ANEXO 11 : FOTOGRAFIAS DA ASSEMBLEIA REALIZADA COM O GRUPO PARTICIPANTE











A união e a cooperação entre o grupo foram assinaladas simbolicamente nesta fotografia.

**ANEXO 12 : FOTOGRAFIAS DA MANIFESTAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BAIRRO DE SÃO TOMÉ
- DIA 23 DE ABRIL DE 2015 -**



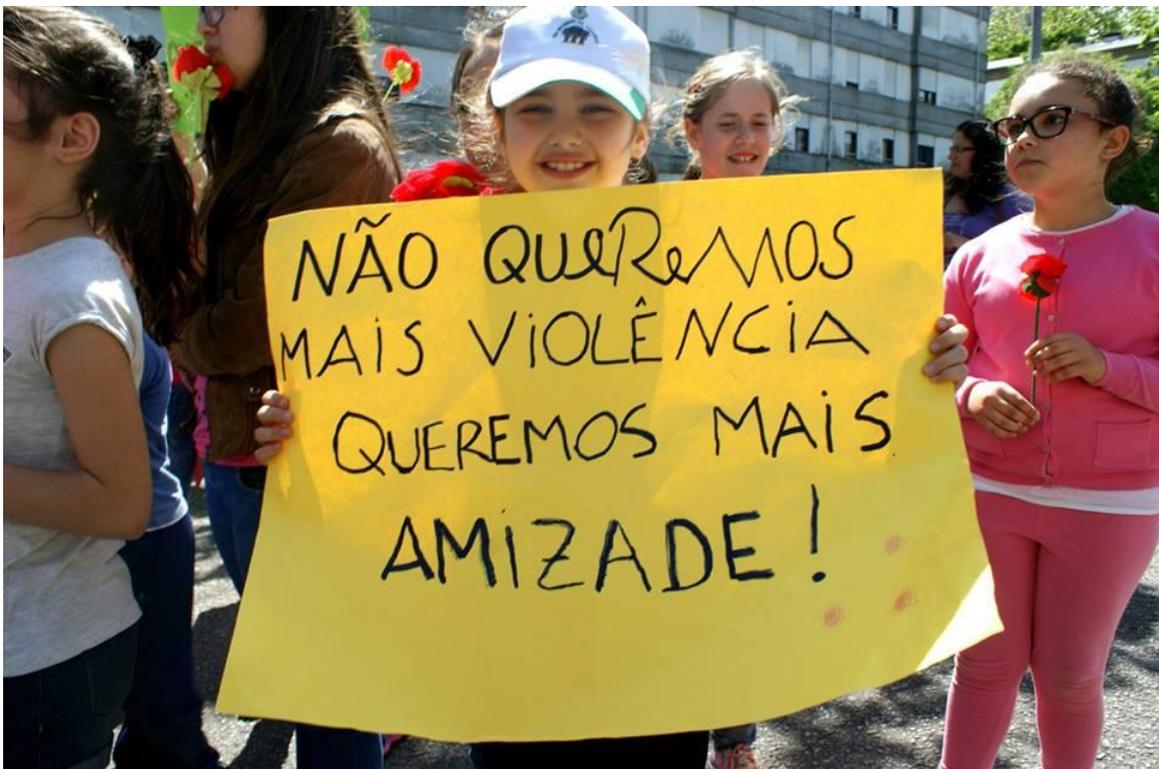
O grupo de Crianças no momento da saída da Escola para a exterior.



A imagem retirada da reportagem televisiva que a RTP fez e transmitiu a propósito da Manifestação das Crianças pelas ruas do Bairro



Em entrevista à RTP no âmbito do acontecimento. Algumas Crianças também foram entrevistadas.

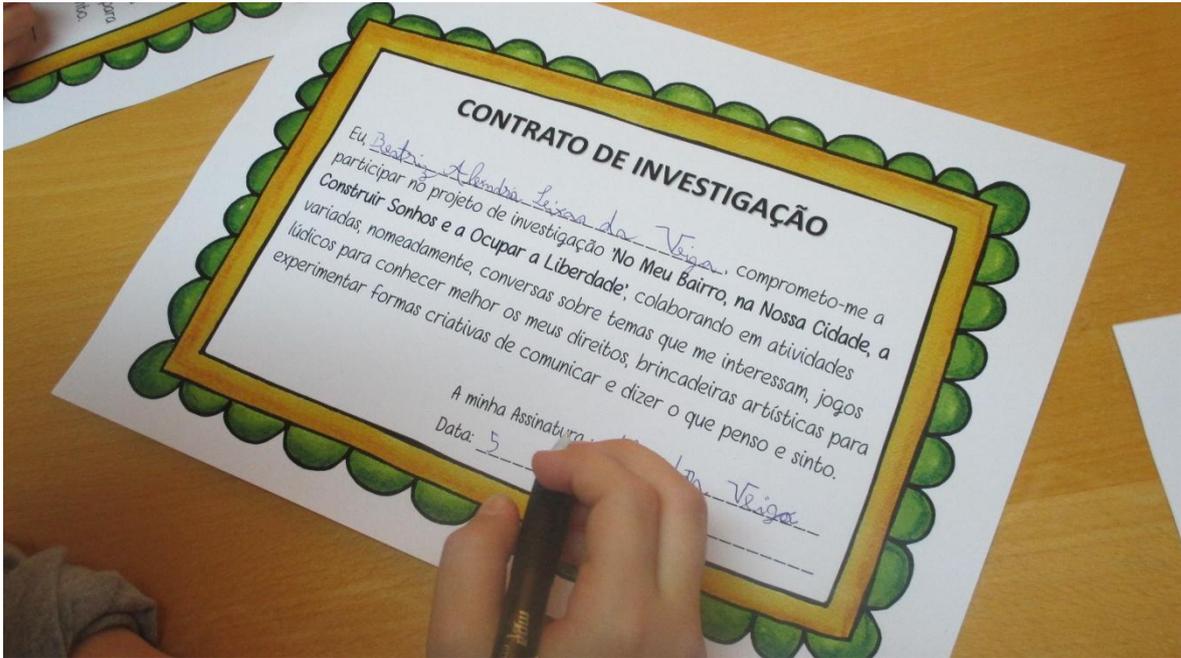




Na caminhada pelo Bairro de São Tomé com as Crianças e liderar a Manifestação

ANEXO 13 : FOTOGRAFIAS DO MOMENTO EM QUE AS CRIANÇAS ASSINARAM O CONTRATO DE INVESTIGAÇÃO E DERAM O SEU CONSENTIMENTO INFORMADO





ANEXO 14 : FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE 'CRIANÇAS REPORTERES'



ANEXO 15 : FOTOGRAFIAS DA OFICINA DE TEATRO FÓRUM / TEATRO IMAGEM





ANEXO 16 : O JORNAL 'A VOZ DAS CRIANÇAS'

(para consulta *online* em <http://portaldossonhos.iimdo.com/a-voz-das-criancas>)



Jornal desenvolvido com as Crianças do 2º A (2014-2015) da Escola Básica do 1º ciclo de São Tomé, no contexto do projeto 'No meu Bairro, na nossa Cidade e ocupar a Liberdade - Práticas Criativas para uma Cidadania na Infância', implementado por Ana Garcia no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, ramo de Educação Social e Intervenção Comunitária (UA)

REPÓRTER ESCOLA: Entrevistas com as Crianças



Entrevista à Matilde (8 anos)

Rubrica que assinala um conjunto de reportagens especiais, que as Crianças fizeram aos seus colegas da Escola de São Tomé para perceber quais são os seus sonhos, as ideias para melhorar a vida no seu Bairro e na sua Cidade!...



A Maria (8 anos) foi a autora da redação

PEQUENA GRANDE OPINIÃO: 'Menina do Bairro...'

A Maria escreveu um texto de sua inteira autoria sobre o que é ser uma menina no Bairro de São Tomé, sobre as alegrias, as tristezas, as aventuras e sobre aquilo que só uma Criança nos sabe dizer.

Interesses especiais:

- O TEXTO DA AUTORIA DA MARIA DE LURDES (8 ANOS)
- AS CRIANÇAS TÊM DIREITO À CIDADANIA E APRESENTAM OPINIÕES E PROPOSTAS CONCRETAS PARA O SEU BARRIO E A SUA CIDADE
- AS OPINIÕES E IDEIAS DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE AS RODEIA
- AS CRIANÇAS SÃO CRÍTICAS E CRIATIVAS E REVELAM ISSO NA SUA ARTE

SE EU FOSSE PRESIDENTE...



A apresentação das propostas de mudança do Pedro (8 anos)

As melhores propostas políticas das nossas Crianças participantes, que tantas ideias apresentaram para mudar o seu Bairro e a sua Cidade.

ARTES E CRIATIVIDADES



Rubricas do Jornal:

CRANÇAS REPÓRTERES	Pág. 2
PEQUENA GRANDE OPINIÃO: 'MENINA DO BARRIO' POR MARIA DE LURDES	Pág. 2
A MINHA ESCOLA E O MEU BARRIO	Pág. 3
SE EU FOSSE PRESIDENTE...	Pág. 4 / 5
A MINHA ARTE	Pág. 6



CRIANÇAS REPÓRTERES!

Matilde: O que é ser Criança para Ti?

Maria: Para mim ser Criança é ser divertida... a poder falar muito! É querer ser livro, podermos brincar com os animais... o cantar!

Pedra: Para mim ser criança é poder andar na rua livremente... divertir-me... ser feliz...

Patrícia: Tanta coisa!... Ser criança é bom quando as crianças gostam umas das outras e se respeitam umas às outras...

Nádia: O que é para ti Matilde ser criança?

Matilde: No Bairro é pior ser criança do que em outro sítio... porque aqui há lutas...

Matilde: Achas que os adultos ouvem e respeitam as Crianças?

Maria: Humm... às vezes. Porque às vezes ou estão a falar e interrompem-me e ou não gostam.

Nádia: Não! Porque algumas pessoas não me respeitam... Por exemplo, o meu padrinho... não me deixa brincar à vontade com o meu primo, ele faz coisa de mim à minha mãe e depois ou vou falar com a minha mãe e ele interrompe-me!

Pedra: Não. Porque quando muitas vozes estão a falar interrompem-me sempre...

Matilde: Diz-me coisas que gostarias de mudar no Bairro.

Maria: O lixo e a porrada.

Nádia: Gostava de limpar o lixo todo do chão e gostava que não houvesse porrada.

Pedra: Mudava a porrada... e queria que as pessoas fossem felizes.

Rúben: Mantava um parque e punha um ringue melhor... Limpava o lixo e arranjava os jardins...

Matilde: Diz-me coisas que gostarias de mudar na Escola.

Maria: A lama que há no recreio... e as folhas que estão sempre muito espalhadas!

Nádia: A lama... e a porrada que há no recreio.

Rúben: Construiria um campo de futebol melhor, com relva ao invés do ser do podre... e podia para fazer um parque com baloiços e a corroças.

Matilde: Se uma fada te concretizasse um sonho, qual concretizasse um sonho, qual

querias que fosse?

Maria: Ser cantora!

Pedra: Podia-lho para ser feliz.

Rúben: Ser muito feliz!

Patrícia: Eu só tenho um sonho... que é o mais importante da minha vida... que é poder para tratarem bem das animaizinhos... alguns estão abandonados... um dia levei um cão abandonado para minha casa para cuidar...

Nádia: E a ti Matilde? Se uma fada te concretizasse um sonho, qual querias que fosse?

Matilde: Podia-lho que não houvessem lutas.

"PARA MIM SER CRIANÇA É PODER ANDAR NA RUA LIVREMENTE, DIVERTIR-ME... SER FELIZ..."



PEQUENA GRANDE OPINIÃO: 'Menina do Bairro'

"Para mim ser do Bairro faz-me feliz, porque tenho amigos muito especiais e tenho lá a minha família. Eu sou livre e especial. Mas não gosto quando há violência. Não gosto de ver pessoas à porrada e, às vezes, não me respeitam, não me ouvem... Gosto mais quando somos todos amigos e simpáticos. Eu gosto de amor e de carinho e de ser feliz a conviver com os outros. Eu aprendi com uma amiga especial a amar a liberdade e o amor." - texto de Maria de Lurdes (8 anos)



A MINHA ESCOLA E O MEU BAIRRO

As observações e as opiniões das Crianças sobre a sua Escola e o seu Bairro

"Na Escola há miúdos que estão sempre à porrada e a meter medo aos outros..."

"O que eu tenho mais medo na Escola é dos meninos que estão sempre a fazer violência e não nos deixam brincar livremente."

"A Escola é fixe, aprendemos e fazemos coisas giras, mas o recreio está um bocado sujo, tem muita lama e folhas espalhadas. Não gosto de termos muitos deveres de casa, porque assim quase não temos tempo de brincar e estar com os nossos amigos."



Fotografias da Escola Básica EB1 de São Tomé

"O Bairro às vezes é perigoso, porque aparecem pessoas más, que podem levar as crianças, por isso temos medo..."

"Gosto muito de brincar, mas é pena não poder ir lá para fora brincar... há muita confusão, muitos carros, muitas pessoas aos beirros... e muita gente má!"

"Os prédios do Bairro estão muito pretos, muito sujos... alguns até têm pedras a cair! E há muito lixo no chão, há poluição do fumo dos carros e poucos jardins."

"No Bairro não há sítios para as crianças brincarem livres e à vontade... Só há um ringue velho, que é perigoso para as crianças brincarem... As balizas estão a cair, está cheio de vias partidas no chão, tem lixo e as paredes sujas."

"Na rua estamos sempre com medo dos carros e de sermos atropeladas... Um dia, uma amiga minha quase ia ser atropelada quando ia buscar uma bola."

"Algumas pessoas do Bairro não respeitam as crianças e estão sempre a implicar com elas! Essas pessoas não nos deixam brincar livremente..."



Fotografias das Crianças no Bairro de São Tomé

SE EU FOSSE PRESIDENTE...

As propostas de mudança das Crianças



"... Eu queria que não houvesse luta na escola. É importante também as pessoas não deitarem lixo para o chão. Se eu fosse presidente eu gostaria que o Bairro fosse mais limpo, que todos colocassem o lixo nos caixotes e os cocôs das cães também. Gostava que as pessoas fossem mais limpas... Deveriam haver mais caixotes e deveriam haver mais árvores para podermos ter mais oxigênio. No ringue do Bairro há muito lixo, por isso não temos espaço para brincar. Se arrumassem e limpassem as coisas, estaria tudo mais organizado."



"... Eu ajudaria mais as crianças pobrezinhas. As pessoas deviam ajudar-se mais umas às outras. Eu acho que as crianças deviam ser mais ouvidas. Não deve ser só feito o que os adultos querem, mas também, às vezes, o que as crianças querem. Não devemos ser egoístas e devem respeitar quem é diferente. Na escola eu gostaria que limpassem a lama e que não houvessem lutas. Gostaria que houvesse amizade entre todos. Às vezes, os professores chateiam-se com as crianças, mas as crianças não fazem asneiras por mal, elas só querem brincar."



"... Eu gostaria que ninguém poluísse a natureza e que não houvessem guerras. Gostaria de trocar as casas por árvores... Eu queria ter uma casa numa árvore e gostaria de comer só fruta. Há muitas casas e poucas árvores. Gostaria de que aqui no Bairro houvessem mais árvores e flores. E um parque grande com relva, balouços e escorregas para brincarmos. Eu não gosto quando lutam na escola. Se eu fosse presidente da escola eu poderia resolver as lutas na escola com conversa."



"... Eu não deixava que houvesse mais porrada. Separava as pessoas que estão a lutar e contava aos meus pais. Se eu fosse presidente eu mandava as pessoas portarem-se melhor no bairro... mandava limpar as ruas e as casas para ficarem brilhantes. E construía espaços para as crianças brincarem. Eu gostava que todas as crianças fossem felizes..."

SE EU FOSSE PRESIDENTE...

As propostas de mudança das Crianças



"... Eu mudaria tudo no mundo das cidades! Os ladrões, os que fazem violência, os cães que matam os animais... Mudaria os bairros, limpava-os, mandava fazerem jardins com flores e parques para as crianças brincarem livres. Eu fazia uma lei para que todas as crianças fossem livres, respeitadas, felizes e não fossem pobres. Oferecia casas e comida a todas as crianças e famílias pobres.

Se eu mandasse queria colocar balouços para brincar e um parque com muitas árvores. Proibia a poluição, os cigarros e as confusões dos carros."



"... Tornava a cidade mais saudável, por isso retirava os óleos e as fumas dos carros e ensinava as pessoas a deitarem as lixas nos caixotes. Ensinava-as a fazer reciclagem como deve de ser. Gastava que todas as pessoas se dessem bem, que tivessem amizade umas pelas outras para que não houvessem lutas. Gastava também que os adultos respeitassem mais as crianças. São sempre os adultos que mandam e as crianças às vezes não gostam, porque depois têm de fazer coisas que elas não querem e às vezes não são livres para escolher..."



"... Para mim seria importante que não houvesse lixo, que se poupasse água e não se abandonassem animais.

Depois, eu não gosto de lutas na escola e no bairro... e de quando as crianças estão a falar e os adultos as interrompem. Não gosto quando não me ouvem. Eu não gosto de discussões, gostaria que todos fossem felizes.

Gostaria de ajudar os pobrezinhos, que não têm dinheiro. O presidente de Portugal é rico, por isso deveria dar dinheiro às crianças pobres. Se eu fosse presidente eu teria mais respeito pelas pessoas e daria mais dinheiro aos pobres..."



Página 5

A MINHA ARTE!

ARTES E CRIATIVIDADES

DESENHOS E PINTURAS



FOTOGRAFIAS



TEXTOS CRIATIVOS

"Neste mundo as pessoas são corações!"

Martilde (8 anos)



"Se as pessoas espalhassem amor pelo mundo nasciam muitos arco-íris!"

Marta (8 anos)



AS CRIANÇAS DE SÃO TOMÉ

*'As Crianças de São Tomé,
São todas de boa maré,
Elas querem muita Amizade,
Elas pedem mais Liberdade!*

*As Crianças de São Tomé,
São todas de boa-fé,
Elas querem mais Felicidade,
Elas pedem mais Liberdade!*

*As Crianças de São Tomé,
São todas de boa maré,
Elas querem uma melhor Cidade,
Elas pedem mais Liberdade!*

O Grupo



MAIS INFORMAÇÕES:

<http://portaldossonhos.jimdo.com>

sonhosdainfancia@gmail.com

anitta.mail@gmail.com

91 049 37 88