



FICHA TÉCNICA

Título

Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras

Autor

Leni Vieira Dornelles e Natália Fernandes (ed.)

Editor

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga

Tipo

Suporte Edição Electrónica

Layout

Amanda Nogueira e Ricardo Fernandes

Publicação

2012

ISBN

978-989-8537-02-7

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Leni Vieira Dornelles, Natália Fernandes - **As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias** 1-7

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E PESQUISA COM CRIANÇAS

Altino José Martins Filho, Ana Claudia Ferreira Martins - **A complexidade da Infância: balanço de uma década das pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd/Brasil** 9-21

Anne Carolina Ramos - **Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos** 22- 35

Andréa Carla Pereira Campos Cunha, Natália Fernandes - **Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância** 36-48

CAPÍTULO 2 - INFÂNCIA E CIDADANIA

Alexandra Bernardete Roçadas Botelho - **Aprendendo a Vida, Escutando as Vozes das Crianças** 50-71

Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva, Rosana Coronetti Farenzena - **Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania** 72-83

Gabriela de Pina Trevisan - **Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância** 84-105

Ilda Freire-Ribeiro - **“Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno”:** Conceção das crianças sobre os direitos da criança 106-121

Denise Hosana de Sousa Moreira - **Infâncias para além da participação: um estudo sobre crianças na pesca artesanal** 122-136

CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA E PROTEÇÃO

Cristóvão Pereira Souza, Maria da Conceição Passeggi - **As narrativas videobiográficas no estudo da infância de risco** 138-150

Ana Margarida Canhão - **Entre a Protecção e a Participação – Olhares das Crianças e Jovens sobre as Práticas de Intervenção de uma CPCJ em Portugal** 151-180

Carlos Alberto Batista Maciel, Edval Bernardino - **Violência Contra Crianças e Adolescentes em Município de Fronteira na Amazônia Brasileira** 181-200

Antônio Genivaldo Silva Feitosa - **A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo** 201-218

Maria Paula Panúncio-Pinto, Bruna Maria Coelho Freitas - **Crianças vitimizadas: relato de experiência de intervenção** 219-228

CAPÍTULO 4 - INFÂNCIA E DEVIRES

Cristiano Bedin da Costa - **Arquitetônicas infantis: mapas, trajetos e devires em educação** 230-240

Alberto Filipe Araújo, Armando Rui Guimarães - **Da criança arquetipal à mitologia da infância. Uma abordagem a partir de James Hillman** 241-261

António Camilo Cunha - **A Criança e o brincar como obra de arte - O sentido de um esclarecimento** 262-269

Andrea Abreu Astigarraga, Maria da Conceição Passeggi - **O governo de si e o governo do outro no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade** 270-284

Nilce Vieira Campos Ferreira, Fernanda de Alencar Machado Albuquerque - **Educação profissionalizante para crianças: Minas Gerais no início do século xx** 285-298

CAPÍTULO 5 - INFÂNCIA E DIFERENÇAS

Tháisa de Oliveiralima - Qual é o teu segredo para ser tão pretinha: o preconceito com crianças negras na educação infantil	300-308
Leni Vieira Dornelles, Daniela Lemmert Bischoff - Misturas de cores: Olhares sobre diversidade e raça na Educação Infantil	309-319
Marinete Lourenço Mota, Antônia Rodrigues Silva - A Escola ao pé de fronteira: percepção e possibilidades de uma educação multi/intercultural crítica para a cidadania infantil	320-331
Maria João Pereira - A infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de ser criança em territórios de exclusão	332-346

CAPÍTULO 6 - INFÂNCIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Filomena Correia, Ariana Cosme - O desenvolvimento comunitário e a ação dos Agrupamentos de Escolas: Um estudo de caso	348-368
Viviane Aparecida Silva, Carla Maria Fidelis - A escuta da criança em uma auto avaliação institucional	369-379
Emília Vilarinho – As políticas da educação pré-escolar em Portugal	380-399
Sílvia Néli Barbosa – Entre concepções e práticas: desafios para o currículo na educação infantil	400-417

CAPÍTULO 7 - INFÂNCIA, PROFESSORES E EDUCAÇÃO

Isa M. C. S. Domingues, Teresa Sarmento, Maria da Graça N. Mizukami - Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais	419-430
Heloisa Josiele Santos Carreiro, Márcia Fernanda Carneiro Lima – Os combinados como prática na educação infantil: algumas reflexões	431-445
Maria de Fátima Araújo, Maria da Conceição Passeggi - A escola e os professores da educação infantil sob a ótica das crianças	446-457
Maria Conceição Pillon, Marlene Rozek - A Formação de leitores na Educação Infantil.	458-466
Marília Felipe, Paula Pecker - Multiplicando saberes: conversas sobre música entre o professor especialista e o educador de infância	467-480
Francinaide de Lima Silva, Maria Arisnete Câmara de Moraes - Escolarização da criança no Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (Natal RN Brazil, 1908-1920).	481-493
Josemir Almeida Barros - Cenários e cotidianos, as crianças em escolas rurais em minas gerais	494-510
Maria José Rodrigues, Luís Castanheira - A voz das educadoras sobre a Educação Ambiental no jardim-de-infância – Um Estudo de Caso	511-525

CAPÍTULO 8 - INFÂNCIA E INCLUSÃO

Maria Amélia Dias Martins, Rui Trindade - Educação Para Todos: NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa	527-545
Andréa Tonini, Ana Paula Loução Martins - Dificuldades de aprendizagem específicas: As políticas Educacionais de inclusão em Portugal e no Brasil	546-557
Letícia F. Dal-Forno, Feliciano H. Veiga, Sara Bahia - Características de sobredotação e criatividade percebidas por educadores de Infância no Brasil e em Portugal	558-570
Ana Barreto, Cristina Vieira - A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico	571-591
Geraldo Eustáquio Moreira, Ana Lúcia Manrique - O que pensam os professores que ensinam matemática sobre a inclusão de alunos com NEE?	592-611
Diana Tereso Coelho - Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia	612-628

CAPÍTULO 9 - INFÂNCIA, ARTES, VISUALIDADES e LINGUAGENS

Maria Arlete Carrapatoso Figueiredo - A poesia de Matilde Rosa Araújo (re)vista pelas crianças	630-649
Magda Viegas - Mosaico de Infância	650-671
Debora Perillo Samori - “Pegaram o livro que você ia pegar” - A produção de culturas infantis a partir da escolha de livros pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental	672-692

CAPÍTULO 10 - INFANCIA E LUDICIDADE

Verônica Maria de Araújo Pontes, Daniela Deyse Silva de Alencar - O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica	694-704
Alberto Nídio Silva - Infância, Cultura e Ludicidade – Coisas das Crianças	705-729
Geovanna de Lourdes Alves Ramos - Memórias, infância e brincadeiras: vivências de moradores na cidade de Uberlândia/MG.	730-743

CAPÍTULO 11 - CIBERINFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS

Alessandra Alcântara, António José Osório - A internet na vivência lúdica da criança	745-757
Leticia Porto Pedrosa - ¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores	758-771
Nélia Mara Rezende Macedo - Curtir, comentar, compartilhar: O que fazem as crianças no Facebook?	772-787
Grécia Rodríguez, Leonardo Albuquerque - “A Rádio chiquita”: Uma ação formativa de educação e cidadania infantil	788-799

“Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno”: Concepção das crianças sobre os direitos da criança

Ilda Freire-Ribeiro

Resumo

A presente investigação pretendeu estudar as concepções que as crianças possuem sobre os seus direitos e a compreensão real sobre o seu significado. Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa e os dados foram recolhidos através da análise e discussão do discurso oral de 38 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

Os resultados mostram que apesar de haver crianças que revelam um nível de entendimento maior em relação a estas questões, há outras menos esclarecidas e como tal as conclusões apontam para a necessidade de maior esclarecimento e mais divulgação dos direitos da criança sendo relevante a adoção de estratégias pedagógicas de participação, no sentido de (des)construir alguns conceitos pré-definidos sobre as visões das crianças no mundo.

Palavras-chave: infância, direitos da criança, cidadania

Abstract

This research aimed to study the conceptions that children have about their rights and real understanding about its meaning. We opted for a qualitative approach and we were collected data through the analysis and discussion of oral discourse of 38 children with ages understood between the 9 and 11 years old.

The results show that although there are children that reveal a increased level of understanding on these issues, there are other less clarified. The conclusions show too, the need for further clarification and more dissemination of the rights of the child and with the adoption of pedagogical strategies in order to participate (des)construct some predefined concepts about children's views in the world.

Keywords: childhood, children's rights, citizenship

1. Contextualização

A concepção de práticas da infância que valorizam a criança enquanto ator social e cidadão é uma expressão com uma longa história, onde a criança passa progressivamente de uma situação onde é considerada mero «objeto» de direito a uma posição onde se torna «sujeito» de direitos.

A crescente preocupação em incluir a criança no centro das suas prioridades e o interesse pelos direitos da criança converteram-se num objetivo internacional que culminou na consagração de um corpo de direitos para a criança. Essa visibilidade pode ser testemunhada em documentos que se produziram ao longo do século XX e que contribuíram para determinar o estatuto da infância.

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, conseguiu-se subir um degrau relevante na consagração do respeito e da proteção a que todo o ser humano, incluindo a criança, deve, por natureza, ter direito. Uma das partes deste documento internacional, destina-se aos direitos e liberdades das crianças e no seu 25.º princípio salienta que “a maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais”. Acrescenta, ainda, que “todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma protecção especial”. Fica assim expressa a necessidade de prestar cuidados específicos à criança, quer seja antes, quer seja depois de nascer. Fica também expressa a necessidade de proteção e dedicação à criança, por parte da humanidade.

Porém, para assegurar os direitos de cada criança e encará-la como cidadã, foram necessários cerca de 65 anos e um inúmero conjunto de acordos, declarações, jornadas, organizações, conferências, cartas e convenções. Um longo caminho teve de ser desbravado desde a proclamação das duas primeiras Declarações (a de 1924 e a de 1959) que deixavam antever um *corpus* de direitos para a criança que mais não era que uma declaração de ordem protecionista, ética e de defesa da criança. Só perante os pressupostos convencionais de 1989 é que se consegue consagrar um efetivo regulamento jurídico e libertador, valorizando-se a criança e a sua autonomia como sujeito de direitos de proteção, provisão e participação (Hammarberg, 1990). É neste ambiente que a criança pode assumir o seu estatuto de cidadão.

2. A criança-cidadã: A construção de um *corpus* de direitos

Nasce em Genebra, na segunda década do século XX, a primeira Declaração dos direitos da criança que, na sua redação, enumera um conjunto de cinco princípios e consagra-os essencialmente a deveres da humanidade para com as crianças. Emerge de todo o texto uma clara preocupação com a proteção e auxílio da criança, sendo especificado logo no prólogo desta documento que a criança deve ser protegida “fora de toda a consideração de raça, de nacionalidade e de crença” (Declaração de Genebra, 1924:sp).

A Declaração de Genebra afirma pela primeira vez a nível planetário a existência de direitos específicos para a infância, sendo mesmo a primeira etapa que enumera os deveres do adulto sobre a criança (Le Gal, 2005). A sua aprovação terá constituído a primeira formulação de um direito internacional das crianças.

Em 1948 este texto discursivo foi retificado. Sofreu algumas alterações e foi enriquecido com o acrescento de mais um artigo e uma ligeira transformação do texto de outros artigos. O prólogo da primeira declaração (a de 1924) passa a ser transcrito para o 1.º artigo deste novo discurso e refere-se exclusivamente às questões da igualdade de proteção para todas as crianças sem distinção.

A 20 de Novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou com a unanimidade de 78 países membros, a Declaração dos Direitos da Criança. O texto foi o resultado de quase uma década de trabalho elaborado pela Comissão dos Direitos Humanos, precedida por algumas decisões e intervenções que viriam a culminar num consciencializar das nações para uma real necessidade em reatualizar a Declaração de Genebra, incluindo um texto mais particular onde se incorporasse a condição específica da infância. Este documento constituiu-se num amplo progresso, quer no que concerne à importância concedida aos direitos da criança, quer no entendimento das particularidades da própria infância.

Nesta Declaração “a criança foi reconhecida universalmente, como um ser humano que devia desenvolver-se sob o ponto de vista físico, intelectual, social, moral e espiritual, em liberdade e dignidade” (Le Gal, 2005:39).

Entre uma Declaração e outra “há já uma diferença significativa na natureza dos direitos da criança que lhe são reconhecidos. Na Declaração de 1924 a criança é objecto de direitos; na Declaração de 1959 a criança é também sujeito de direitos” (Fernandes, 2004:29) principalmente de direitos internacionais e direitos civis. Apesar das modificações não terem sido muito objetivas ou até mesmo significativas (Soares, 2005; Le Gal, 2005; Fernandes, 2004)) acentuam-se aspetos relevantes como os direitos relacionados com a identidade de cada criança e com o direito de brincar.

Reconhecendo-se a necessidade de incorporar mais direitos e ir um pouco mais além do disposto nas Declarações anteriores iniciou-se um longo caminho na tentativa de incorporar novos princípios e direitos mais específicos e que pudessem aplicar-se a nível planetário e em países com culturas bastante heterogéneas e com sistemas políticos tão díspares entre si.

As propostas de ampliação do texto inicial foram numerosas e as discussões e debates sobre o que incluir na nova proposta, animaram, quer o grupo de trabalho das Nações Unidas, quer as negociações, antes de se chegar a um veredito final. Depois de vários anos de trabalho intenso, desponta, em 20 de Novembro de 1989, a Convenção dos Direitos das Crianças.

O renovado texto, conta com cinquenta e quatro artigos, concentra “direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais” (Le Gal, 2005:40) e a criança passa a ser considerada como cidadã plena e dotada de direitos. A Convenção pauta-se por ser constituída por quatro pilares fundamentais: a não discriminação; a salvaguarda do interesse superior da criança; o acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança.

Para além dos direitos de proteção e de provisão, que se apresentavam como fundamentais (Hammarberg, 1990) a Convenção presenteia-nos também com os direitos de participação. Estes são aqueles que realmente interessam ao exercício absoluto e verdadeiro da cidadania da criança. A novidade da introdução deste novo grupo de direitos radica na emergência de uma nova conceção de infância que encara a criança como sujeito dos seus próprios direitos, deixando de ser um mero objeto de direitos. A questão da participação infantil e da cidadania democrática assume agora um estatuto legal e “tem como principal pressuposto

defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem” (Tomás, 2007:127).

Afirma-se desta forma, que a criança deve usufruir dos mesmos direitos e liberdades que o adulto e reconhece-se “o estatuto pleno do ser humano” (Le Gal, 2005:43-44) o que implica uma imagem de “infância activa” (Soares, 2005:36) e participativa.

Ora, o direito de participação para além de solicitar uma atuação mais ativa, responsável e dinâmica, solicita também que a criança seja capaz de fazer e partilhar escolhas informadas e que seja competente para a tomada de decisões especialmente em assuntos que são do seu interesse. Os direitos relativos à participação incluem o direito da criança a uma identidade e a um nome, o direito de acesso à informação, o direito a ser consultada e a ser ouvida, o direito à livre expressão e opinião e o direito a tomar decisões em proveito próprio, o que representa, “uma revolução jurídica, filosófica e humana (...) que abre à criança a possibilidade de exercer as sua liberdade e o direito de participar, de acordo com a evolução das suas capacidades de discernimento” (Le Gal, 2005:44).

O articulado concertado em 1989, ao contemplar estes direitos de participação, impeliu um novo olhar sobre o qual a infância deixa de ser tomada apenas como algo para proteger para se estender a um estatuto de grupo dinâmico e ativo na sociedade. Foi a partir deste momento, conforme reiteram Soares e Tomás, que os entendidos em assuntos dos direitos da criança consideraram “que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil” (2004:150).

3. Escutar para compreender: o enquadramento metodológico

As crianças sabem mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto. Neste contexto optou-se por realizar uma investigação qualitativa recorrendo ao uso da entrevista. Segundo a literatura da especialidade sabe-se que a entrevista constitui uma das melhores oportunidades para compreender o mundo da criança e para perceber o que ela pensa e sabe (Graue & Walsh, 2003). É uma técnica útil e adequada e tem sido usada e aconselhada por vários autores na pesquisa educacional com crianças pequenas (Christensen e James, 2005; O’Kane, 2005).

A investigação com crianças obriga a alguma perspicácia e sensibilidade que dotem o investigador de alguma capacidade para detetar as necessidades das crianças, acima das necessidades da investigação (Graue & Walsh, 2003). Assim, e na preparação da entrevista procurou-se seguir os procedimentos indicados na literatura sobre os cuidados específicos e acrescidos a ter na investigação e nas entrevistas a crianças. Julgamos ter criado um ambiente onde o compromisso e a interação entre a investigadora e a criança eram uma constante em todos os momentos da investigação. Quisemos pautar todo o processo pela ética, partilhando informações, trocando impressões, respeitando opiniões e atitudes. Quisemos ainda que a participação, ativa e informada, das crianças na investigação fosse recordada com carinho e que fosse algo de positivo, sobretudo para elas.

No início do nosso percurso investigativo começou-se por informar as crianças das nossas intenções de trabalho, porque elas têm o direito de ser informadas de que estão a ser

investigadas e da natureza da investigação e precisam de dar o seu consentimento para participar no estudo.

Preparou-se um guião semi-estruturado para a entrevista, mas achámos que precisávamos de algum material que pudesse ajudar ou até mesmo estimular as crianças na nossa conversa. Alguma coisa, “adereços” (Graue & Walsh, 2003:141) que incentivassem o diálogo, mediasse o discurso e que mantivesse a atenção da criança. Para cada um dos dois direitos trabalhados - o direito à família e o direito à educação - tentámos encontrar os *adereços* certos. Optou-se por imagens com crianças em situações adversas que serviriam de mote para a nossa conversa.

Entrevistaram-se 36 crianças com idades compreendidas entre os 9 anos e os 11 anos.

4. Conceção das crianças acerca dos direitos da criança: análise e interpretação dos dados

4.1. Um direito é...? São coisas que nós podemos fazer e temos liberdade nisso

Quando questionadas as crianças sobre se sabiam o significado da palavra direito, quase todas (83%) responderam afirmativamente. Estes dados vão ao encontro da pesquisa efectuada por Camino (2004) que ao entrevistar 160 crianças entre os 8 e os 18 anos, de escola públicas e privadas, apurou que 84,7% dos estudantes afirmaram já ter ouvido falar dos direitos quer das crianças quer dos direitos humanos.

Nas nossas entrevistas foram poucas as que arriscaram atribuir um significado à palavra:

*Por exemplo, ser respeitada ter o direito de ser como as outras pessoas. Le 12
É que todas as pessoas devem ter os seus direitos, devem por exemplo reclamar
se não há Dia Mundial da Criança, ou se não for respeitado. JS 25
São as nossas opiniões. JP 26*

Parece-nos que as definições apresentadas transportam três ideias centrais. Por um lado surge a ideia de direito como sinónimo de se poder fazer aquilo que se quer, de acordo com a sua vontade própria. Por outro, aparece a noção de direito associado a valores, como o respeito. E há também a ideia de que direito é ter liberdade de ação, de pensamento, de expressão. Em nenhuma das conversas foi referida a universalidade dos direitos.

Depreende-se que desde tenra idade as crianças aceitam e começam a querer interpretar as regras e normas que fazem parte da vida social, no entanto, veem essas leis como proibitivas ou restritivas a certas condutas e não como normas que possam garantir o exercício dos seus direitos (Chakur *et al.*, 1998).

4.2. Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno

Quando questionadas as crianças sobre quais eram os seus direitos, à exceção de três crianças (8%) que responderam não se lembrarem muito bem de quais eram os seus direitos, todas as outras (92%) enumeraram uma série de direitos que tinham sido apresentados durante

as visitas que a investigadora fez à escola e outros mais. Os direitos mais citados foram aqueles que estão diretamente ligados com as atividades lúdicas (50%), a seguir aparecem os direitos relativos à educação e aprendizagem, o direito à liberdade (de ação, de pensamento e de expressão) e vontade própria; direito a participar e o direito a ser respeitado, com 6 respostas cada um (17%); por último, é exposto o direito à família (6%). Além destes, as crianças referem-se ainda ao direito de ser feliz e ao direito de ajudar os outros.

Retomamos a investigação de Camino (2004) para dizer que os direitos mais citados pelas 160 crianças envolvidas no estudo que apresenta foram a educação (27,32%), o lazer (15,60%), a alimentação (15,60%), a habitação e família (10,49%), e não houve influência das variáveis sexo, idade e tipo de escola sobre as citações. Parece-nos que há uma coincidência nestes dados pois ambos os estudos revelam que as crianças dão importância aos mesmos direitos, embora na nossa pesquisa a primazia seja concedida ao direito de brincar.

Nos direitos referidos pelas crianças estão exemplos de três distintas áreas de direitos: provisão, proteção e participação (Hammarberg, 1990), promovidos pela Convenção dos Direitos da Criança e que estão figuradas nas seguintes falas:

Brincar, jogar, estudar, ler, escrever...já não sei mais. An 4

Ser feliz, ter pais, direito de brincar. Br 5

Direito a poder brincar, direito de dar a minha opinião, direito de fazer o que eu quiser. FR 9

Hummm... privacidade, ser respeitada, ninguém gozar connosco... Raf 14

Direito de ser como os outros, a não ser racista, pois alguns meninos podem andar de cadeira de rodas ou serem negros e têm os mesmos direitos que os outros. RF 16

Brincar, estudar, aprender, ler, escrever, desenhar, pintar... AS 20

Ir ao parque, ir ao jardim, ir ao shopping, brincar, andar de bicicleta, cantar. RM17

Ter jogos, comida, hum... ir à escola... Ric 34

Alguns estudos sobre as representações das crianças sobre os seus direitos (Chakur, *et al.*, 1998) revelam que a noção de direito precisa de algum tempo para ser construído pessoalmente pela criança, uma vez que esta construção pessoal está conectada com as estruturas cognitivas de cada um. Advertem ainda para o facto de saber que se tem direitos não significa que a criança os assimile efetivamente, pois é necessário ter capacidade para compreendê-los. Esta compreensão acontece quando as crianças, para além de conhecerem os seus direitos, os percebem, identificam situações onde aqueles possam estar a ser violados e quando procuram soluções apropriadas para os defender.

Ora nos discursos analisados há indicadores que revelam que a criança apresenta ainda alguma confusão entre os seus direitos e os deveres, baralhando os seus direitos com obrigações, principalmente quando afirmam que têm direito de *fazer os deveres (Ch 6)*, *fazer os trabalhos de casa (JC11)*; o direito de *respeitar as ordens da professora (Ch 6)*; o direito de *quando o meu pai está a falar com uma pessoa não interromper (AC 1)*; o direito de *manter a sala limpa (Tat 18)*; o direito de *não bater aos outros (LB 28)* e o direito de *não atirar lixo para o chão, reciclar (LM 13)*. Esta aparente confusão parece, por um lado, apontar para um

desconhecimento dos direitos da criança e, por outro, parece revelar o nível de amadurecimento e de compreensão das crianças em relação a estas questões.

Há também uma certa contradição de ideias nos discursos das crianças, principalmente quando questionadas sobre os seus direitos. O seguinte diálogo demonstra que aquela criança reconhece que todas as pessoas têm direitos, mas que ela não tem qualquer direito, porque apenas acata as ordens dos adultos.

Ilda - Todas as pessoas têm direitos?

Rub 15- Sim.

Ilda – Então tu tens direitos.

Rub 15 - Não.

Ilda - Porquê?

Rub 15 - Porque faço tudo o que me mandam...

Ilda - Então não tens nenhum direito?

Rub 15 - Se calhar só tenho um, na escola tenho o direito de brincar.

Este testemunho é revelador de que a relação adulto - criança é baseada na inevitável questão de superioridade do primeiro em relação ao segundo. Parece que a criança reconhece que neste binómio há uma espécie de poder assimétrico, que pende mais para o lado superior hierárquico do adulto. A criança aceita, obedece, e muitas das vezes nem questiona. Acatar ordens pode ser sinónimo de boa educação, mas é importante ficar atento pois a liberdade e a autonomia da criança podem ficar condicionadas por uma obsessiva obediência.

Do rol de direitos citados o que ganha mais adeptos é, sem sombra de dúvidas, o direito de brincar (art.º31). É citado por metade das crianças respondentes, como sendo o mais importante de todos.

Deixarem-nos brincar, fazer desenhos, desenhar... Em 7

*Jogar playstation, brincar, jogar futebol, passar um bocadinho com os amigos
Fil 8*

Direito a poder brincar... FR 9

Brincar... FG 10

A atividade lúdica potencia o são e harmonioso desenvolvimento da criança. Compreende diferentes capacidades: físico-motoras, criativas, intelectuais, afetivas, emocionais, de imitação, que proporcionam preciosos momentos de aprendizagem. Durante a brincadeira desenvolve-se a atenção, a memória, a imaginação, a perceção, a linguagem e a reflexão. Exploram-se aspetos da realidade sociocultural e étnica, questionam-se papéis sociais e regras, reinventam-se situações reais. Estimula-se a curiosidade, a autonomia, a concentração. De facto, a brincadeira é uma das atividades que as crianças mais privilegiam e a maioria nem se apercebe que há crianças no mundo que se veem despojadas desse direito.

O direito de participar e ser ouvido parece ser relevante para estas crianças, pois ao longo de todo o *corpus* de análise são palavras que aparecem várias vezes.

*Temos o direito a participar, direito a ouvir... Por exemplo, está muita gente a falar sobre uma coisa e nós temos o direito de dar a nossa opinião (...) RF 16
Darem a sua opinião, terem liberdade, poderem dizer o que pensam e assim isso... Fil 22
(...) ter expressão de palavra. Pe 32*

4.3. Nem todas as crianças têm direitos

Consideramos que a maneira de pensar das crianças sobre os seus direitos possa ser influenciada pelo contexto sociocultural e económico onde estão inseridas, pelas vivências e experiências com os adultos, com os seus pares e também pelo tipo de direito sobre o qual lhes é pedida opinião (Tomás, 2007; Chakur, *et al.*, 1998). Por exemplo, discorre dos discursos estudados dizer que estas crianças sabem que nem todas as crianças do mundo têm os mesmos privilégios delas e se veem privadas de alguns direitos considerados fundamentais para todos os menores de idade. A ideia que surge é que os meninos de origem africana são os que têm uma infância sofrida e amargurada. Quatro crianças (11%) chegam mesmo a referir que há outras realidades paralelas onde as crianças não têm quase nenhum direito, vivem tristes só porque habitam num país pobre. Para estas crianças, noutros locais longínquos, *“as crianças de lá [referindo-se às crianças de países africanos] não têm o direito de dizer o que sentem, nem direito de brincar, pois passam o tempo todo a trabalhar.” (Fil 22) e como tal veem suprimidos os direitos: de liberdade, de alimentação, de brincar e de educação, como mostram os seguintes diálogos:*

Ilda - E as crianças têm direitos?

Jo 24 - Algumas.

Ilda - Quais é que não têm direitos?

Jo 24 - As de África.

Ilda - Porquê?

Jo 24 - Porque são de um país pobre.

Ilda - E é por isso não têm direitos?

Jo 24 – mais ou menos...Têm, mas é mais complicado, porque vivem tristes, não têm comida, não têm nada...

Numa apreciação global, parece-nos que as representações que estas crianças possuem acerca dos direitos de todas as crianças, são representações que ultrapassam a escala nacional e as suas próprias vivências. Parece-nos que para os nossos parceiros de investigação, os direitos existem para que a sociedade se torne mais justa e mais digna para todas as crianças, sem exceção, mas isso não acontece em todos os países do mundo.

Globalmente parecem-nos crianças interessadas e informadas relativamente a fenómenos de violação ou privação de direitos da criança. Revelam um nível de entendimento maior em relação a estas questões.

4.4. O direito a ter uma família

O direito à família é um direito de provisão, que está presente na Convenção dos direitos da criança em pelo menos 6 artigos, o que é revelador da sua importância. Ao longo de todo o articulado, encontramos menções a relações familiares, aos deveres dos pais em relação aos filhos, à questão da adoção e à separação familiar.

É no contexto familiar que se transmitem valores e regras essenciais à vida em sociedade e fundamentais para que a criança adquira e desenvolva competências para um desempenho de papéis sociais eficaz e responsável. Mas, cada família terá a sua própria cultura e pontos de referência que são fruto de um longo processo de interações sociais e culturais, que a criança tende a assimilar. Podemos ainda acrescentar que cada família se constitui como única na forma como age e interage com os seus membros e com os outros. Por isso, há famílias cujo ambiente é de estabilidade familiar e outras cujo ambiente se mostra instável e inseguro. As vivências da criança nestes dois ambientes têm de ser obrigatoriamente diferentes. Logo, as suas aprendizagens, a adoção de modelos e o seu comportamento em sociedade, diferem desde o início da sua existência. Se se viver num ambiente que respeita o outro, aprende-se a respeitar. É um facto incontornável a importância da família no desenvolvimento integral da criança, uma vez que as vivências familiares implicam a construção de laços afetivos e emocionais indispensáveis para um relacionamento interpessoal saudável.

O direito a ter uma família foi um dos direitos que as crianças escolheram para ser trabalhado durante as nossas conversas mais formais. Cerca de 80% das crianças decidiram que durante as entrevistas, o direito a ter uma família era um dos direitos sobre o qual gostavam de conversar.

Na entrevista, era mostrada à criança uma imagem de uma criança abandonada e que aparentemente não tinha família. Pretendia-se que a criança fizesse a sua interpretação, demonstrando deste modo a compreensão da criança sobre esta problemática. Depois era nossa intenção entender como é que a criança concebe a situação em análise, procurando saber se se trata de uma situação possível de acontecer ou não. Por fim, procurou-se saber que tipo de soluções é que as crianças encontravam para colmatar o problema que a figura emana. Desta forma pensamos que se pode ficar a saber se as crianças realmente têm uma compreensão deste seu direito.

Numa análise geral, quase todas as crianças identificam a situação da criança abandonada pela família, numa primeira análise. Enquanto que umas condenam o ato dos pais em terem abandonado a criança, outros fazem sobressair a ideia que a criança não tem família porque os pais morreram e ela ficou sozinha, descartando assim as responsabilidades imputadas à família, como a proteção e cuidado. Uma grande parte condenou a atitude dos pais em abandonar os seus filhos alegando que era uma situação incorreta e o que seria certo era:

[os pais] Deviam dar-lhe coisas...ela devia estar com a família Gui 23

[os pais] Deviam ajudá-lo para ele tirar um bom curso e um bom emprego. JS 25

Isso é ser irresponsável. [os filhos] Bons ou maus, [os pais] deviam educá-los melhor e não os deviam abandonar. JP 26

[os pais] Deviam ficar com os filhos. JT 27

Foram várias as soluções apontadas pelas crianças. Uma mais simples, outras reveladoras de uma reflexão e um maior conhecimento sobre o assunto. Há também quem não apresente soluções encarando a situação-problema como uma condição definitiva para a criança que depende exclusivamente da decisão dos adultos.

Todas as crianças são unânimes ao afirmarem que a família é muito importante, fundamentando a sua resposta dizendo que a família dá sustento e ajuda; cuida e protege, dá carinho e amor, ajuda a crescer, compra brinquedos e dá educação, como revelam as seguintes citações:

Porque assim vivo feliz com ela e é triste algumas crianças não terem pais. AR 3
Porque trata de nós, dá-nos educação, ensina-nos coisas, e porque estão ao nosso lado. Em 7
Porque sem ela não tinha miminhos, não tinha brinquedos, não podia brincar com os irmãos e com os meus primos. JC 11
Porque ajudam-nos, dão-nos de comer, dão-nos roupa, brinquedos... AS 20
Porque nos protege... Protege-nos dos maus e dá-nos prendas JT 27
Porque é ela que me ensina a ter boas maneiras, ensina-me o que eu não compreendo, curiosidades que eu quero saber, e dão-me carinho para eu ser feliz Sa35

Para estas crianças a família é como uma unidade doméstica que assegura as condições materiais necessárias à sua sobrevivência; é uma instituição protetora e um local de segurança; é uma instituição formadora do carácter e difusora de aprendizagens, crenças e valores; é um grupo que se liga pelos afetos e laços de proximidade; é um marco responsável pela felicidade. Não existem referências a situações onde as famílias assumam papéis considerados como pouco prováveis, não convencionais ou incongruentes com a sua visão ainda *romântica* de família. Para estas crianças o relacionamento com a sua família é tão especial que a maioria (55,5%), se pudesse, não mudava em nada a sua relação familiar:

Acho que não. Gosto da minha vida tal como ela é. JP 26
Nada. Eles tratam-me bem. JT 27
Nada. Porque está tudo bem, amamo-nos todos e somos felizes. MP 30

Mais uma vez, sublinhamos que as crianças que entrevistámos têm consciência que há crianças que querem uma família e não a têm. Mostram deste modo entender que há uma não aplicação deste direito, que elas próprias consideram imprescindível para o desenvolvimento harmonioso da personalidade de todas as crianças, simplesmente *“Porque é a melhor coisa do mundo! Porque é a minha família e eu gosto muito dela.” (Cat 21).*

4.5. O direito à educação

O direito à educação é um dos direitos que reúne maior consenso em relação à sua incontestável importância. Ele é defendido por todas as pessoas e por todo o mundo, embora saibamos que há países onde se pratica diariamente a violação deste direito de desenvolvimento e provisão.

O acesso de todos à educação traz benefícios que perduram por toda a vida. E as desigualdades que ainda persistem podem ser sinónimo de exclusão social. As crianças que não frequentam a escola não podem usufruir das mesmas oportunidades que as outras crianças que fazem o seu percurso escolar com normalidade. A rentabilização efetiva das competências educativas de cada uma das crianças que são privadas deste direito de provisão, pode contribuir para que estas crianças tenham um futuro melhor, assegurando uma participação mais justa e igualitária.

As crianças que colaboraram nesta pesquisa parece que têm a noção que a educação é um bem necessário. Todas, sem exceção, consideram relevante que as crianças, mesmo aquelas que vivem em locais menos favorecidos, devem ter a oportunidade de frequentar a escola. A maioria das crianças entrevistadas, de forma natural, assume como certo que os meninos da imagem não tiveram oportunidade de frequentar a escola, demonstrando uma incompatibilidade entre o trabalho nesta idade e a frequência da escola.

Por considerarem este direito como fundamental 97,5% das crianças optaram por querer conversar sobre ele. O processo foi o mesmo do direito anterior. A ideia que surgiu era a de confrontar as crianças com imagens de outras crianças que estavam a trabalhar arduamente, solicitar uma interpretação e posteriormente, uma possível solução para colmatar a situação daquelas crianças era essencialmente o pretendido.

Quase todas as crianças se mostraram indignadas com a situação das crianças da fotografia, embora algumas pensassem que as crianças da imagem estavam a brincar. Isto levou-nos a pensar que para estas crianças a aproximação com a ideia do trabalho infantil não é uma questão que se coloque, pois aquilo que as crianças devem fazer nesta idade é apenas brincar e estudar.

Estão a brincar Br 5

São crianças a brincar, pobrezinhas, não têm roupa e estão a brincar com pedras.” Cat 21

Se calhar a brincar, porque não têm brinquedos. Jo 24

A brincar, porque elas não têm tantas coisas como nós temos e por isso têm de brincar com pedras e paus. Ric 34

Outra perspetiva que surge é a perceção que aquelas crianças estão a trabalhar porque é necessário para a sua sobrevivência, uma vez que não têm recursos materiais nem financeiros para terem uma vida como a deles. A perceção destas crianças sobre a situação apresentada na imagem é que ela acontece num lugar distante do delas e por isso consideram a não ida à escola como uma situação normal do país onde essas crianças vivem. Mais uma vez as nossas entrevistadas associam as crianças da fotografia a um país africano, e para muitas, o que se passa na imagem é ainda utópico ou então só é possível em países pobres e carenciados, como testemunham as seguintes citações:

Não. Porque lá[em África] não havia escolas... Nem comida para elas comerem... Também porque na terra deles não há escolas. AC 1

Não. Acho que onde eles estão não havia escola. AL 2

Porque não têm dinheiro, são pobres, moram na África e estão a morrer de fome. Ch 6

*Não, porque são pobres e não tem o direito de ir à escola. Em 7
Porque têm de trabalhar por elas próprias, porque mal cresçam têm de começar
logo a trabalhar pois não têm possibilidades, têm de se alimentar por elas
próprias. Le 12*

No ponto de vista destas crianças parece que o fenómeno da exploração infantil se apresenta como sendo algo “à escala global, de infâncias desconhecidas e longínquas, ignorando ou omitindo a realidade social em que se inserem” (Soares, 2005:251). A exploração infantil parece, para as nossas colaboradoras mais pequenas, algo que é pouco provável ou até mesmo impossível, principalmente na sociedade onde vivem. Na sua ótica, no nosso país tal situação não deve acontecer pois é impensável que não se permita à criança fazer algo que para elas é muito normal e que faz parte do seu quotidiano, como é o caso do acesso à educação.

Enquanto que para as crianças entrevistadas o trabalho infantil parece uma realidade pouco nítida, para outras crianças, aquelas que são exploradas, é uma realidade sentida. O trabalho infantil está longe de ter um término. Estima-se que uma em cada sete crianças do mundo esteja envolvida em alguma forma de trabalho infantil. Embora a situação esteja a melhorar, a realidade ainda apresenta indicadores relevantes de exploração de crianças e jovens em todo o mundo.

Quando se apercebem da real situação daquelas crianças da imagem, os nossos colaboradores atribuem as responsabilidades desse ato aos adultos e mais propriamente aos pais.

JP 26 - Coitados!

Ilda - Porque é que dizes isso?

JP 26 - Porque estão a ser usados como escravos, estão a sangrar, estão a partir pedras com martelos, o que é perigoso para a idade deles

Ilda - Usados como escravos?

JP 26 - Sim, porque estão a ser usados, porque os pais deles não têm dinheiro e põe-nos a trabalhar, com ferramentas que não são próprias para a idade deles, com sachos e martelos.

Ilda - Será uma atitude correta por parte dos pais?

JP 26 - Não. Acho que os deviam tratar melhor.

Ilda - Como?

JP 26 - Dar-lhes mais atenção, ter mais cuidado com eles em vez de os porem a trabalhar que nem escravos.

Ilda - Estas crianças estarão felizes?

JP 26 - Não. Estão infelizes. E são escravos da humanidade.

Deduz-se dos discursos analisados que as crianças chegam a reconhecer que é um direito da criança ser protegida contra qualquer forma de trabalho que coloque em causa a sua educação, a sua saúde, integridade ou o seu salutar desenvolvimento. Por isso consideram que os pais deviam ter outras atitudes para com os seus filhos, como por exemplo, colocá-los nas escolas para aprender, pois nas palavras do LM 13 “(...) crianças como eu não devem trabalhar, têm de estudar”. O modo como as crianças percecionam as atitudes dos adultos sugere em grande parte juízos de valor que condenam os gestos dos adultos, que na sua opinião falharam

nos cuidados essenciais para a sobrevivência humana que deviam prestar aos seus filhos. São constantemente referidos aspetos básicos necessários a uma vida digna, ligados com a alimentação, vestuário e educação, como podemos ler nos seguintes discursos:

Não deviam deixá-los trabalhar, deviam dar-lhes de comer e dar-lhes roupa. Tk 19

Deviam meter os filhos na escola, dar-lhes de comer, comprar roupa, calçado AS20

Eles [os adultos] é que deviam ir trabalhar e pôr as crianças a descansar e a brincar. Cat 21

...porque costuma-se dizer que “os filhos são o maior bem que se pode ter” e os pais devem ensinar os filhos a fazer qualquer coisa para serem grandes pessoas na vida e devem estudar com eles, ensinar-lhes coisas, o que devem ou não fazer, para um dia serem pessoas a sério, mas se os abandonam nunca serão. MP 30

Quando questionadas sobre o que fariam se estivessem na situação das crianças da imagem, as opiniões dividem-se. Uns afirmam que não queriam estar em situações semelhantes, e se estivessem não iriam gostar, mas de qualquer forma, não encontram soluções para o problema.

Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?

Tk 19 - Ficava triste...

Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?

AS 20 - Ficava triste, porque ainda sou muito nova para trabalhar.

Ilda - E se tu tivesses de ir trabalhar, como é que te sentirias?

Em 7 – Mal... porque queria acabar os estudos quando for grande posso ter um trabalho bom.

Outras dizem que apesar de não gostarem da situação, teriam que o fazer porque os adultos os obrigavam. Esse tipo de resposta revela, uma vez mais, a relação de submissão das crianças em relação à figura de autoridade. Remete-nos para uma imagem de infância sem poder, sem voz e sem qualquer participação no rumo da sua vida. Apesar de reprovarem o comportamento dos pais, as crianças não propõem nenhuma alternativa de solução, parecendo resignar-se à situação.

Ilda - O que é que tu farias se tivesses de ir trabalhar?

Cat 21 - Ia trabalhar. Mas ficava triste, porque sou criança e sou pequena e enquanto criança tenho que estudar e brincar.

Ilda - E se tu tivesses que ir trabalhar, como é que reagias?

An 4 - Trabalhava. Ia com o meu pai para o trabalho e ajudava-o.

Outros há que apresentam soluções simplificadas, que não ajudam a resolver a situação, bem pelo contrário, pois apresentam soluções que podem acarretar consequências inquietantes e preocupantes.

Ilda - Já te imaginaste na situação deles?

JP 26 - Já e não gostava nada.

Ilda - O que é que fazias?

JP 26 - Só havia uma coisa a fazer: revoltar-me e se não conseguisse fugia de casa.

Ilda - Se estivesses na situação destas crianças, como é que te sentias?

Pe 32 - Infeliz e usado.

Ilda - O que é que te apetecia fazer?

Pe 32 - Apetecia-me fugir dali e ir para outro país.

Só apenas uma criança diz que fazia justiça, mas não explica como é que isso podia acontecer. Parece-nos que está implícito neste testemunho uma alusão, ainda que ténue, à violação dos direitos das crianças, no sentido em que a criança considera que é uma injustiça uma criança ter que trabalhar. Há uma menção à lei e a alguém com algum poder para resolver a situação, mas que não sabe muito bem quem é.

Ilda - O que é que tu farias nesta situação?

Sa 35 - Justiça, pedia para não fazer isso, pois uma criança na idade dela deve aprender não trabalhar

Ilda - Pedias a quem?

Sa 35 - Humm... aos senhores que mandam...hummm...

A nível mundial há instituições e associações que têm por objetivo zelar pelo superior interesse da criança. São entidades movimentadas pelo apelo de uma infância com direitos, de uma infância feliz, fazendo frente aos diversos problemas que possam afetar as crianças (maus-tratos físicos, exploração do trabalho infantil, abusos, discriminação, abandono, exclusão social, etc..). Consideramos que era relevante fazer um esclarecimento sobre os objetivos destas entidades de proteção para que todas as crianças fiquem a conhecê-las e que recorram a elas se precisarem. Pais, professores e outros membros da sociedade poderiam assumir o papel de esclarecedores e informar as crianças sobre este e outros assuntos que digam diretamente respeito à vida dos mais novos.

Considerações finais

A construção das representações apresentadas pelas crianças, na sua generalidade não deve ser atribuída unicamente à escola e às aprendizagens que nela fazem. Parece-nos que ela é resultado de um longo processo de socialização em vários contextos de vida da criança, onde se incluem contextos como: o familiar, o social, o informativo (*mass media*). As práticas sociais, as interações com a família, com os seus pares e outras pessoas, bem como o discurso público tendem a exercer a sua influência sobre a criança, o que contribui para que as conceções sobre a realidade se modifiquem ou mantenham, consoante a situação. Por isso podemos afirmar que todas as interpretações das crianças foram decorrentes das suas vivências feitas em diversos contextos.

A conceção que as crianças têm sobre os direitos prende-se com a ideia de “poder fazer coisas”, é ter opinião e expressá-la, é ter liberdade de ação, de expressão e pensamento. Na

generalidade todas as crianças demonstram ter conhecimento dos seus direitos na vida em comum. Podemos mesmo sublinhar que a maioria das crianças entrevistadas compreende os seus direitos. Porém, abrimos um parêntesis para referir que a percepção e o entendimento acerca dos direitos dependem, também, do tipo de direito a ser trabalhado, quanto mais próximos dos seus interesses maior será o entendimento.

Foi vasta e diversificada a lista de direitos que as crianças enumeraram. Foram mencionados pelas crianças direitos de participação (ter opinião, ser ouvido, liberdade de expressão), direitos de provisão (educação, família) e direitos de proteção (contra comportamentos abusivos e maus-tratos). Desta lista, a prioridade vai para o direito de brincar.

Há nas falas das crianças uma menção às diferenças existentes entre o direito enquanto lei e o direito enquanto exercício, ou seja, estas crianças consideraram aspetos como a pobreza e a carência económica, como fatores que podem condicionar o pleno exercício do direito de outras crianças. Esta correlação é reveladora de uma compreensão do mundo e de uma aproximação à noção daquilo que é (im)possível e a sua concretização efetiva.

A família e o direito de ter uma família são compreendidos pelas crianças como um direito fundamental à sobrevivência de todas as crianças. Na sua perspetiva os pais têm deveres para com os filhos e por isso poucos admitem que eles possam abandonar os filhos. Quando confrontadas com essa possibilidade mostram-se indignadas. O abandono é visto como uma atitude condenável. A questão da adoção não foi equacionada nas suas falas.

O direito à educação é considerado essencial, a par com o direito da família. Algumas crianças reconhecem que há infâncias diferentes em realidades paralelas e distantes. Têm também a conceção que há crianças que, por vezes, são obrigadas a trabalhar, para conseguirem sobreviver. Quase todas demonstram a existência de uma incompatibilidade entre o trabalho e a frequência da escola, admitindo deste modo, que o mais natural seria que todas as crianças tivessem livre acesso à educação. Deduz-se dos discursos analisados que as crianças chegam a reconhecer que é um direito da criança ser protegida contra qualquer forma de trabalho infantil que coloque em causa a sua educação, a sua saúde, integridade ou o seu salutar desenvolvimento. Persiste a ideia que este não cumprimento dos direitos se faz sentir em países pobres e carenciados. África é um dos países mais visados pelas crianças.

A grande maioria das crianças conhece e compreende o alcance dos direitos das crianças. Têm a noção que há locais, não no nosso país, em países longínquos que não respeitam os direitos das crianças e que deviam ser penalizados de alguma forma. A sua visão romântica de um mundo onde todos os direitos de todas as crianças sejam honrados, parece que aos poucos se dilui para dar lugar a uma visão mais real da dura realidade de crianças, que por razões aparentemente injustas, veem os seus direitos apagados ou negados.

Com este trabalho pensamos que as crianças ficaram a conhecer mais direitos do que aqueles que imaginavam ter, e quando começam a enumerá-los o rol é vasto e variado.

Há, no entanto, crianças menos esclarecidas, principalmente aquelas que apresentam uma aparente confusão entre direitos e deveres, pelo que propomos que se adotem estratégias pedagógicas de participação, no sentido de (des)construir alguns conceitos pré-definidos sobre visões das crianças no mundo. O estereótipo e o preconceito demonstrado nalguns discursos dos mais novos deve ser trabalhado de forma a produzir novos conceitos e verdadeiras conceções sobre a vida das crianças no mundo. Este trabalho pode ser feito através do desenvolvimento de projetos com características humanas e sociais ou através da realização de

trabalhos cívicos *in loco* (na sociedade), oferecendo oportunidades de reflexão e discussão sobre estas questões e outras que envolvam as crianças e os seus direitos. Cremos que estas estratégias pedagógicas podem contribuir para formar *crianças-cidadãs* mais participativas e preocupadas com os seus pares.

Referências

- CAMINO, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. São Paulo: Relatório CNPq.
- CHAKUR, Cilene; DELVAL, Juan; DE BARRIO, Cristina; ESPINOSA, Maria & BREÑA, Javier. (1998) A construção da noção dos direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadenos de pesquisa*, n.º 104 – 76-100. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>. [consultado em maio de 2012].
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison (Org.). (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924). Disponível em <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> [consultado em maio de 2012].
- Declaração Universal dos Direitos humanos, 10 de Dezembro de 1948. Disponível em <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf> [consultado em maio de 2012].
- FERNANDES, António (2004). Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. In FERMOSINHO, Júlia (coord.) *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta. 28-41.
- GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HAMMARBERG, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child - and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12. 97-100.
- LE GAL, Jean. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- O’KANE, Claire (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando o ponto de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. In CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.) *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 143-170.
- SOARES, Natália Fernandes & TOMÁS, Catarina. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In SARMENTO, Manuel e CERISARA, Ana (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. 135-162.
- SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado).
- TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134