

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Direitos de participação e de brincar: percepções de alunos e alunas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Veronica Pereira do Nascimento

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação orientada pelas Professoras Doutoradas Catarina Sobral e Carolina Carvalho

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Direitos de participação e de brincar: perceções de alunos e alunas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Veronica Pereira do Nascimento

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação e Formação
Área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural**

Orientadoras: Professoras Doutoras Catarina Sobral e Carolina Carvalho

2020

Dedico este trabalho aos meus pais, Susã e Erasmo, às minhas irmãs, Lilian e Vanessa, e ao meu sobrinho, Samuel, que em seu primeiro ano de vida já mostra a magnitude presente em Ser Criança!

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras, as professoras doutoras Carolina Carvalho e Catarina Sobral que me ajudaram a concretizar esse sonho, através de suas respeitadas sugestões e críticas, essas me fizeram amadurecer para além deste trabalho.

Agradeço a todas as professoras que estiveram presentes neste percurso, apresentaram novos conhecimentos e abriram caminho para uma nova área em minha vida. Em especial à professora Carmen Cavaco por ter me incentivado a realizar a pesquisa com as crianças.

Agradeço à diretora da escola e à professora da turma que estiveram sempre disponíveis. Foi com atenção e carinho que propiciaram a realização da investigação.

Agradeço especialmente às 22 crianças que estiveram dispostas a contribuir para a realização deste trabalho, sem elas, ele não seria o que é! E aos encarregados de educação por consentirem com a sua participação, depositando confiança em meu trabalho.

Agradeço às amigas que fiz ao atravessar o oceano, Livia e Verônica, pelo seu carinho e apoio nos momentos desesperadores e pela celebração de bons momentos. À Maria Inez e Maria Bento, pela sua dedicada atenção, carinho e partilha. Agradeço à turma do mestrado, que propiciou a vivência de experiências enriquecedoras e desafiadoras.

Agradeço às professoras da graduação, que ainda se fazem carinhosamente presentes, Liliana Lima, Maria Sílvia Logatti e Valéria Mocelin.

Agradeço aos meus pais, Susã e Erasmo por acreditarem, confiarem e incentivarem esta e outras conquistas, e por estarem ao meu lado mesmo com a distância física presente entre nós.

Agradeço às minhas irmãs, Lilian e Vanessa, minhas inspirações e melhores amigas, por cada palavra, gesto e por acreditarem que seria possível. Ao Samuel, meu amado sobrinho, que com seu sorriso me traz alegrias indescritíveis. E ao meu cunhado, Markus, pelo apoio e presença nas celebrações.

Agradeço ao meu amigo e esposo, Ricardo, por me ajudar a acreditar que seria possível, por entender o distanciamento em alguns momentos, me ajudar nas crises e inseguranças e celebrar cada conquista ao meu lado.

Agradeço às amigas que se fazem carinhosamente presentes desde a escola: Christiane, Ariadny, Andreia e Nadia. E aqueles(as) que conheci na faculdade e também levei para a vida: Jussara, Carlos, Virginia, Kelly e Kênia, obrigada por todo seu apoio e carinho.

Agradeço a todas as pessoas, familiares ou amigos(as) que direta ou indiretamente contribuíram para a minha chegada até aqui, seja na superação dos obstáculos ou em celebrações, obrigada por entenderem os meus momentos de ausência.

RESUMO

No dia 20 de novembro do ano de 2019 completaram-se 30 anos desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) pela Organização das Nações Unidas, documento esse que se destaca na sociedade civil enquanto aquele que propiciou efetivamente uma nova categoria de direitos da criança, constituída pelos direitos de participação. Mesmo com essa perspectiva que propicia um novo olhar para as crianças, no que diz respeito aos seus direitos, ainda há muitas conquistas a serem vivenciadas. Foi neste sentido que, com este estudo, se procura analisar as percepções dos alunos e alunas finalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), sobre os direitos de participação e de brincar. A pergunta de partida foi: Quais as percepções de alunos e alunas finalistas do 1º CEB em relação aos direitos de participação e de brincar? Para dar resposta a essa questão foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 22 crianças de uma turma do 4º ano de uma escola pública do concelho de Lisboa (Portugal) e três entrevistas em grupo com 13 dessas crianças. Optou-se por uma metodologia de inspiração qualitativa, realizando uma análise de conteúdo com o apoio do *software NVivo 12 Pro*, estabelecendo três categorias de análise dos dados: Direitos da Criança, Direito a brincar e Direitos de participação. Como resultados verifica-se que as crianças participantes deste estudo compreendem a existência de seus direitos, apesar de apresentarem dificuldade em atribuir um significado para a palavra. A importância do direito a brincar para a infância é evidente, assim como a sua relação com os direitos de participação, já que o participar está associado, principalmente, ao "fazer algo", como jogos, brincadeiras e atividades escolares. Não foi encontrada uma diferença nas percepções apresentadas nas entrevistas individuais e de grupo, entretanto, durante a realização dos grupos, as crianças apresentaram a reprodução de práticas de interdição já existentes quando confrontadas sobre sua provável atitude enquanto adultos, reconhecendo a sua ineficácia em diversas situações, mas sem apontar outras soluções possíveis. Os direitos de participação e de brincar estão relacionados na percepção destas crianças e, em relação aos primeiros, foi reconhecido o distanciamento da vida destas, pois os(as) participantes revelam a existência de limitações para participação por serem crianças, o que coincide com pesquisas anteriores sobre a temática.

Palavras-chave: Estudantes do 1º Ciclo do Ensino Básico, Direitos das Crianças, Direitos de Participação e Direito a Brincar.

ABSTRACT

On November 20, 2019, 30 years have passed since the ratification of the Convention on the Rights of the Child (CRC) by the United Nations, a document that stands out in civil society while being the one that effectively provided a new category of children's rights, made by the participation rights. Even with this perspective that provides a new view on children, in relation to their rights, there are still many achievements to reach. It was in this sense that, with this study, the author sought to analyse the perceptions of final year students of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), about the participation rights and the right to play. The starting question was: What are the perceptions of final year students of the 1st CEB in relation to the participation rights and the right to play? In order to answer this question, individually semi-structured interviews were conducted with 22 children from a 4th year class from a public school in the municipality of Lisbon (Portugal) and three group interviews with 13 of these children. Opting for a qualitative inspired methodology, the author conducted a content analysis with the support of the *NVivo 12 Pro* software, establishing three data analysis categories: The Rights of the Child, The Child's Right to Play and The Participation Rights. As a result, it appears that the children participating in this study understand the existence of their rights, despite having difficulty in assigning a meaning to the word. The importance of the right to play for children is evident, as well as its relationship with the participation rights, since participation is mainly associated with "doing something", such as games, playtime and school activities. No difference was found in the presented perceptions of either individual or group interviews, however, during the group activities, children showed a reproduction of already existing interdiction practices when confronted about their likely attitude as adults, recognizing their ineffectiveness in several situations, but without pointing out other possible solutions. The participation rights and the right to play are related in the perception of these children and, in relation to the former, it was recognized as out of reach in their lives, as the participants reveal the existence of limitations for being children, which coincides with previous research on the thematic.

Keywords: Students of the 1st Cycle of Basic Education, Rights of the Child, Participation Rights and Right to Play.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. Enquadramento teórico.....	5
2.1. Infância enquanto categoria social: percurso histórico.....	5
2.2. Criança: sujeito de direitos	12
2.3. A escola	14
2.4. A infância à luz de referenciais teóricos.....	19
2.5. Pesquisa com crianças	22
2.6. Direitos da Criança	25
2.6.1. Direitos de Participação	27
2.6.2. Direito a Brincar	31
3. Metodologia.....	34
3.1. Orientações metodológicas.....	34
3.2. Questões de investigação.....	36
3.3. Objetivos.....	36
3.4. Caracterização do estudo	37
3.4.1. Contexto	37
3.4.2. Participantes	39
3.4.3. Técnicas de recolha e análise de dados	42
3.4.3.1. Entrevista.....	42
3.4.3.2. Análise de conteúdo.....	45
3.4.4. Procedimentos e Aspetos Éticos	47
4. Apresentação e Discussão dos resultados.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	109
ANEXOS	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organograma do agrupamento escolar.....	38
Figura 2. Matriz Curricular do 3º e 4º anos do 1º CEB	39
Figura 3. Idade do(as) participantes	41
Figura 4. Gráfico da média de idade.....	51
Figura 5. Gráfico de comparação entre resultados de pesquisas	55
Figura 6. Nuvem de frequência de palavras sobre o direito a brincar	57
Figura 7. Nuvem de frequência de palavras sobre a vivência do direito a brincar.....	64
Figura 8. Nuvem de frequência de palavras sobre a compreensão dos artigos 12º, 13º e 15º da CDC para crianças	68
Figura 9. Nuvem de frequência de palavras sobre o que é participar.....	75
Figura 10. Nuvem de frequência de palavras sobre a vivência dos direitos de participação ...	78
Figura 11. Gráfico sobre a importância dos direitos a brincar e de participação	82
Figura 12. Gráfico sobre a vivência dos direitos a brincar e de participação.....	82
Figura 13. Cartaz sobre os direitos de participação e de brincar	85
Figura 14. Nuvem de frequência de palavras sobre a vivência dos direitos de participação e a brincar.....	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos(as) participantes.....	40
Tabela 2. Questões da entrevista	44
Tabela 3. Referência cruzada: Exemplos de direitos da criança	54
Tabela 4. Referência cruzada: Vivência do direito a brincar	65
Tabela 5. Referência cruzada: Vivência dos direitos de participação	79

LISTA DE SIGLAS

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ALE - Atividades Lúdico-Expressivas

CAF - Componente de Apoio à Família

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

DDC - Declaração dos Direitos da Criança

DGE - Direção-Geral da Educação

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IE - Instituto de Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais e científicas ocorridas ao longo do século XX contribuíram para uma nova concepção de infância, associada a ascensão de um interesse das ciências sociais em investigar o tema. Essa realidade proporcionou o aumento significativo de publicações onde a criança é o foco em estudo (Baldwin, 1973). Em 20 de novembro de 1989 foi ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (UNICEF, 1989) que, entre outros aspetos, destaca a importância da participação das crianças nos seus contextos de vida (família, escola, comunidade, entre outros). A presente investigação enquadra-se numa perspetiva de valorização da infância, reconhecendo-se os seus direitos nessa fase de vida.

Desde 20 de novembro de 1989, essa data passou a ser reconhecida como o Dia Internacional dos Direitos da Criança, sendo assim, no ano de 2019, celebrou-se 30 anos da aprovação da CDC (UNICEF, 1989) e essa temática fora retomada em eventos relevantes, como o encontro comemorativo realizado pelo Instituto de Apoio à Criança que pode ser consultado no endereço eletrónico da Direção-Geral da Educação (2019). Com base nesse contexto que a presente pesquisa foi realizada, afinal, passados 29 anos de sua ratificação em Portugal (ocorrida em 21 de setembro de 1990), quais as percepções de alunos e alunas finalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em relação aos direitos de participação e de brincar? Procuramos analisar as percepções dos alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública, sobre os direitos de participação e de brincar.

Desse modo, esta investigação foi orientada a partir de dois eixos da CDC (UNICEF, 1989), o primeiro consiste na participação, que relaciona-se diretamente com a noção de cidadania exposta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - ENEC (Direção-Geral da Educação, 2017), já que a mesma salienta a importância do desenvolvimento de atividades que considerem o papel ativo dos educandos e, o segundo, constitui-se em uma necessidade básica do sujeito - o brincar - subentendido no termo “recreio” na CDC (UNICEF, 1989).

Conforme referido por Hammarberg (1990), os artigos da CDC poderiam ser agrupados em três grandes grupos: provisão, proteção e participação. O primeiro (provisão) consiste nos direitos que englobam as necessidades mais básicas dos sujeitos, como o direito à vida familiar, à saúde, à educação, à segurança e ao recreio. O segundo (proteção) refere-se aos direitos que reconhecem a importância da proteção da criança, bem como a ampliação de direitos para aquelas que vivenciem situações abusivas, discriminatórias, de injustiça e exploração. O terceiro (participação), considerado inovador, consiste na valorização de reconhecer o que a

criança tem a dizer sobre si e sobre o contexto no qual está inserida, seja família, escola ou sociedade. A criança é então considerada como cidadã, como sujeito ativo. Há ainda a esfera de prevenção (Soares, 2005), a qual consiste em desviar as crianças de situações que ameacem o exercício de seus direitos.

A UNICEF (2004) disponibiliza as categorias da CDC em seu endereço eletrônico, estas são:

Os direitos à sobrevivência (e.g. o direito a cuidados adequados); os direitos relativos ao desenvolvimento (e.g. o direito à educação); os direitos relativos à protecção (e.g. o direito de ser protegida contra a exploração); os direitos de participação (e.g. o direito de exprimir a sua própria opinião). (UNICEF, 2004)

Em Portugal, um dos domínios de Educação para a Cidadania obrigatório trabalhar em todos os ciclos e níveis de ensino é o dos Direitos Humanos, cuja Declaração enuncia no artigo 27º que o ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade (UNESCO, 1998). Relativamente ao direito a brincar, enquanto atividade fundamental para o desenvolvimento e bem-estar da criança, o artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança - DDC (1959) explicita que essa deve ter plena oportunidade para brincar. E a CDC enuncia no seu artigo 31º que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, p. 25).

As crianças são o futuro das sociedades e devem ser agentes ativos, influenciando o meio que as rodeia ao invés de serem agentes passivos sobre os quais se atua, por forma a tornarem-se cidadãos pró-ativos, conforme referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania:

O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo. (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 3)

A noção de reconhecimento da voz e escuta das crianças é relevante para esta pesquisa, já que pretendeu-se valorizar o ponto de vista dessas, encorajando a expressão de sua própria voz. A educação para a cidadania engloba a noção de participação infantil, temática essa que vem sendo abordada e reconhecida no âmbito educativo e, conforme referido por Menezes e Ferreira (2014):

A consequência deste reconhecimento é que a intervenção educativa que tenha a aprendizagem da cidadania como objetivo é, ela própria, um projeto politicamente comprometido: porque cria condições para a expressão e escuta da voz dos participantes, capacitando-os enquanto atores ativos e valorizando a diversidade de formas em que essa voz se pode expressar, porque encoraja a expressão de dissensões e pluralismo, e porque afirma o direito dos alunos e dos professores a tomarem decisões e exercerem poder sobre as suas próprias vidas na escola, reconhecendo que, para além das oscilações das políticas educativas, a vivência e o aprofundamento da democracia são tarefas inevitáveis no cotidiano escolar. (p. 144)

A educação voltada para a Cidadania e Desenvolvimento tem estado em evidência na sociedade, considerada uma área transversal de conhecimento durante o 1º CEB, a Direção-Geral da Educação (DGE) disponibiliza as aprendizagens essenciais do conteúdo curricular dessa área, assim como das demais disciplinas consideradas essenciais durante cada ano do processo de educação formal. Sendo assim, entende-se que os alunos e alunas participantes desta investigação tenham entrado em contacto com os conhecimentos da referida temática, através de experiências vivenciadas transversalmente nas disciplinas escolares e em outros contextos de suas vidas.

Esta pesquisa foi realizada em Lisboa, capital de Portugal e cidade que possui a maior densidade demográfica do país. No ano de 2019, conforme informação disponibilizada na base de dados estatísticos Pordata (2020), cerca de 63.911 crianças estavam matriculadas em escolas públicas ou privadas de 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino básico, em Lisboa. A investigação caracteriza-se por ser um estudo a nível micro, já que o seu foco são as perceções de crianças alunas do 4º ano do 1º CEB de uma escola pública de um agrupamento escolar de Lisboa.

A presente dissertação está dividida em três pontos, o primeiro consiste no enquadramento teórico da investigação e abrange o percurso histórico da categoria de infância até a contemporaneidade, na qual os direitos da criança têm estado em foco. São abordados aspetos sobre a escola, por ser o local onde decorreu a investigação e ter relevância social para a formação dos sujeitos. Assim como os referenciais teóricos sobre infância e educação que incluem os conhecimentos norteadores desta investigação, os quais consistem, resumidamente, na ideia de reconhecer e valorizar as vozes das crianças, considerando a infância enquanto uma categoria social que está envolvida com as demais categorias existentes na sociedade, posteriormente apresenta-se a pesquisa com crianças, já que essa possui algumas especificidades ao ser comparada com as investigações realizadas com adultos. Para a

finalização desse ponto discorreu-se sobre os direitos das crianças com o foco no principal documento a eles associado (CDC), e os direitos de participação e de brincar, que estão em evidência nesta pesquisa. No segundo ponto apresentam-se as orientações metodológicas, os objetivos e caracterização do estudo, a qual inclui o contexto em que fora realizado, os(as) participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos e os aspetos éticos necessários para a efetiva realização desta pesquisa. No terceiro e último ponto encontra-se a apresentação e discussão dos resultados coletados durante as entrevistas individuais e de grupo, a partir da fundamentação teórica desta pesquisa. Por fim, as considerações finais, as limitações do estudo e perspectivas futuras para novas investigações.

2. Enquadramento teórico

Neste ponto apresenta-se o enquadramento teórico desta pesquisa, o primeiro subponto é constituído pelo percurso histórico do reconhecimento da infância como categoria social, já que essa nem sempre fora reconhecida socialmente. No segundo subponto apresenta-se a evolução dos direitos da criança, posteriormente são abordadas questões sobre a escola, sobre os referenciais teóricos norteadores deste estudo, que são voltados para o reconhecimento da voz ativa da criança, o que vai de encontro ao conteúdo abordado no subponto de pesquisa com crianças. O último subponto compreende os direitos da criança e é subdividido entre os direitos de participação e direito de brincar.

2.1. Infância enquanto categoria social: percurso histórico

A categoria social da infância constituiu-se progressivamente, acompanhando as transformações da sociedade. No continente europeu considera-se que começou a emergir a partir do Renascimento e autonomizou-se no Iluminismo, apesar da inevitável existência das crianças em todas as fases pelas quais a sociedade passou, reconhecidas por Sarmiento (2004) como "seres biológicos da geração jovem" (p. 11). Soares (2005) menciona que até o século XVI as crianças dependiam totalmente da conduta dos adultos, mais especificamente dos pais, inclusive no que diz respeito ao direito de continuar a viver após o nascimento. A partir do século XVII iniciaram-se alguns movimentos que reconheciam especificidades em comum nas crianças e verificou-se a transformação em relação ao sentimento de infância, a qual fora sendo vivenciada ao longo dos séculos (Renaut, 2002a).

DeMause (2014) foi o fundador da Associação Internacional de Psico-história ¹ e em sua obra o autor demonstra a sua oposição ao modo como a história da infância fora passada pelos historiados sociais, principalmente pela figura central associada à história da infância, no que diz respeito a citações em trabalhos académicos, o autor comenta que:

“A tese central de Ariès é o oposto da minha: ele argumenta que, embora a criança tradicional fosse feliz, porque estava livre para se misturar com muitas classes e idades, uma condição especial, conhecida com a infância, foi ‘inventada’ no início do período moderno, resultando em um conceito tirânico da família, que destruiu a amizade e a

¹ A psico-história consiste em uma ciência do século XX que estuda as motivações psicológicas dos sujeitos durante os acontecimentos históricos e a própria “história da psique” (DeMause, 2014, p. 12).

sociabilidade e privou as crianças da liberdade, infligindo-lhes, pela primeira vez, o açoite por meio da vara e a cela de prisão.” (p. 27)

O reconhecimento de fenômenos psicológicos por parte do autor para o estudo e compreensão da história da infância foi destacado em sua obra do ano de 1988, na qual DeMause refere-se à relação entre os pais e filhos(as), definindo seis etapas, caracterizadas respectivamente pelo infanticídio (entre a Antiguidade e o século IV), abandono (entre os séculos IV e XIII), ambivalência na relação com as crianças (entre os séculos XIV e XVII), intrusão (século XVIII), socialização (entre o século XIX e a primeira metade do século XX) e ajuda (início na segunda metade do século XX). Apesar de enfatizar que práticas aparentemente superadas, ainda estavam - e estão -, presentes na sociedade, como o infanticídio, homicídio, abusos e violência contra crianças, o autor refere que:

The series of six modes represents a continuous sequence of closer approaches between parent and child as generation after generation of parents slowly overcame their anxieties and began to develop the capacity to identify and satisfy the needs of their children. (1988, p. 51)

Em relação às etapas sobre a evolução da relação entre progenitores e filhos(as) identificadas por DeMause (1988), a primeira encontra-se entre a Antiguidade e o século IV, sendo caracterizada pelo infanticídio, pois existia a prática dos pais matarem seus filhos para resolverem a própria ansiedade; entre os séculos IV e XIII, há o reconhecimento de que as crianças têm alma, podendo ser caracterizado pelo abandono das mesmas às amas de leite ou para outras famílias; entre os séculos XIV e XVII reconheceu-se a ambivalência, pois a criança estava autorizada a entrar emocionalmente na vida de seus pais e, com isso, as mesmas começaram a ser moldadas à imagem dos adultos. Durante o século XVII criaram-se roupas específicas para crianças, assim como os primeiros jogos direcionados para as crianças muito pequenas, que incluíam puramente a ludicidade, enquanto para as crianças maiores existiam os jogos que educam para a vida em sociedade, com o enfoque na educação para a moralidade (Renaut, 2002a). A educação para a moralidade compreende a noção de moldar às crianças para serem como os adultos, considerados o modelo ideal de sujeitos.

O século XVIII caracteriza-se pela intrusão dos adultos na vida das crianças, com o surgimento da pediatria e a melhora dos cuidados dos pais para com os seus filhos e filhas foi constatada a redução da mortalidade infantil. É a partir do final do século XVIII, que a proteção e a assistência para as crianças passam a ser concebidas progressivamente como um dever

público, deixando de serem realizadas apenas no âmbito filantrópico (Lopes, 1993, citado por Ferreira, 2007). Conforme referido por DeMause (1988):

The child was so much less threatening that true empathy was possible, and pediatrics was born, which along with the general improvement in level of care by parents reduced infant mortality and provided the basis for the demographic transition of the eighteenth century. (p. 52)

A penúltima etapa reconhecida pelo autor (socialização) compreende o período entre o século XIX e a primeira metade do século XX, no qual passou a ser percebida a socialização e a adaptação dos desejos das crianças perante a sociedade em que estão inseridas. Durante o final do século XIX, a preocupação em relação à proteção da infância passa a surgir, além do maior interesse em relação a esse grupo social. DeMause (1988) refere que é no século XIX que alguns pais começam a ajudar as mães em relação aos cuidados com os(as) filhos(as).

O século XX pode ser então conhecido por possibilitar o reconhecimento da infância enquanto categoria social, ainda que inicialmente tenha acontecido de forma assistencialista e protetiva (Soares, 2005). DeMause (1988) refere que esse é o século que pode ser caracterizado da seguinte maneira:

The helping mode involves an enormous amount of time, energy, and discussion on the part of both parents, especially in the first six years, for helping a young child reach its daily goals means continually responding to it, playing with it, tolerating its regressions, being its servant rather than the other way around, interpreting its emotional conflicts, and providing the objects specific to its evolving interests. (p. 52)

Foi no século XX que as atitudes que contribuem para o desenvolvimento sadio das crianças foram enfatizadas socialmente. Entretanto, as transformações na relação entre pais e filhos(as) não são lineares, ou seja, a existência de uma nova etapa não extingue completamente o que estava a ser vivido até aquele momento. Além disso, há diferenças entre países e regiões.

Sarmiento (2004) reconhece que a noção de infância presente desde a modernidade constitui-se através de alguns fatores, sendo que:

O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. De facto, a escola está associada à construção social da infância, dado que a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector do grupo

geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargada a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. (pp. 11-12)

Os saberes da psicologia do desenvolvimento, da pediatria e da pedagogia são mencionados pelo autor por influenciarem a relação da sociedade com a infância, ao produzirem conhecimentos e orientações sobre as crianças. Com esses novos saberes, as famílias têm seu papel transformado, devido ao surgimento de especialistas da infância, e centrado em regulação dos comportamentos das crianças (Vilarinho, 2004). Com o reconhecimento das especificidades da infância, o comportamento das crianças passou a ser regido por normas de conduta, deste modo:

(...) a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância - radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolveram-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS), configuradoras de uma infância global, no plano normativo. (Sarmiento, 2004, pp. 13-14)

Conforme referido por Ferreira (2007), durante o século XX a supremacia do discurso médico começa a ser vivida. Tudo o que diz respeito ao desenvolvimento infantil deveria seguir orientações de conduta fornecidas, inclusive nas instituições específicas para as crianças, como hospitais, creches e lactários. Entretanto, no discurso médico sobre a escola reconhece-se uma inconformidade da organização física e pedagógica com o desenvolvimento das crianças. O autor refere-se à obtenção de resultados considerados socialmente satisfatórios através do discurso médico, como no caso do enfaixamento dos recém-nascidos, o qual caiu em desuso nos anos finais do século XIX, após a ênfase no reconhecimento da liberdade de movimentos, incluindo a necessidade de usarem um vestuário adequado, apesar da diferença vivenciada pelas crianças de classes sociais mais baixas (Ferreira, 2007).

Ainda durante o século XX, de acordo com o referido por Candeias e Henriques (2012), no dia 27 de maio de 1911 surgiu, em Portugal, a Lei de Proteção à Infância que regulamentou

a criação das tutorias de infância, primeiramente em Lisboa e, posteriormente, no Porto (1912), nas demais zonas do país as mesmas foram implementadas em 1925. Ferreira (2007) refere que, apesar da vontade de transformação estar presente, sua efetivação na realidade estava distante. Ainda assim, nessa época a educação das crianças era vista com esperança, inclusive para aquelas que integravam contextos que não fossem benéficos para o seu desenvolvimento. No ano de 1944, houve a publicação de um estatuto judiciário que propiciou a substituição da Tutoria de Infância pelo Tribunal de Menores. Os Tribunais de Menores surgem devido ao incumprimento de algumas leis por parte das famílias, o que resultou na criação de leis sobre os direitos dos pais em relação às crianças, de tutela das crianças que foram abandonadas e leis corretivas para as crianças consideradas “difíceis”. Segundo os autores:

Assim, a Lei de Proteção à Infância constituiu um contributo assinalável no contexto nacional e europeu. As propostas devem ser analisadas à luz dos princípios daquele tempo. Outros modelos de organização tutelar de menores foram colocados em prática, como aconteceu no Estado Novo em 1962. Todavia, será já no interior do Portugal democrático, enquadrados por princípios europeus, que a criança alcança um reconhecimento social e legal que outrora dificilmente a sociedade assumiria. Quer isto dizer, que a evolução social e legal encontra-se na dependência do tempo e das condições sociais, económicas e políticas em que foram construídas. (Candeias & Henriques, 2012, p. 16)

As diferentes relações da sociedade face à infância, propiciaram o seu efetivo reconhecimento, aquele que tem sido vivenciado na atualidade. Entretanto, a criação da infância global propiciada pelos esforços dos instrumentos reguladores, não extingue as desigualdades vivenciadas pelas crianças em diferentes condições sociais. Estatisticamente o grupo geracional das crianças é aquele que possui indicadores mais baixos, conforme pesquisa realizada na plataforma Pordata (2019), em relação à população em risco de pobreza na União Europeia, no ano de 2018, 23,4% de pessoas entre os zero e 17 anos de idade enquadravam-se nessa categoria, seguido de 22,1% entre os 18 e 64 anos de idade e 18,4% a partir dos 65 anos de idade. A categoria do risco de pobreza engloba problemas sociais como a desigualdade, fome, guerras, fenómenos naturais, síndrome da imunodeficiência adquirida e outras doenças, os quais são destacados por Sarmiento (2004) e Vilarinho (2004). Sarmiento e Trevisan (2017) referem-se à pobreza vivida por esse grupo geracional, afetando diretamente seus direitos de provisão e proteção.

Apesar das desigualdades vivenciadas por esse grupo ainda existirem, com a criação dessa infância global começou, progressivamente, a emergir uma maior preocupação e cuidado com a infância, possibilitando a visibilidade dos problemas associados às crianças, como a pedofilia, trabalho infantil, pobreza extrema e demais situações que apontam para a violação no exercício dos seus direitos, levando-os para as agendas políticas e plataformas mediáticas (Vilarinho, 2004).

Sarmiento (2004) reconhece que, apesar das transformações sobre o conceito de infância e das suas especificidades, não significa que todas as crianças vivam a mesma infância, pois a cultura é determinante para essa vivência, conforme referido por Ferreira (2007):

A criança de dias, meses ou nos seus primeiros anos tem um estatuto e oportunidades de vida que variam segundo o tipo de cultura que sedimenta o funcionamento de uma sociedade. Criança é sempre alguém que ainda está a crescer, ou seja, que não tem ainda as condições para ser adulto ou responsabilizado como tal. (p. 75)

Rocha (2004), também se refere à relevância das relações sociais e das vivências em determinados contextos e culturas para a caracterização do modo como a criança irá viver a sua infância, afinal, seja em relação aos aspetos económicos, culturais e sociais:

Se podemos concordar que o que identifica a criança é o facto de se constituir num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. A infância como categoria social não é única e estável; sofre permanentes mudanças relacionadas com a inserção concreta da criança na história e no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceptual e nas ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a inserção de novos sujeitos. (p. 246)

Apesar da existência de diferentes “infâncias”, de acordo com a cultura na qual se está inserida, é evidente reconhecê-la como uma categoria social que possui características próprias, Sarmiento (2004) enfatiza que existem quatro eixos que estruturam a cultura da infância, que são a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Entende-se por interactividade o contato que é realizado nos diversos contextos sociais que a criança frequenta, os quais influenciam na formação de sua identidade. O autor enfatiza a cultura de pares e a partilha geracional existente, justificando o uso de brinquedos antigos (como por exemplo, o pião), mesmo com a presença dos jogos eletrónicos. A ludicidade é considerada fundamental

na infância, ainda que o brincar esteja presente em todas as gerações humanas, é evidente que as crianças brincam mais do que os adultos. A fantasia do real corresponde a especificidade de transposição do real e sua reconstrução criativa, as crianças utilizam em suas fantasias personagens e situações fantásticas, bem como situações que ocorrem de facto. Por fim, a reiteração, apontada por Sarmiento (2004), como:

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (p. 29)

Vários autores (Rocha, 2004; Sarmiento, 2004; Sarmiento & Trevisan, 2017 e Vilarinho, 2004) referem que as crianças têm a possibilidade de reinterpretar os conteúdos culturais que lhes são apresentados, não devendo ser consideradas apenas como recetáculos de conteúdos produzidos única e exclusivamente pelos adultos, defende-se que:

Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto de essas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares. As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil. (Sarmiento, 2004, p. 18)

A atual condição infantil, própria das crianças, porém, vivenciada de diferentes formas por cada uma delas, foi reconhecida prioritariamente durante o século XX e tem sido perpetuada durante as primeiras duas décadas do século XXI, com novas pesquisas e vivências que possibilitam um olhar atento à infância, categoria essa que passou por diversas transformações ao longo da história. Transformações que têm a sua relevância social reconhecida por autores como DeMause (1988, 2014) e Renaut (2002b), ao comentar:

Que estas transformações tenham sido lentas e difíceis, que por vezes tenham tomado aspectos ambíguos, não autoriza a desconfiar que sejam, simplesmente, os disfarces enganadores de repressões novas ou subtis do que as repressões antigas: defender que a condição contemporânea da criança, nas sociedades democráticas, seria pior do que a

que outrora lhe estava preparada em outras configurações sociopolíticas, é uma injúria dirigida à memória das inúmeras gerações de crianças que foram vítimas do poder que os adultos atribuíam a eles mesmos de disporem das suas vidas, tal como das suas mortes. Neste sentido, a libertação das crianças corresponde a uma incontestável vitória da civilização e do direito sobre a barbárie e sobre a opressão. (Renaut, 2002b, p. 337)

A referência do autor supracitado à libertação das crianças caracteriza-se pelo reconhecimento dessas como sujeitos de direitos, que fazem parte integrante da sociedade enquanto crianças, o que está além da ideia daquelas que devem ser “treinadas” para tornarem-se adultos, pois já são pessoas e, como tal, podem ser olhadas e valorizadas, ainda que o processo de aprendizagem esteja presente, afinal, esse encontra-se presente ao longo da vida do sujeito.

2.2. Criança: sujeito de direitos

O percurso histórico do reconhecimento da infância enquanto categoria social ocorreu concomitantemente à legitimação das crianças enquanto sujeitos de direitos. Ao longo do século XX foi elaborado o principal documento reconhecido atualmente na Europa sobre essa temática, a CDC, aprovada em 20 de novembro de 1989. Não obstante, Vilarinho (2004) refere que:

A visibilidade social dos problemas da infância foi um processo lento que decorreu desde os finais do século XVIII até aos nossos dias. Para ela contribuíram as denúncias feitas pelos médicos-higienistas, filósofos, filantropos e, mais recentemente, pelos juízes, educadores e psicólogos. A tomada de consciência pública dos problemas que afectavam a infância (elevado índice de mortalidade, abandono, trabalho infantil, entre outros) levou os Estados a interferirem no processo de socialização das crianças e na vida privada das famílias, no sentido de melhorar as suas condições de vida. (p. 210)

De acordo com o referido por Soares (2005) é evidente a importância das conquistas ocorridas durante o século XX no que concerne aos direitos da infância. Em 1913 inicia-se um esboço de uma organização mundial relacionada à proteção da infância, porém com a eclosão da Primeira Guerra Mundial esse trabalho acaba por esmorecer. No ano de 1919 cria-se o

Comitê de Proteção à Infância. Em 1923, a ativista Eglantyne Jebb² fotografa crianças no pós-guerra (famintas e vítimas), apesar de ser presa e rechaçada por essa atitude, houve quem se tenha sensibilizado com a sua ação. Jebb divulga os cinco direitos das crianças, num documento conhecido como a Acta pelos Direitos da Criança, propiciando posteriormente a criação da Declaração de Genebra em 1924, em 1948 essa Declaração é revista e são acrescentados outros tópicos. Em 1959 é criada a Declaração dos Direitos da Criança, na qual, pela primeira vez tem-se o reconhecimento de um direito civil da criança, que seria o direito a ter um nome e uma nacionalidade. Após algumas críticas e árduos estudos em relação à essa temática, em 1989 surge a CDC, idealizada na Polônia, que foi primeiramente concebida no país de Henryk Goldszmit, (conhecido como Janusz Korczack), pediatra polaco que morreu em 1942, no campo de concentração em Treblinka, juntamente com as crianças do orfanato que dirigia.

Vilarinho (2004) refere que, com a criação da CDC (UNICEF, 1989), duas das três grandes categorias nas quais o documento se divide, nomeadamente o direito à proteção e o direito à provisão, receberam incentivos para que fossem salvaguardadas, enquanto que a categoria dos direitos de participação foi negligenciada, já que verifica-se a dificuldade que os adultos possuem em reconhecer parte dos direitos de participação das crianças, dificuldade essa que pode relacionar-se com a construção social que enfatiza as diferenças biológicas existentes entre os adultos e as crianças. Reconhecer as crianças como sujeitos de participação, implica percebê-las como pessoas que são produtoras de culturas e não apenas meros recetáculos. Além disso, o reconhecimento dessa categoria de direitos recebe críticas, as quais direcionam-se a seguinte posição:

De uma maneira mais geral, defender que a proclamação dos direitos-liberdades da criança arrisca fazer perder à criança o direito de ser diferente dos adultos, o direito de ser o que é (porque se lhe atribui, então, liberdades que não seriam pertinentes para o mundo da infância e porque assim não se respeita este mundo no que teria de específico), apesar de tudo é reconhecer um direito da criança a ser ela mesma. Direito que se tem então muita dificuldade em tematizar: devido ao carácter hiperbólico da crítica que se desenvolveu, com efeito está-se privado de qualquer recurso legítimo a uma categoria da qual se excluiu que poderia ter verdadeiramente sentido. (Renaut, 2002b, p. 289)

² Eglantyne Jebb - nascida em 1876, Jebb é conhecida por ser uma ativista e fundadora da *Save the Children* no ano de 1919. Elaborou a Declaração Universal dos Direitos da Criança que foi ratificada pela Liga das Nações em 1924.

Conforme pode-se reconhecer no próprio excerto retirado da obra do autor, esse refere que a separação entre a categoria dos direitos de participação (libertação) e de proteção é fruto de uma visão que desconsidera a valorização da criança em ser quem ela é, com seus direitos de proteção e provisão resguardados. De acordo com o referido por Marchi e Sarmiento (2017), a relação entre as categorias de direitos da criança deve ser considerada, afinal, a existência dos direitos de participação não extingue a necessidade de a criança ter as suas necessidades básicas atendidas e ser protegida em situações de violações dos seus direitos, informação essa que está evidente na CDC (UNICEF, 1989).

Possibilitar o conhecimento dos direitos da criança, pode propiciar que identifiquem situações nas quais estejam a ser violados, seja no contexto familiar, social e/ou escolar, quer entre crianças e adultos e/ou crianças e outras crianças. Além disso, com o reconhecimento dos próprios direitos e a vivência de relações empáticas, os direitos do outro também poderão ser reconhecidos. Atualmente, em Portugal, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é considerada obrigatória e transversal durante o 1º CEB e essa inclui a categoria dos direitos humanos, para além de sua apresentação teórica, a vivência desses no contexto escolar é de suma relevância para a criança, afinal, as crianças passam muitas horas de seu dia na escola.

2.3. A escola

A instituição escolar, com características mais próximas da organização contemporânea, data do século XVIII, porém, conforme referido por Freire (2012), a noção de que o ser humano é capaz de ensinar algo surge quando a nossa espécie passa a existir, pois as transmissões de conhecimento são vivenciadas diariamente pelos indivíduos, não apenas nos contextos formais de educação, como a escola, universidade, institutos politécnicos e outros.

O reconhecimento de que a aprendizagem pode acontecer em todos os contextos frequentados pelo ser humano não isenta a relevância da escola, afinal, de acordo com Freire (2012), essa é de suma importância para transmitir para o indivíduo conhecimentos sobre a própria sociedade, além dos conhecimentos da leitura e escrita, ainda que esses também possam ser aprendidos pelos sujeitos em outros contextos:

A escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças, mas sua importância na sociedade contemporânea e o longo tempo em que nela permanecem os pequenos exigem uma reflexão ampla e profunda sobre como essa instituição poderia promover uma educação de boa qualidade que não ignore as culturas infantis. (Azevedo e Betti, 2014, p. 268)

A relevância atribuída a instituição escolar pode ser criticada quando essa é considerada a única entidade formadora do indivíduo, além da família, visto que essa não é corroborada no presente trabalho, reconhecendo a importância da educação não-formal e informal para o desenvolvimento do sujeito. Conforme salientado por Cavaco (2009, p. 221): “A escola surgiu como uma instância educativa especializada, que contribuiu para instituir e tornar hegemônica uma outra forma de aprender, baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem”. A perspectiva apresentada pela autora vai ao encontro da visão de Vygotsky (1991) em relação à criança que chega na escola, afinal, para esse autor a criança já possui experiências que foram vivenciadas em outros contextos, as quais não devem ser ignoradas pelos educadores e demais profissionais da instituição.

A escola que reconhece os estudantes como detentores de conhecimentos e experiências valoriza-os como pessoas ativas no processo de aprendizagem, porém, conforme referem Tomás e Gama (2011): “As escolas continuam ainda caracterizadas pela concepção da criança como um receptor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos e que se encontra num processo de transição” (p. 2). Gohn (2006) corrobora com a importância de novas práticas educativas ao afirmar que:

Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessita. (p. 37)

É notória a necessidade de transformação das práticas educativas, já que as ideias inovadoras ainda não são majoritárias. No caso da pesquisa de caráter bibliográfico realizada por Souza, Tamanini e Santos (2020), sobre a cibercultura e o seu uso na sala de aula, os autores referem-se para a necessidade de práticas inovadoras, para além da utilização dos recursos tecnológicos na escola, mas que perpassem pelo diálogo, possibilitando uma educação crítica e voltada para a autonomia dos sujeitos da educação. Afinal, a comunicação é o principal recurso cultural do ser humano:

Por isso mesmo, a escola, como espaço de formação de jovens e crianças que já nascem imersos na cibercultura, precisa inserir-se na cultura digital, abrindo-se à incorporação

das tecnologias enquanto produtos e produtoras dos sentidos que reconfiguram o modo de viver, pensar, sentir e se relacionar no mundo contemporâneo. (pp. 15-16)

Apesar do aparecimento da tecnologia, a humanidade não deve ser renegada e os(as) alunos(as) assim precisam ser considerados(as), como seres humanos, os quais possuem uma história de vida, emoções, sentimentos, desejos e experiências diferentes daquelas vividas por cada ator do contexto escolar, conforme descrito por Caspar (2005), ainda que o autor se refira à educação de adultos, considera-se que a neutralidade no ato educativo não exista com nenhuma faixa etária.

Na escola existe a possibilidade de alguns valores serem apropriados, seja no sentido de aquisição ou para a transformação dos mesmos, assim, os(as) jovens seriam preparados(as) para uma participação ativa em busca de projetos que visam a melhora da sociedade. Em algumas situações, a organização da escola difere dos valores que são explicitados pela instituição, como no caso do incentivo ao individualismo e competições, em uma escola que visa favorecer as relações interpessoais. Assim como Freire (2012), Silva, Silva e André (2010) referem-se à noção da necessidade da ação do indivíduo para o aprendizado, pois não é suficiente transmitir o conhecimento, por exemplo, de justiça, se o mesmo não for praticado. Afinal, “transmitir valores aos outros pressupõe viver os valores que se escolhem para poder educar” (p. 180).

Segundo Freire (2007), em documentário dirigido por Venturi, a curiosidade é necessária para o aprendizado, bem como a noção de que os seres humanos são inacabados e precisam do outro para o compartilhamento de conhecimentos, o qual pode possibilitar transformações intrapessoais e, isso ocorre, independente de formações que tenham sido realizadas ao longo da vida.

Portanto, mesmo com as transformações já vivenciadas pela sociedade e as diversas críticas existentes em relação às escolas que não objetivam a formação de sujeitos críticos, verifica-se que essa ainda é uma instituição com relevância social para a formação dos indivíduos que a frequentam, até porque, em muitos países existe uma obrigatoriedade legal até determinado nível de escolaridade. Em Portugal é obrigatório frequentá-la do primeiro ano do 1º ciclo até o 3º ano do ensino secundário (Decreto-lei nº 85/2009). Conforme referido na ENEC (Direção-Geral da Educação, 2017):

A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (p. 2)

A noção de escola cidadã, referida por Gadotti (2005), consiste em um território que possibilita a vivência da cidadania, valorizando que a informação seja socializada, além da discussão e transparência na relação. Conceção essa que pode ser relacionada ao conceito de educação para a cidadania, o qual, conforme descrito por Banks (2004), contribui para que os(as) alunos(as) apropriem-se de conhecimentos que os ajudem a viver em uma sociedade ampla, ou seja, além da comunidade, cidade, estado ou país no qual estão inseridos(as), propiciando um compromisso para com as nações existentes. Monteiro (2013) reconhece a especificidade do termo e afirma:

Neste sentido, não se trata, portanto, de educar para a cidadania, como comumente se veicula nas explicitações curriculares do ensino escolar público. Ao contrário, a preferência por uma educação em e na cidadania secundariza o sentido teleológico de cidadania da própria educação, uma vez que o sentido último da educação deverá, antes de tudo, ser o desenvolvimento de projetos humanos, mais do que um qualquer projeto de cidadania oferecido ou concedido. (p. 130)

Ainda que não seja a única instituição socializadora da infância, a escola constitui-se como uma das principais, mesmo com a presença do objetivo pedagógico, que consiste na transmissão de determinados conhecimentos para os estudantes, essa relevância na formação social é reconhecida em estudos com crianças sobre a escola.

Souza (2011) realizou uma pesquisa com uma metodologia qualitativa numa escola pública da periferia da Grande São Paulo (Brasil), tendo como participantes 28 crianças com seis anos de idade, na qual pretendeu analisar as representações sociais dessas crianças sobre a escola, através de entrevistas. A autora organizou em dois núcleos a análise dos dados obtidos, são esses “estudar na escola” e “o que é uma escola”. Em relação ao primeiro núcleo, as crianças selecionaram as experiências mais significativas, entretanto, a autora refere-se à apresentação da escola associada ao conhecimento, o que é percebido como característica principal da mesma pelas crianças. Assim como no primeiro núcleo, no segundo, a relação com o conhecimento fora referida, porém, a autora destaca o quanto esse parece estar unicamente associado à escola, desconsiderando, assim, a aprendizagem ocorrida nos demais contextos sociais.

Com a realização de uma pesquisa qualitativa, Nova (2011) pretendeu analisar as representações sociais da escola, através de entrevistas semiestruturadas e desenhos realizados com 60 crianças (entre o 1º e 3º ano do 1º CEB), de uma escola pública brasileira, localizada em Recife (Pernambuco). Os resultados dessa pesquisa vão de encontro aos resultados daquela anteriormente citada, pois, após a análise das entrevistas e desenhos, a autora concluiu que as

crianças depositaram uma grande responsabilidade na escola, no sentido dessa ser aquela entidade que irá prepará-las para a vida em sociedade - inclusive no que diz respeito aos valores morais e éticos -; para o mercado de trabalho - proporcionando as competências necessárias para sua inserção neste mercado -; e para a possibilidade de mudança de vida. Apesar dessas características reconhecidas pelas crianças, Nova (2011) comenta que elas souberam apontar as falhas da escola, em relação à falta de materiais e de espaços congruentes com o que seria importante para o melhor aprendizado.

Machado e Nova (2010) realizaram uma outra pesquisa sobre a representação social de crianças de escolas privadas em Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco/Brasil), com 25 alunos que frequentavam a 3ª série do Ensino Fundamental. As autoras perceberam que a entrevista fora um importante recurso para que a voz dos sujeitos fosse efetivamente escutada e fizeram uma análise de conteúdo, a qual possibilitou o reconhecimento de três categorias, são essas: “escola com fim em si mesma”, “formação individual” e “espaço de convivência” (p. 30). Na primeira categoria foi possível reconhecer que as crianças perceberam a escola como aquele local que possibilita o aprendizado da educação, diferentemente das crianças de escola pública, não apontaram a ascensão social como um fim obtido com a escola. Para além da transmissão de conhecimentos, as crianças reconheceram a importância da escola para sua formação pessoal e social, enquadrando-se na segunda categoria. E, por fim, mencionaram a convivência social vivenciada nesse espaço.

Um aspecto diferencial é apontado por Machado e Freire (2014), ao realizarem uma pesquisa qualitativa, na qual foram feitas entrevistas semiestruturadas com cinco crianças (10 anos de idade), em situação de sucesso escolar, em uma escola da rede municipal de ensino em Recife (Brasil), essas reconheceram a existência da aprendizagem em outros contextos, para além do escolar, apesar desse ser destacado como o mais importante para a aprendizagem dos conhecimentos exigidos para a vida em sociedade, inserção no mercado de trabalho e ascensão social.

Após análise das conclusões das quatro investigações, é notória a importância atribuída pelas crianças à escola, apesar da diferença reconhecida entre as crianças das escolas públicas e da escola privada.

2.4. A infância à luz de referenciais teóricos

Conforme referido anteriormente nesta dissertação, durante o século XX a infância passou a ser ainda mais estudada no âmbito científico e considera-se, neste trabalho, a visão que reconhece a existência de diferentes infâncias, sem desconsiderar os pormenores característicos desse grupo geracional.

Com a ditadura fascista³ que fora vivida em Portugal, entre os anos de 1926 e 1974, as ciências sociais no país passaram por um período de hibernação ou, como referido por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2017), de existência “semi-clandestina” (p. 41). Na década de 1990 foi publicado o primeiro artigo científico da área da sociologia da infância, área essa que abrange conhecimentos que valorizam a referida categoria social. Desde então, considera-se que está presente enquanto disciplina em Portugal, emergiu da sociologia e tem passado a ser efetivamente reconhecida enquanto campo de atuação e investigação.

Marchi e Sarmiento (2017) comentam sobre a normatividade da infância, a qual considera a criança de classe média, com determinados acessos e facilidades, como a criança padrão da infância. Sendo assim, aquelas que não se enquadram no padrão esperado são desconsideradas nas abordagens tradicionais sobre a infância. Essa noção difere dos conhecimentos da sociologia da infância, que reconhece a diversidade de infâncias existentes, considera a criança como cidadã e sujeito que pode ser ativo nos grupos dos quais faz parte, não desconsidera aspetos do amadurecimento a partir do crescimento, porém os anos de vida deixam de receber a principal atenção em relação ao desenvolvimento infantil (Soares, 2005).

A divisão existente na área clássica da psicologia do desenvolvimento, a qual tradicionalmente separa por estádios de desenvolvimento as etapas pelas quais a criança passa, é efetivamente questionada pela sociologia da infância (Soares, 2005; Marchi & Sarmiento, 2017), já que essa reconhece a existência das diferentes infâncias na sociedade e, inclusive, em um mesmo país. A crítica existente à psicologia dirige-se à visão tradicional que considera um único padrão de infância sem reconhecer a relevância dos aspetos sociais para o desenvolvimento, pois, seus conhecimentos contribuíram e contribuem para o reconhecimento das crianças na sociedade. Afinal, a necessidade de apoio a uma criança pequena (um bebé, por exemplo) não é aqui questionada (Shier, 2019). As experiências vivenciadas influenciam o

³ Período no qual o regime autoritário e antidemocrático foi estabelecido em Portugal, após o golpe militar que ocorreu no dia 28 de maio de 1926, dando início à ditadura militar. No ano de 1933 instaurou-se o Estado Novo, primeiramente comandado por António Oliveira Salazar e, posteriormente, por Marcelo Caetano. No dia 25 de abril de 1974, com a “Revolução dos Cravos”, o regime ditatorial fora deposto para o início da democracia no país (Ministério dos Negócios Estrangeiros, n.d.).

modo como as pessoas constituem-se, o que não é diferente para as crianças, essas também internalizam conteúdos e, a partir de uma reflexão interna, consciente ou não, formam-se enquanto sujeitos.

Do adolescente espera-se que apresente responsabilidade, reflexão e capacidade de uma escolha crítica por volta dos 16, 18 ou 21 anos de idade, porém, se essas competências nunca tiverem sido experienciadas na infância, torna-se difícil para o sujeito conseguir fazê-las a esta altura, conforme referido por Hart (1992):

Children need to be involved in meaningful projects with adults. It is unrealistic to expect them suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18, or 21 without prior exposure to the skills and responsibilities involved. An understanding of democratic participation and the confidence and competence to participate can only be acquired gradually through practice; it cannot be taught as an abstraction. (p. 05)

A ideia da participação da criança ainda se encontra fragilizada em nossa sociedade, o que pode ser observado no exposto por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2017), após a realização de um levantamento de pesquisas e ações publicadas na área da sociologia da infância em Portugal:

A criança não é quase nunca notícia por aquilo que faz, que pensa ou que sente; tampouco são as ações das crianças que mais emergem nos meios de comunicação social. São sobretudo, as ações dos adultos sobre as crianças e, especialmente - quando não se referem a decisões de natureza política que tenham como destinatárias as crianças - aquelas que exprimem formas de violência, opressão e exploração. A criança publicada traz as marcas negras da violência social. (p. 45)

Essa dificuldade da participação da criança também foi exposta por Hart (1992) quase três décadas antes do estudo supracitado, quando esse refere-se à resistência por parte dos(as) investigadores(as) para a execução de pesquisas que utilizassem a técnica da entrevista com as crianças, por considerarem que as mesmas poderiam passar informações imprecisas. De facto, o autor afirma que a competência de comunicação das crianças é diferente daquela já desenvolvida pelos adultos, porém essa afirmação não invalida a informação que fora por elas referida.

A importância da participação é também referida por Shier (2019), o autor nomeia como empoderamento a possibilidade de propiciar a participação das crianças, o que contribui para a

sua formação como agentes de mudança, contrariamente à noção de agentes de controle social. Entretanto, enfatiza que não é possível uma pessoa empoderar outra, pois o empoderamento é algo que exige uma transformação interna, embora seja possível que a escola crie condições e situações que possibilitem essa transformação das crianças, afinal, considerar a existência dos próprios direitos implica reconhecer a existência dos direitos das outras pessoas.

Apesar da dificuldade de valorização da participação das crianças, há estudos nessa área, como no caso da pesquisa qualitativa realizada em uma escola municipal em Curitiba (Paraná/Brasil), por Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017), com 12 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental I (equivalente ao 4º ano do 1º CEB, em Portugal), com idade média de 10 anos, sobre as percepções apresentadas pelas crianças em relação à dimensão afetiva no processo de aprendizagem, as autoras concluíram que os participantes apresentaram com clareza a relação entre as dimensões afetiva, cognitiva e sociointeracional. As autoras revelam que essa relação apresentada pelos sujeitos ao longo da investigação, através da representação de situações e de afirmações, constata a sua capacidade de compreensão do mundo. A conclusão das autoras corrobora com a noção abordada neste trabalho, que pretende reconhecer e valorizar o saber que as crianças possuem em relação aos direitos de participação e de brincar.

Assim como na pesquisa apresentada anteriormente, Botelho (2012) também proporcionou a escuta da voz das crianças, ao realizar uma experiência de investigação que foi desenvolvida entre os meses de março e maio de 2010 com sete crianças estudantes do 4º ano do 1º CEB, com idades entre os nove e os 10 anos, de uma escola pública de um bairro social em Aveiro (Portugal). A autora realizou uma investigação-ação participativa com o objetivo de compreender os pontos de vista das crianças sobre o contexto em que vivem, englobando a família, os pares, a escola e o bairro. Botelho (2012) refere-se à importância de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre assuntos que fazem parte do seu contexto social.

Sarmiento e Trevisan (2017) realizaram uma investigação na região norte de Portugal, na qual analisaram desenhos de nove crianças entre os seis e os 12 anos de idade. Os desenhos analisados pelos autores fazem parte do acervo de um projeto desenvolvido no norte de Portugal, nomeado como Carta da Cidadania Infanto-Juvenil, quando, no ano de 2015, as crianças foram orientadas a realizarem um desenho sobre o tema: “O que é a crise?”. Sarmiento e Trevisan (2017) categorizaram em quatro os eixos que foram por elas mencionados em suas narrativas visuais: “impactos da crise; ricos e pobres; representação política; soluções para a crise.” (p. 24). Os autores perceberam que as crianças apresentaram uma referência sobre o impacto social da crise que acometeu alguns países a partir do ano de 2008, além de diferenciarem os pobres dos ricos, demonstrando o reconhecimento das desigualdades

existentes, fazerem referências políticas no que diz respeito ao tema solicitado e apresentarem soluções, como o uso de recursos naturais para assegurar a alimentação da população.

Concluem que:

Para lá das observações dos efeitos mais negativos, em particular a partir dos seus contextos de vida, como a casa e a escola, as crianças e jovens reclamam o seu “direito ao futuro”, isto é, não limitam a sua reflexão ao presente vivido, mas alargam-na a um futuro incerto, onde o seu lugar não é claro. (p. 32)

Apesar dos autores da última investigação apresentada não terem ouvido diretamente as crianças, o reconhecimento e valorização do conteúdo dos desenhos que foram analisados vai de encontro ao verificado nas duas outras pesquisas relatadas nesse tópico, as quais possuem algumas especificidades, já que a pesquisa com crianças difere daquela realizada com adultos.

2.5. Pesquisa com crianças

A noção de infância fora transformada com o passar dos anos e, atualmente, encontra-se em evidência o reconhecimento da voz das crianças e jovens. O grupo mais jovem tende a ter uma participação mais frequente em manifestações sociais, nas quais partilham de um ou mais objetivos em comum. Como no caso das greves estudantis contra as alterações climáticas ocorridas em mais de 100 países nos dias 15 de março de 2019, 24 de maio de 2019 e 27 de setembro de 2019 - a última fora reconhecida por ser geral, apesar da mobilização inicial ter sido dos estudantes (Público, 2019).

No entanto, ao falar de crianças que possuem idade para frequentar o 1º CEB (entre 6 e 10 anos), as dificuldades de reconhecimento dessas vozes são mais acentuadas, o que poderia ser relacionado com o protecionismo ou mesmo com o medo de perder a autoridade perante à criança (Renaut, 2002b). O diferente modo de relacionar-se com o mundo, ao comparar adultos e crianças, precisa ser reconhecido, além das especificidades da criança referidas por Sarmiento (2004), as quais foram mencionadas no primeiro ponto deste estudo.

Apesar dos desafios, a realização da investigação com crianças é possível e tem ocorrido. Durante a pesquisa para o levantamento bibliográfico desta dissertação, encontrou-se estudos (que são abordados neste trabalho), nas bases de dados RCAAP, Google Acadêmico e *ResearchGate*, a partir da inserção das seguintes palavras-chave: “perceções”, “representações”, “crianças”, em pesquisas na área educacional. Ainda que não tenha sido encontrada uma pesquisa com objetivos e participantes com características semelhantes a esta,

parte-se do pressuposto de que os próprios sujeitos são os melhores conhecedores da própria realidade, o que torna possível a compreensão das percepções sobre os direitos de participação e de brincar, por parte das crianças alunas do 1º CEB.

Ramos (2012) refere-se à diferença entre fazer pesquisa com crianças e sobre as crianças, já que na primeira as crianças são reconhecidas e participam do processo, enquanto na segunda são objetos de estudo, a partir de uma posição passiva perante a pesquisa, a autora menciona que:

De um lado, as crianças pertencem ao único grupo etário que não realiza pesquisas, não sendo permitido a elas que escrevam sobre si mesmas na qualidade de experts, o que faz com que os pesquisadores da infância tenham um importante papel na amplificação das vozes infantis, colocando em circulação seus saberes e suas culturas de pares. De outro, como já apontei anteriormente, adultos e crianças têm um modo diferente de conhecer e se relacionar com o mundo, o que representa um desafio para o desenvolvimento de pesquisas com crianças. (p. 12)

Ramos (2012) salienta a importância de estabelecer uma relação com a criança para a realização da pesquisa, a qual está para além da opinião da mesma em aceitar participar da investigação, já que perpassa pelo modo como o adulto é visto por ela, ressaltando a importância de que seja visto como um adulto atípico. Destaca o desafio em estabelecer pesquisas com esse grupo, já que possuem maneiras diferentes de relacionar-se com o mundo.

A utilização das metodologias participativas, presente na sociologia da infância, tem sido um diferencial na realização das pesquisas com crianças, já que essas possibilitam o real reconhecimento do que as mesmas têm a dizer. Conforme referido por Soares, Sarmiento e Tomás (2005):

O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de protecção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência. (p. 53)

O saber da sociologia da infância visa a valorização do que a criança tem a dizer sobre a sua vida e experiências, opondo-se a uma visão adultocêntrica, a qual considera prioritário e adequado aquilo que os adultos têm a dizer (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005), deste modo objetiva:

[...] contrapor: ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico; às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação. (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 53)

Os autores apresentam os aspetos considerados essenciais para a realização de uma pesquisa com crianças que considere sua participação, são esses: a valorosidade da criança, de sua voz e ação; o consentimento de participação da criança, que deve incluir os objetivos da investigação, bem como a possibilidade de deixar de participar da mesma e a utilização de recursos criativos e variados. Em relação às técnicas que podem ser utilizadas na pesquisa com crianças, Sarmiento e Trevisan (2017) mencionam, entre outras, a entrevista individual e a discussão em pequenos grupos sobre a temática.

Soares (2005) reconhece três patamares sobre as metodologias de participação da criança em investigações, considera-se que esta pesquisa enquadra-se no primeiro patamar, já que o *design* da investigação foi previamente orientado pela investigadora:

- patamar da mobilização: a criança é convidada a participar de um processo que fora estruturado por um adulto, “sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa” (p. 161);
- patamar da parceria: desde o início, o processo da investigação é concebido conjuntamente entre crianças e adultos,
- patamar do protagonismo: as crianças elaboram todo o processo, desde os seus objetivos, *timing*, *design* e também os recursos que serão utilizados. A presença do adulto é de um consultor.

A criança é reconhecida como sujeito de direitos, mais especificamente, dos direitos de participação, quando o seu conhecimento passa a ser reconhecido e valorizado no contexto em que está, seja em seu cotidiano ou em investigações nas quais possa participar.

2.6. Direitos da Criança

A CDC reúne 54 artigos, além de dois protocolos facultativos à Convenção, ambos adotados em Assembleia das Nações Unidas em 25 de maio de 2000. O primeiro protocolo reúne 17 artigos e é relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal em 16 de maio de 2003), e o segundo protocolo tem 13 artigos e é relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal em 19 de agosto de 2003).

A sua qualidade protetiva em relação aos direitos da criança é relevante e ressaltada, no entanto, o reconhecimento da capacidade de participação por parte das mesmas também é de suma relevância social. Afinal, ao reconhecer o que as crianças têm a dizer, são incluídas na organização social, não como meras miniaturas de adultos, mas como sujeitos, sujeitos de direitos, inclusive, do direito a brincar. Tomás (2007), comenta que “A CDC é, sem dúvida, um dos melhores exemplos do esforço da sociedade global para tentar regular e legislar sobre a infância e caracteriza-se pela tentativa de articulação entre diferentes lógicas e práticas ao nível internacional, nacional e local” (p. 335).

Tomás (2007) refere-se à distância existente entre o conteúdo da CDC e a realidade factual, já que as nações têm independência para gerir suas práticas, ainda que tenham ratificado sua participação na mesma, a autora refere-se à resistência existente para a criação de grupos que visem a participação infantil, ressaltando a situação em Portugal.

O reconhecimento dos direitos das crianças existe, porém, na prática ainda parece obscuro na sociedade, prioritariamente no que diz respeito à esfera da participação infantil, mas também em relação aos direitos de proteção, provisão e prevenção (Marchi e Sarmiento, 2017; Soares, 2005; Tomás, 2007; Vilarinho, 2004), afinal, conforme referido anteriormente, o grupo de crianças ainda é aquele que encontra-se em maior situação de pobreza. A noção adultocêntrica parece desconsiderar que os adultos também foram crianças, reconhece a ideia de que a maturidade e a prática da cidadania caminham juntamente com o passar da idade cronológica, desconsiderando a importância do contexto e das inter-relações vivenciadas ao longo desse processo, desse modo, essa noção poderá ser assim questionada, pois o ser humano é um ser social e, como tal, constitui-se a partir das relações estabelecidas com o contexto e com as demais pessoas com as quais convive. A criança, ainda que esteja numa categoria social com especificidades próprias, também se constitui através dessas relações.

Para além da importância supramencionada da participação infantil, Tomás (2007) refere sobre a sua relevância para que as crianças não sejam dominadas pelos efeitos da

globalização, além de conhecerem práticas que não se enquadrem em estereótipos que foram socialmente formados, as quais poderão possibilitar a troca de conhecimentos entre sujeitos que integram diferentes culturas, afinal, revela-se a existência de culturas da infância e não apenas de uma única e irreduzível infância global. Essas culturas infantis não são padronizadas e é através do contexto sociocultural e das inter-relações que as mesmas são constituídas: “A figura da criança como produtor cultural, (...) na variedade dos seus matizes e múltiplas determinações, confirma-se como uma das mais marcantes construções da sociologia da infância” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2017, p. 53).

Freire-Ribeiro (2012) realizou uma investigação qualitativa sobre os direitos da criança na região norte de Portugal, na qual, o foco são os direitos de educação e à família. Assim como nesta pesquisa, a autora optou por utilizar imagens que correspondessem à temática, em acordo com o referido por Graue e Walsh (2003), quando os autores falam sobre as “adereços” (p. 141) que podem ser utilizados nas entrevistas com crianças. Freire-Ribeiro (2012) optou pela utilização da entrevista semiestruturada com 36 sujeitos entre os nove e os 11 anos, por considerar que a entrevista é uma importante ferramenta para a compreensão do mundo das crianças, já que essas são quem realmente mais sabem sobre si próprias. Desse modo, corrobora com o que é indicado pelos autores de referência sobre estudos de observação com crianças, Graue e Walsh (2003), os quais são mencionados mais à frente neste trabalho. Freire-Ribeiro (2012) refere que 83% das crianças disseram que sabiam qual o significado da palavra direito, ainda que poucas crianças o tenham referido, abordaram como ter ações que estejam associadas com a sua vontade própria, sua associação com os valores existentes e a ideia da liberdade de expressão, ação e pensamento. Em relação à pergunta sobre quais são os seus direitos, 50% das crianças mencionaram as atividades lúdicas, 17% referiram aos direitos de "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" (p. 111), seguidos pelo direito à família, referido por 6% dos sujeitos e 8% não exemplificou os direitos. A autora reconhece que as crianças se confundiram no que diz respeito aos seus direitos e deveres, o que pode acontecer por desconhecerem os direitos.

Além do reconhecimento do direito a brincar, os sujeitos também se referiram à participação, bem como à noção de que nem todas as crianças possuem direitos, ainda que associem essa desigualdade apenas ao continente africano. Para além do reconhecimento da existência de seus direitos, Freire-Ribeiro (2012) revela que a compreensão das crianças é de suma importância e está presente quando “(...) 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" (p. 111).

Azevedo e Betti (2014) referem-se ao ponto de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental (correspondente ao 1º CEB em Portugal) sobre a escola de tempo integral e a ludicidade. Participaram do estudo 21 alunos do 1º ano do ensino fundamental, crianças que frequentavam as atividades do programa de escola integral, nomeado como Cidade Escola. A investigação fora realizada no município de Presidente Prudente (São Paulo/Brasil), onde a escola a tempo integral ainda não está presente em sua totalidade. Os autores realizaram uma pesquisa etnográfica e concluíram que as crianças desejam brincar, o que se constitui enquanto um direito fundamental da criança, apontado na CDC (UNICEF, 1989) e na DDC (UNICEF, 1959), nos artigos 31º e 7º, respetivamente. Entende-se que a escola, em seu formato tradicional, não reconhece a importância da ludicidade em sala de aula e as crianças têm a percepção dessa situação.

A partir das pesquisas que foram mencionadas, torna-se possível o reconhecimento de que as crianças compreendem a sociedade na qual estão inseridas, além de possuírem capacidade de expor as suas opiniões em relação aos assuntos que lhes dizem respeito, assim como referido no artigo 12º da CDC (UNICEF, 1989):

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional. (p. 10)

2.6.1. Direitos de Participação

A noção de participação social data de tempos remotos, Soares (2005) refere que essa ideia costuma ser associada aos adultos, destacando-se a importância da CDC para que a participação comece a ser explorada no universo infantil. Considera-se que existem diferentes formas de participação das crianças, as quais sempre estiveram presentes, porém, as práticas existentes estavam relacionadas aos interesses dos adultos e a noção de criança como objeto, noção essa que é destacada pela autora quando refere-se aos contributos médico-psicológicos

tradicionais, os quais normalizam uma noção de infância que impossibilita a consideração das crianças como sujeitos competentes que possam participar em decisões de assuntos que lhes dizem respeito. A autora também aborda o conceito de cidadania da infância, o qual é inerente à noção de participação.

Na CDC (UNICEF, 1989) os direitos de participação constituem-se numa categoria e estão em foco nos artigos 12º, 13º e 15º, no primeiro há o reconhecimento da opinião da criança em relação aos assuntos que lhes dizem respeito, no segundo, aborda-se a noção da liberdade de expressão, através da comunicação verbal e/ou não-verbal e, no terceiro, a possibilidade das crianças associarem-se a grupos para a discussão de determinados assuntos. No Perfil dos Alunos para o século XXI (Conselho Nacional de Educação, 2017), a noção da participação pode ser reconhecida transversalmente e encontra-se presente no trecho abaixo destacado:

As finalidades de um sistema educativo, que estão subjacentes a muitos dos quadros de referência analisados, contemplam três dimensões: de desenvolvimento pessoal (capacidades de saber questionar o adquirido e de saber pensar, de gerir emoções e negociar conflitos), de cidadania (ativa e participativa - princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros e a sociedade) e profissional (na trilogia de conhecimento, habilidades/aptidões e atitudes, indispensável à aquisição de qualificações), exigindo uma capacidade de adaptação e de resposta aos desafios de um mundo global. (p. 4)

Para o exercício da cidadania, referida no excerto do documento que fora mencionado, a participação é indispensável, destacando-se a pertinência do tema para a contemporaneidade. Freire (2012) não se refere diretamente à noção de cidadania, entretanto, essa pode ser reconhecida quando o mesmo menciona que o ser humano não deve aceitar o determinismo em relação à existência humana, já que dificultaria o exercício de diferentes opções e decisões.

Os direitos de participação têm sido abordados na área da investigação com crianças, Soares (2005) realizou sua pesquisa de doutoramento, considerada de investigação participativa, com 25 crianças de uma escola pública e 17 crianças de um colégio com regime de internato (com um polo de formação profissional) que recebia crianças abandonadas, órfãs ou em situações de risco, ambas as instituições localizadas em Braga (Portugal). A autora reconhece como “protagonistas” da ação as 42 crianças com as quais realizou a investigação, com idades compreendidas entre oito e 10 anos de idade, com exceção de uma criança de 11 e outra de 13 anos de idade. As condições socioeconómicas dos grupos dos dois locais eram divergentes, pois, a autora pretendeu verificar a existência de diferenças nas representações de

crianças de diferentes classes sociais. As crianças selecionaram alguns direitos dentre os que foram apresentados e esses foram trabalhados de acordo com a ordem de votação das mesmas, são estes: à família, a proteção e a participação. A autora concluiu que existem diferenças nas representações dos dois grupos, associando às condições socioeconômicas. As crianças da escola pública referiram-se à família de forma mais protetiva, considerando a própria participação no contexto familiar. Enquanto no colégio interno verifica-se a existência de uma família idealizada e da associação da família real a aspectos considerados negativos pelas crianças. Quanto à proteção, as crianças do colégio interno mencionaram não poder agir perante situações que não estivessem de acordo com esse direito, enquanto os alunos da escola pública reconheceram sua vivência, destacando como algo distante de si as situações nas quais essa proteção é negligenciada. Quanto à participação, todas as crianças reconheceram um limite em relação aos adultos, na escola pública mencionaram à esfera de participação, enquanto no colégio interno pareceu ser algo mais distante. A autora descreve que foi percebida a dificuldade do reconhecimento e atuação nos direitos de participação quando os direitos de proteção estão afetados.

A investigação realizada no âmbito do doutoramento por Tomás (2007) enquadra-se na área dos direitos da criança. A autora realizou uma pesquisa qualitativa com 98 crianças, que frequentam o 1º, 3º e 4º ano do 1º CEB, cujo trabalho de campo se estendeu entre outubro de 2004 e abril de 2006 em duas escolas (Barcelos/Portugal e Florianópolis/Brasil) e com crianças de movimentos sociais (Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), sobre as representações que as crianças possuem do mundo, de seus direitos, sobre si mesmo e as outras crianças. Nesse estudo, a autora salienta a importância de a sociedade realizar o processo de “descolonização da infância” (p. 6), o qual consiste no reconhecimento do grupo social das crianças, não com o objetivo de desconsiderar as suas características específicas, mas reconhecendo o seu vínculo com a sociedade.

No ano de 2011, Tomás e Gama realizaram uma investigação de cunho exploratório em seis agrupamentos de escolas de Lisboa (Portugal), os participantes da pesquisa foram as crianças (com idades compreendidas entre o 1º e 9º ano do EB) e todos os envolvidos na relação dessas com a escola, ou seja, diretores, professores, as associações de pais, assistentes operacionais, os animadores e mediadores socioculturais, com o objetivo de “analisar a realidade social e escolar, a partir das concepções e práticas de participação das crianças nas escolas” (p.6). As autoras concluíram que há obstáculos em relação à participação das crianças no contexto escolar, são esses: o tempo, devido à quantidade de conteúdos que devem ser cumpridos; os diferentes sentidos da palavra participação, onde, por exemplo, o *estar* foi

entendido como participação das crianças por parte da maioria dos professores e professoras entrevistados, além da referência de que é mais possível que a participação aconteça em áreas não disciplinares, como a formação cívica ou no contacto com as crianças; as crianças mais velhas referiram-se à falta de consideração de suas opiniões pela organização escolar, enquanto os mais novos comentaram as ideias que tiveram; as noções adultocêntricas também foram percebidas pelas autoras como obstáculos, perceptível nas falas de professores(as) e alunos(as) quando, por exemplo, comentaram que as atividades são propostas pelo adulto, ainda que uma delas possa ser escolhida pelas crianças; além do pertencimento a determinada etnia ou a presença de alguma deficiência, que são fatores apontados pelos discentes como impeditivos na participação na escola; e, por fim, as dimensões organizacionais da instituição, já que:

Numa outra dimensão organizacional, os documentos estruturantes da escola - Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno - devem ter na sua elaboração/implementação a participação dos representantes dos alunos, no entanto, verificámos que a participação não se efectiva nos quotidianos escolares nem nos infantis. Ora esta situação não promove o desenvolvimento na, da e para a participação das crianças como agentes activos no contexto escolar. (Tomás & Gama, 2011, p. 14)

Tomás e Gama (2011) referem-se à importância das assembleias de alunos, que precisam ter reconhecido o seu mérito no que diz respeito à participação infantil, porém, para que essa efetivamente ocorra, é necessário que o conteúdo abordado seja considerado pela direção da escola, caso contrário, consiste em uma prática inconsistente. Concluem que:

A investigação realizada permite-nos identificar, pelo menos, duas lógicas contraditórias que ajudam a fundar as relações de poder entre adultos e crianças e conduzem à formação de quadros interpretativos sobre a participação das crianças: por um lado, a ideia da criança enquanto sujeito passivo que continua a dominar nos discursos e as práticas sociais; e, por outro, o discurso emergente nas escolas da valorização da participação das crianças. (p. 18)

Soares (2005) refere que as questões culturais podem influenciar a resistência à participação infantil, já que as crianças tiveram suas vozes silenciadas durante alguns séculos, além de sua exclusão dos assuntos, ainda que fossem/sejam de seu interesse, em oposição ao referido no artigo 12º da CDC (UNICEF, 1989). Apesar da existência dessa dificuldade, é importante ressaltar o mencionado por Cunha e Fernandes (2012):

A participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida. A participação da criança é, assim, um investimento em si próprio e um elemento essencial para a criação de contextos e práticas mais democráticos. Ao contrário, ao se negligenciar a participação infantil corre-se o risco de perpetuar práticas e relações sociais onde os indivíduos não sabem como negociar as suas diferenças, como estabelecer um diálogo construtivo ou como assumir responsabilidades com as suas famílias, na comunidade e na sociedade em geral. (p. 39)

O excerto do artigo de Cunha e Fernandes (2012), vai ao encontro do guia para pais e professores(as) elaborado pela UNICEF (2017), no qual consta a informação de que os direitos não excluem os deveres, assim como o reconhecimento da importância da família para a criança e, conforme referido anteriormente, que a conscientização sobre os próprios direitos poderá promover a conscientização dos direitos do outro.

2.6.2. Direito a Brincar

O direito a brincar está presente no artigo 31º da CDC (UNICEF, 1989) e no artigo 7º da DDC (1959), e é de suma relevância para o processo de amadurecimento da criança, afinal, ainda que o adulto brinque, para a criança essa etapa é fundamental, seja para o seu desenvolvimento físico, psíquico e/ou social. É através do brincar que a criança desenvolve os aspetos motores, cognitivos e inter-relacionais. Conforme referido por Palma (2017):

Nesse sentido, o brincar, em suas múltiplas formas de manifestação, pode ser o elemento desencadeador de ricas fontes de conhecimento e de (re)produção de cultura, através da interação entre as crianças e entre elas e os adultos. É importante frisar, entretanto, que, por geralmente não se apropriarem nem compartilharem os códigos e as linguagens das crianças, os adultos acabam por não compreender o prazer das repetidas e continuadas brincadeiras, réplicas umas das outras, praticadas pelos infantes. (p. 216)

Considera-se relevante retomar o exposto por Winnicott, pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista inglês, que compreende a importância do brincar para o amadurecimento humano. Winnicott (1975, p. 80) refere que: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o *self*”. Sendo assim, o autor coloca o brincar em evidência, para além de

sua relevância na aprendizagem da socialização com o outro, está relacionado com a totalidade do sujeito.

A necessidade do brincar na vida do ser humano é amplamente reconhecida, com especial atenção na infância, direito esse que é destacado em um documento produzido para as crianças pela Direção-Geral do Consumidor (2017), onde para além da diversão experienciada na brincadeira, sua componente de aprendizagem, manutenção da saúde física e mental e descoberta de novas habilidades é destacada. A necessidade do brincar também é reconhecida por Palma (2017), a mesma refere que a escola se torna o local propício para isso, já que na contemporaneidade as crianças passam a maior parte de horas (que estão acordadas) na escola.

Ainda que os adultos tenham dificuldade em perceber as brincadeiras das crianças e a sua “preparação” para o mundo adulto esteja entre os principais objetivos da educação (Palma, 2017), reconhecer a infância enquanto infância, ao valorizar esse período da vida do ser humano, é algo muito importante para as crianças e para a sociedade, de modo geral. Conforme referido por Mrnjaus (2014), as crianças atuais passam menos tempo a brincar, o que a autora considera como uma violação sutil do direito a brincar.

O reconhecimento da importância do direito a brincar é evidente nas pesquisas sobre a temática. No caso daquela realizada por Freire-Ribeiro (2012), o direito a brincar recebe destaque, o que demonstra a percepção das crianças em relação ao que é importante para si e a verdadeira compreensão do que é esse direito, afinal:

A atividade lúdica potencia o sã 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 percepção, 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. (p. 112)

Conforme referido por Sarmiento (2004), ainda que a transformação social tenha possibilitado a existência de novas brincadeiras, as brincadeiras antigas não deixaram de existir, pois as experiências vão passando através das gerações, sendo possível reconhecer no brincar das crianças contemporâneas brincadeiras consideradas antigas.

Palma (2017) realizou uma investigação com 106 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 12 anos, em uma escola pública de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/Brasil), que teve como objetivo compreender as representações desses alunos(as) sobre o brincar nos diferentes espaços escolares. A autora concluiu que as crianças sentiram a diferença em relação ao brincar na sala de aula e nos demais espaços da escola, já que disseram preferir as atividades realizadas nos pátios, com a possibilidade de correr e de brincar com os amigos. Nessa pesquisa, as crianças mencionaram a diferença existente entre o brincar no JI e o brincar no 1º CEB, consideram que no JI o brincar está frequentemente presente, enquanto no 1º CEB está pouco presente.

Na pesquisa realizada por Azevedo e Betti (2014), os(as) participantes reconheceram o potencial lúdico das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), assim como os seus benefícios para a educação, entretanto, consideraram que essas não deveriam substituir a relação entre pares, bem como outras modalidades de brincadeiras, como aquelas que utilizam brinquedos qualificados como tradicionais. Os autores referem que:

(...) diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às atividades escolares “sérias” (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças. (Azevedo & Betti, 2014, p. 259)

A noção de desvalorização do brincar contraria a verdadeira relevância desse para o desenvolvimento da criança e, ao referir a desenvolvimento, não pretende-se apontar para uma visão que desconsidera o contexto no qual o sujeito está inserido, além de suas experiências de vida, mas sim para uma noção que contemple as especificidades das infâncias vivenciadas pelas crianças que constituem a sociedade.

3. Metodologia

Neste ponto apresenta-se as orientações metodológicas norteadoras para a realização desta pesquisa, bem como as questões e objetivos da investigação. Além da caracterização do estudo, que inclui o contexto da pesquisa, os participantes, as técnicas, procedimentos e os aspetos éticos.

3.1. Orientações metodológicas

As possibilidades de perspectivas para a realização de investigação no âmbito educacional são amplas, essas interferem diretamente no modo como o objeto de estudo é analisado e interpretado (Alves & Azevedo, 2010).

Com a supremacia do positivismo durante os séculos XIX e XX houve a resistência para a aceitação de pesquisas que tivessem uma diferente perspectiva, afinal, para os pesquisadores positivistas a ciência busca a verdade e essa poderá apenas ser provada a partir do uso de técnicas objetivas. Desse modo, tudo aquilo que ultrapassaria a objetividade do fenómeno não poderia ser considerado na investigação. As metodologias que têm uma abordagem diferente do positivismo, embora não sejam todas iguais, assemelham-se no que diz respeito ao objeto de estudo, que visa considerar o que o sujeito tem a dizer (Amado, 2014). Sendo assim, uma diferente abordagem reconhece outras perspectivas, como referido por Guerrero (2010):

La ciencia y la producción del conocimiento científico no dependen únicamente de factores lógicos o intelectuales, sino también de factores históricos y sociales. La práctica científica no se reduce a la comprobación de hipótesis y a la observación de la realidad para descubrir las posibles leyes que rigen los fenómenos. En la actividad científica adquiere una gran importancia el sujeto (investigador e investigado) para definir problemas, para recoger la información y para delimitar la validez misma de los resultados; pero también el contexto en que se desarrolla dicha actividad: teórico, sociológico, histórico, económico, axiológico. (pp. 168-169)

A investigação caracterizada pela participação do sujeito surge em meados da década de 60 como uma crítica ao modelo supramencionado, “à lógica formal contrapõe-se uma lógica dialéctica e em vez de modelos funcionalistas defende-se a utilização de quadros de interpretação histórico-cultural” (Tomás, 2007, p. 47).

Nesta pesquisa optou-se por utilizar o método de investigação qualitativo, o qual, segundo Bogdan e Biklen (1994) reúne cinco características, as quais não necessariamente aparecem com a mesma frequência em todas as pesquisas assim denominadas, são essas: presença do(a) investigador(a) no campo de estudo; ser descritivo, ou seja, os dados recolhidos são expressos através de palavras, como no caso de transcrição de entrevistas; existe a valorização e reconhecimento do processo e não apenas dos resultados que serão obtidos; a análise dos dados costuma ser indutiva, assim não há hipóteses previamente definidas que precisam ser testadas, pois sua construção acontecerá após o contato com os sujeitos; e, por fim, centra-se no significado de algo para as pessoas, como as percepções das crianças que conhecemos. A partir da apresentação das características da investigação qualitativa, Amado (2014) considera que o seu objetivo principal consiste na:

[...] compreensão das intenções e significações - crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. - que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece -se que essa significação é contextual, isto é, constrói -se e estabelece-se em relação a outros significantes. (pp. 40-41)

O reconhecimento do que é comunicado pelo ser humano é evidente, seja através da linguagem verbal ou não verbal, o que torna possível a compreensão das percepções dos sujeitos. No presente trabalho busca-se conhecê-las e, conforme referido por Amado (2014), a percepção consiste no “processo psicológico através do qual formamos representações do mundo exterior” (p. 41), ou seja, a partir das relações estabelecidas com o contexto e com as pessoas e demais seres vivos, o ser humano constrói essas representações. Esse processo psicológico acontece a partir das experiências adquiridas através dos órgãos do sentido, conforme referido por Costa (2017), essa construção se dá através de um processo dinâmico, no qual os signos e sentidos culturais influenciam a percepção do sujeito.

Conforme descrito por Gazzaniga e Heatherton (2005), as teorias relacionadas ao processo perceptivo divergem, pois, o modo como esse realmente funciona ainda não fora efetivamente esclarecido, já que essa representação do mundo acontece através de uma seleção perante “muitos (infinitos) estímulos que poderiam ter gerado um dado padrão de estimulação”

(p. 179). Por esse motivo, optou-se por esclarecer qual o sentido de percepção que seria utilizado nesta investigação.

Por fim, apresenta-se a definição da palavra percepção encontrada no dicionário de língua portuguesa infopedia, organizado pela Porto Editora (<https://www.infopedia.pt>):

1. ato ou efeito de perceber; 2. tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores; 3. resultado ou dados da percepção; 4. noção; conhecimento; 5. figurado discernimento.

No caso desta pesquisa, a percepção corresponde à noção ou conhecimento que as crianças possuem em relação à temática abordada, os quais foram elaborados através da experiência sociocultural e continuam em transformação ao longo da vida do sujeito.

3.2. Questões de investigação

Foram elaboradas três questões de investigação que partiram do problema em estudo: quais as percepções de alunos e alunas finalistas do primeiro ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) em relação aos direitos de participação e de brincar?

Como alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública percebem os direitos das crianças?

Quais as percepções que os alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública têm sobre como vivem os direitos de participação e de brincar na escola e noutros contextos que frequentam?

Como os alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública caracterizam o brincar e o participar?

3.3. Objetivos

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar as percepções dos alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública, sobre os direitos de participação e de brincar.

Os objetivos específicos são:

Entender como alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública percebem os direitos da criança;

Compreender as percepções que os alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública têm sobre suas vivências dos direitos de participação e de brincar no contexto escolar e noutros contextos que frequentam e;

Identificar como alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública caracterizam o brincar e o participar.

3.4. Caracterização do estudo

Neste subponto serão apresentados o contexto em que o estudo foi realizado, os participantes e as técnicas utilizadas para a recolha dos dados.

3.4.1. Contexto

O estudo foi realizado numa escola de uma freguesia da zona oriental do concelho de Lisboa, em um bairro habitacional, que possui moradas e prédios residenciais. Há comércios nas redondezas, supermercados, mercado municipal e um centro comercial, além da proximidade com uma estação do Metropolitano de Lisboa.

Essa é uma escola básica do 1º CEB com jardim de infância (EB1/JI). De acordo com as informações partilhadas pela diretora da escola, o número total de alunos do 1º CEB é de 193. A equipa é composta por seis assistentes operacionais, oito professores com turma, quatro professores de educação especial, dois professores de apoio educativo e um professor bibliotecário. Abaixo apresenta-se a Figura 1, que consiste no organograma da instituição, elaborado pela investigadora a partir da informação coletada com a diretora da escola:

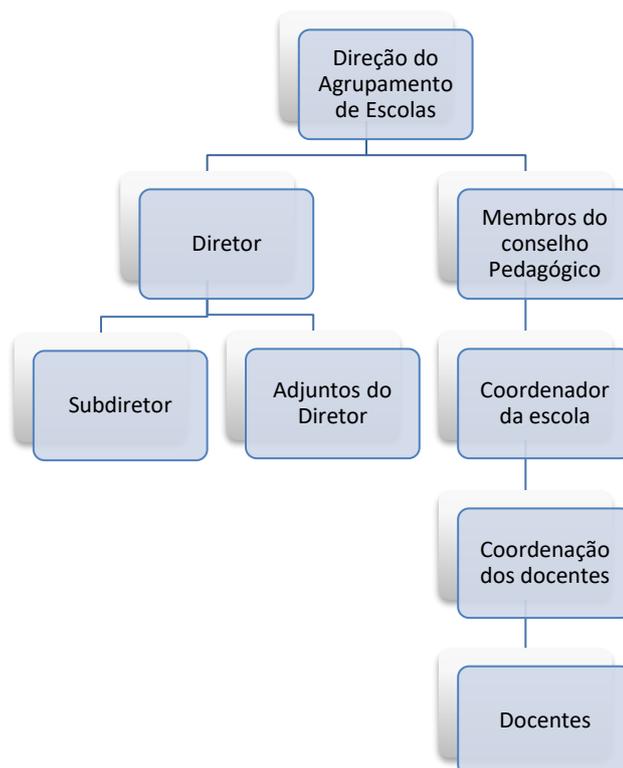


Figura 1. Organograma do agrupamento escolar

Estrela (1994) refere-se à necessidade de conhecer a realidade na qual a investigação será realizada, podendo facilitar a realização desta mesma pesquisa. Neste estudo, a investigadora teve conhecimento privilegiado do contexto onde realizou o seu trabalho de campo, pois é, simultaneamente, funcionária da instituição. A investigadora ministra aulas de Atividades Lúdico-Expressivas (ALE), no âmbito das AEC e é monitora do Componente de Apoio à Família (CAF) naquela escola. Woods (1999, citado por Tomás, 2007), refere-se ao termo “amostra de oportunidade” (p. 54) quando a pesquisa acontece através de contactos previamente estabelecido pela pesquisadora.

As AEC consistem em “atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.” (Direção-Geral da Educação, n.d.). As AEC são ministradas em todos os anos do 1º CEB (desde o 1º ao 4º ano). Essas atividades são dinamizadas em salas, no período pós aulas, com a duração de 1 hora, terminando com um intervalo de 30 minutos.

O 4º ano do 1º CEB, pode, ainda, optar por ter 60 minutos semanais de ALE. Por serem atividades de carácter facultativo, não são todas as crianças que frequentam essas aulas, que

variam entre 3 e 5,5 horas semanais. Há, ainda, crianças que estão inscritas no CAF, que abrange o horário de Antecipação (entre 8h e 9h15) e Prolongamento (entre 17h30 e 19h).

Uma vez que o estudo foi realizado com crianças que frequentam o 4º ano do 1º CEB, apresenta-se abaixo a matriz curricular correspondente (Figura 2).

3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Figura 2. Matriz Curricular do 3º e 4º anos do 1º CEB. De Direção-Geral da Educação. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

Desse modo, esta pesquisa aconteceu durante a realização dos componentes obrigatórios do currículo, que têm uma carga horária semanal de 24,5 e 27 horas.

3.4.2. Participantes

A investigação teve como participantes, 22 crianças, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, que frequentavam uma turma do 4º ano do 1º CEB, e da qual a investigadora não era professora.

Assim como na pesquisa de Azevedo e Betti (2014), as crianças tiveram a possibilidade de escolher os codinomes que as caracterizariam, o que foi apontado como uma opção pela

pesquisadora para que os sujeitos pudessem participar, em concordância com a necessidade do anonimato. De modo a proporcionar uma melhor percepção da caracterização dos participantes do estudo, a investigadora elaborou a Tabela 1 e a Figura 3, abaixo. A Tabela 1 contém os códigos das entrevistas individuais (EI seguida da numeração de cada uma das entrevistas - 01, 02, etc.), os codinomes das crianças, suas idades e nacionalidades. A Figura 3 apresenta um gráfico com a distribuição das idades das crianças.

Tabela 1
Caracterização dos(as) participantes

Código	Codinome	Idade	Nacionalidade
EI01	Gamer	10	Portuguesa
EI02	M. ⁴	9	Portuguesa
EI03	Matilde	10	Portuguesa
EI04	Pombo	10	Portuguesa
EI05	Círculo	10	Portuguesa
EI06	Nioh	9	Portuguesa
EI07	Daniel	11	Portuguesa
EI08	Catthem	10	Brasileira
EI09	Carol	10	Angolana
EI10	Borboleta	10	Portuguesa
EI11	Felizzz	9	Portuguesa
EI12	Boneco de Neve	10	Portuguesa
EI13	Catarina	9	Portuguesa
EI14	Ash	9	Brasileira
EI15	Diego	9	Portuguesa
EI16	Futebolista	9	Portuguesa
EI17	Estrela	9	Portuguesa
EI18	Player	9	Portuguesa
EI19	Criança	10	Portuguesa
EI20	Flor	10	Brasileira
EI21	Raven	9	Portuguesa
EI22	Estrela II	9	Portuguesa

Nota. EI = Entrevista Individual

⁴ A segunda participante optou por não escolher um nome fictício, concordando com a utilização da letra inicial do seu nome.

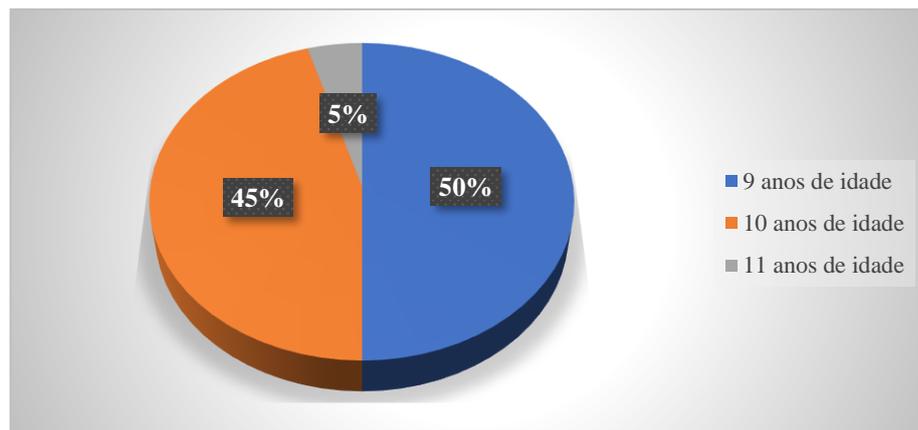


Figura 3. Idade do(as) participantes

Conforme pode-se verificar na Tabela 1 e na Figura 3, há 11 crianças com nove anos de idade, 10 crianças com 10 anos de idade e uma criança com 11 anos de idade, correspondente a 50%, 45% e 5%, respetivamente. Em relação à nacionalidade, 18 crianças são portuguesas, três são brasileiras e uma é angolana.

A opção de realização da pesquisa com crianças finalistas do 1º CEB ocorreu devido a possibilidade de conhecer as perceções de alunos e alunas que já haviam entrado em contacto com conhecimentos da área de Cidadania e, também, devido ao desenvolvimento de competências de oralidade, conforme se pode reconhecer no currículo de Português das aprendizagens essenciais (Portugal, 2018a): “competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)” (pp. 3-4). Esse desenvolvimento acontece progressivamente, porém, nesse ano busca-se em relação à compreensão: “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação.” (p. 6) e a expressão:

Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo. Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. Realizar exposições breves, a partir de planificação. Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar). (p. 6)

Ainda que o desenvolvimento dessas aprendizagens não seja linear e padronizado para todas as crianças, entende-se que as crianças desse ano de escolaridade poderiam corresponder às técnicas utilizadas nesta pesquisa, já que não fora realizada a observação. Além disso, nas aprendizagens essenciais da área de Cidadania e Desenvolvimento (Portugal, 2018b), os direitos humanos encontram-se como um tema que deve ser trabalhado em todos os ciclos e níveis de ensino.

3.4.3. Técnicas de recolha e análise de dados

Para a realização desta investigação recorreu-se ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndice A) e de grupos focais (Apêndice B). A análise de conteúdo foi, parcialmente, realizada com o apoio do *software NVivo 12 Pro*, nomeadamente no que diz respeito à separação das respostas das entrevistas em categorias (Nós), elaboração de nuvens de frequência de palavras, tabelas de referência cruzada e matrizes estruturais.

3.4.3.1. Entrevista

As entrevistas foram realizadas em duas fases distintas: numa primeira fase levaram-se a cabo entrevistas individuais semiestruturada, com apoio de imagens sobre os direitos de participação e de brincar e, posteriormente, numa fase final, entrevistas de grupos focais sobre as perceções apontadas pelas crianças, já que "as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira." (Graue & Walsh, 2003, p. 141). Conforme referido pelos autores, é importante que seja utilizada mais de uma técnica em investigações.

Amado (2014) refere que a modalidade de entrevista semiestruturada possibilita que o sujeito discorra a partir de suas próprias referências, manifestando o que considera importante para aquela situação. Entretanto, o autor reconhece a limitação dessa modalidade de entrevista, ao referir que "o acesso aos acontecimentos através da entrevista será sempre limitado, a não ser que se pretendam atingir, precisamente, essas representações atuais." (Amado, 2014, p. 211). Esse tipo de entrevista possui três propósitos, são estes: um modo para a obtenção de informação baseado nos objetivos da pesquisa; um teste ou sugestão de determinada hipótese, além de poder ser utilizada para a exploração e identificação de situações e; a importância do uso conjunto de outros métodos.

Sobre as questões da entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo pressupõe que parte do conteúdo surge no contato com os sujeitos do campo de estudo, o que pode ser conseguido com o uso da entrevista semiestruturada, já que essa possibilita que o indivíduo fale para além do que está sendo solicitado, o que pode contribuir para o aparecimento de conteúdos que estavam latentes. Conforme referido por Amado (2014), na entrevista semiestruturada:

[...] as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (p. 208)

Assim como Mauthner (1997), Graue e Walsh (2003), referem-se à dificuldade existente em realizar a entrevista individual com crianças muito jovens, devido à sua falta de experiência com situações semelhantes. Os autores comentam que as crianças estão acostumadas a serem questionadas em relação a assuntos que os adultos já dominam (que sabem exatamente qual a resposta esperada), ou em situações que a sua resposta irá gerar a repreensão por parte do adulto. Mauthner (1997) refere que:

Children talking together replicates the small group setting that they are familiar with in the classroom where conversation seems to flow effortlessly. Children aged six or less are difficult to interview alone and they find it hard to respond to direct questions about themselves. (p. 23)

A perspetiva de que as crianças quando estão em pequenos grupos conseguem conversar mais livremente é relevante para este estudo, por esse motivo, optou-se por realizar os grupos focais após as entrevistas, ainda que as crianças desta investigação não sejam consideradas muito pequenas, já que possuem idade superior aos seis anos.

Carvalho, Beraldo, Pedrosa e Coelho (2004), referem sobre o uso da entrevista em pesquisas que visam entender a percepção das crianças, construído esse que foi abordado na presente pesquisa. As autoras revelam que a dificuldade em aceitar a utilização de entrevistas com crianças, pode partir do pressuposto de que as mesmas não sabem o que estão a dizer ou não têm de o dizer, para além do que lhes é comumente solicitado.

Em relação à verdade existente na resposta que as crianças apresentam à entrevista, os autores (Graue & Walsh, 2003) comentam que essa é uma preocupação dos investigadores que realizam essa técnica com pessoas de diferentes idades, porém, tudo o que é dito em uma entrevista o é a partir de determinado contexto e relações que foram previamente estabelecidas.

Nesta pesquisa foram utilizadas quatro imagens da edição em português da versão amigável da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2018), nomeadamente alusivas aos artigos 12º, 13º, 15º e 31º. Após a apresentação das mesmas, cada criança foi questionada sobre o que percebe em relação à imagem e frase (lida pela pesquisadora caso a criança não soubesse ler).

O guião de entrevista (Apêndice A), está dividido em três blocos, o primeiro inclui quatro questões gerais sobre os direitos da criança, o segundo tópico caracteriza-se pela especificidade do tema do direito a brincar, contém uma imagem (alusiva ao artigo 31º apresentado na CDC) e seis questões. Já o terceiro e último tópico, direccionado para os direitos de participação, inclui três imagens (que dizem respeito aos artigos 12º, 13º e 15º direitos da CDC) e oito perguntas. As questões podem ser visualizadas na Tabela 2:

Tabela 2
Questões da Entrevista

<p>O que tu sabes sobre direitos da criança? Saberia falar alguns exemplos de direitos da criança? Já ouviste falar no direito de participação? Já ouviste falar no direito de brincar?</p>
<p>Observe esta imagem e me diga o que pensa sobre ela. Agora vamos ler/ouvir a frase: “tens direito a brincar”, o que sabe sobre esse direito? Considera o direito a brincar, algo importante? Porquê? Para ti, o que é brincar? Acredita que esse direito é vivido aqui na escola? Quais os outros sítios onde acreditas que se vive este direito?</p>
<p>Observe estas imagens e me diga o que pensa sobre elas. As três imagens fazem parte do direito de participação, na primeira está escrito “quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer”. O que percebes sobre isto? Na segunda imagem, está escrito “tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc, excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros”, o que tu percebes sobre isto? Na terceira imagem, está escrito “tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros”, o que percebes sobre isto? Acha que este direito é importante para ti? Porquê? Para ti, o que é participar? Acredita que vive este direito? Quais os sítios onde acreditas que se vive este direito?</p>

Em relação às entrevistas de grupos focais, Amado (2014) refere que essas consistem em agrupar pessoas com alguma característica semelhante, nesse caso, crianças alunas do 4º ano do 1º CEB de uma escola pública do Concelho de Lisboa. O tema deve ser previamente estabelecido, como os direitos de participação e de brincar, para que os grupos discutam, afinal:

Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa (e.g., o consumo de um produto, o impacto de determinada legislação), tendo em linha de conta a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão. (Amado, 2014, p. 226)

Pires e Santos (2019) referem-se ao nascimento dessa técnica de investigação e ao seu uso, ainda raro, em investigações com crianças. As autoras afirmam que consideram ideal um número de seis crianças por grupo nas entrevistas de grupos focais, relatam que enfrentaram dificuldades para a efetiva realização dessa modalidade de entrevista quando realizaram grupos com mais de seis crianças. A utilização dessa técnica permite que determinado tema seja abordado pelo grupo, através da mediação da investigadora, a partir de um roteiro previamente elaborado (Apêndice B).

3.4.3.2. Análise de conteúdo

No que diz respeito à análise qualitativa dos dados, de acordo com o mencionado por Alves e Silva (1992), pode-se reconhecer as seguintes etapas, as quais iniciam-se com a retomada das:

[...] questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências). (p. 62)

Sendo assim, apesar de não possuir etapas delimitadas como a análise de dados quantitativos, a análise qualitativa dos dados pode apresentar o rigor científico solicitado no meio académico, desde que a investigadora reconheça e delimite o seu papel, além de estabelecer o que fora supramencionado. Apesar dessa definição de Alves e Silva (1992), Bardin (1977) refere-se a algumas regras para a efetiva análise de conteúdo, a primeira consiste na exaustividade, ou seja, é importante que as informações obtidas sejam analisadas em sua

totalidade, sem selecionar partes do material existente (regra da não-selectividade); da representatividade, que consiste no reconhecimento da amostra escolhida; homogeneidade, a qual deve estar presente no modo como as informações são recolhidas, como, por exemplo, as entrevistas serem realizadas a partir de um guião e com “indivíduos semelhantes” (p. 98), nesse caso, alunos e alunas do 4º ano do 1º CEB; pertinência, referente a elaboração dos documentos para a obtenção das informações, que devem ser coerentes com os objetivos da pesquisa.

No que se refere à análise de conteúdo, Bardin (1977) afirma que consiste em: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 9). A análise de conteúdo busca identificar mensagens que estejam referidas no discurso dos sujeitos, ainda que não sejam o que fora realmente dito. Entende-se que o conteúdo manifesto pelo sujeito poderá expressar sentidos e significados que estejam latentes em sua consciência.

Esta análise foi realizada com o apoio do *software NVivo 12 Pro*, que facilita a codificação dos dados por parte do(a) pesquisador(a), segundo referido por Lage (2011), esse tipo de *software* de auxílio à análise qualitativa surgiu por volta da década de 80 e fora mais utilizado em pesquisas na área social nos Estados Unidos e na Europa. A autora refere que:

As principais ferramentas de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas possuem um conjunto de funcionalidades em comum, tais como facilidades para codificação dos dados, gerenciamento das fontes de informação, mecanismos de busca, facilidades para categorização durante o processo de codificação, entre outras. (p. 200)

Um *software* de pesquisa qualitativa é usado como apoio para o(a) investigador(a), na presente pesquisa o seu uso foi recorrente, primeiramente foram criados arquivos das entrevistas, nos quais as respostas dos participantes foram separadas das perguntas (para que não houvesse interferências de palavras proferidas pela entrevistadora), posteriormente foram criados os Nós (categorias de análise elaboradas pela investigadora, de acordo com as questões e objetivos de investigação), e, após esta codificação, suas funcionalidades foram exploradas e usadas para a realização da análise. Verificou-se que o *software* de pesquisa qualitativa é um apoio consistente durante a realização da pesquisa, além de possibilitar que as informações sejam encontradas com mais facilidade.

3.4.4. Procedimentos e Aspectos Éticos

Em relação à execução da pesquisa, Graue e Walsh (2003) referem-se à negociação da entrada no local de investigação, neste caso, a pesquisa foi realizada em uma escola onde as relações com os “guardiães do dia-a-dia” (p. 124) já estavam estabelecidas. Os autores comentam que os relacionamentos estabelecidos no contexto da investigação são importantes e relacionam-se com as atitudes tomadas pelo(a) investigador(a) e com as perspectivas que possui sobre as crianças, sendo assim, mencionam três elementos que devem orientar as atitudes do(a) pesquisador(a), são esses: “todas as crianças são espertas [...]; todas as crianças fazem sentido [...]; todas as crianças querem ter uma vida confortável [...]” (pp. 124-125). Em relação ao primeiro pressuposto, entende-se que as crianças sabem sobre o mundo que as cerca, ao perceber o que está bem e o que não está bem; o segundo pressuposto consiste na ideia do que aparentemente apresenta-se como disfuncional para o outro, pode ter um sentido interno para a criança e, por fim, o terceiro elemento concentra-se na noção de que independente da interpretação vinda do exterior, as ações das crianças visam uma vida confortável.

Apesar do conhecimento prévio do contexto da instituição, acresce-se que a investigadora não fez o estudo com as turmas das quais era professora das AEC ou monitora do CAF.

Para a realização desta pesquisa considerou-se a importância de seguir os princípios éticos, os quais, conforme referido por Tuckman (2000) são: direito a rejeitar a participação; ao anonimato; à privacidade; à confidencialidade; a um tratamento responsável por parte do(a) investigador(a), devendo intervir e prever impactos negativos durante a investigação. Esses princípios também aparecem relacionados na Carta ética, produzida pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - SPCE (2014).

Além dos fundamentos supramencionados, na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação, elaborada pelo Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (2016), referem-se à transparência e rigor na pesquisa, a proteção dos dados recolhidos e a necessidade de publicação para divulgação efetiva dos dados. É pertinente que os padrões éticos sejam estabelecidos, pois os mesmos propiciam o trabalho autónomo e esclarecido dos investigadores, além de uma credibilidade para a comunidade científica portuguesa (SPCE, 2014). Ao abordar algumas características de pesquisa na Carta ética que fora mencionada anteriormente, a SPCE aponta que:

A investigação em Ciências da Educação envolve com frequência pessoas e grupos humanos vulneráveis, como crianças, pessoas idosas ou pessoas que, de modo

permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão, ou mesmo da sua liberdade, requerendo por parte dos investigadores aptidões particulares de sabedoria prudencial. (2014, p. 7)

No caso do estudo realizado, um dos grupos citados pelo referido documento esteve envolvido (crianças), sendo importante a postura ética da investigadora durante toda a investigação. Qualquer investigação que seja realizada com sujeitos menores de 18 anos que estejam dentro de uma escola pública, deve seguir rigorosamente alguns procedimentos específicos, são esses: a autorização da Comissão de Ética da Universidade (Anexo A), a autorização da Direção-Geral de Educação (Anexo B), a autorização da diretora da escola, a qual recebeu um Pedido de Autorização para a realização de Investigação (Apêndice C), a autorização dos encarregados de educação, que receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), e, em concordância com a possibilidade de consentir a própria participação, os alunos e alunas receberam um Termo de Consentimento para participação (Apêndice E).

A autorização da Comissão de Ética do IE (Anexo A) recebeu o número 185, o documento foi enviado no dia 07/01/2020 e aprovado em 20/01/2020, posteriormente foi submetido o pedido para Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar para a DGE, número 0197700031, enviado no dia 28/01/2020 e aprovado em 10/02/2020 (Anexo B).

Entende-se que uma investigação deve reunir condições de proteção dos participantes em relação às informações que forem obtidas (Instituto de Educação, 2016), sendo assim, em relação às entrevistas, estas foram gravadas pela pesquisadora e, após a sua realização, o gravador foi guardado num cofre com código apenas conhecido pela investigadora. Após a transcrição daquelas, as gravações foram imediatamente apagadas, e os documentos guardados no computador e protegidos com senha de acesso apenas conhecida pela investigadora. O anonimato em relação aos sujeitos e a escola foi garantido.

Conforme o que fora previamente descrito, as crianças poderiam aceitar ou recusar a participação no estudo, pois, de acordo com Soares (2005), uma investigação que as considere como participantes deve permitir que as mesmas optem por participar ou não, ainda que possuam a autorização dos encarregados de educação, sem qualquer prejuízo no ambiente em que a investigação será realizada.

Após a entrega dos termos de consentimento para os encarregados de educação (Apêndice D), foi combinado que no início de uma aula a pesquisadora iria comparecer a sala da turma para apresentar-se, bem como apresentar a pesquisa e entregar os termos de

consentimento de participação para as crianças que foram autorizadas a participar pelos encarregados de educação. O apêndice F corresponde a nota de campo realizada no dia da visita à sala de aula. Apenas dois alunos não entregaram os termos e um deles pediu novamente o documento para levar ao seu encarregado de educação. Posteriormente foram reservadas três manhãs do mês de fevereiro para a realização das entrevistas em um gabinete selecionado pela diretora da escola e que poderia ser utilizado pela investigadora entre as 9h15min e as 12h45min. O gabinete era composto por um armário (com alguns jogos que são utilizados nas terapias complementares que ali acontecem), uma mesa e três cadeiras, sendo uma delas maior e estufada, a qual não fora utilizada pela pesquisadora para que não houvesse a diferenciação da cadeira do adulto e da cadeira da criança. A ordem de realização das entrevistas ocorreu através de sorteio, com exceção da primeira criança (sorteada pela investigadora), as demais eram sorteadas por quem esteve a fazer a entrevista anteriormente.

No início de cada entrevista a investigadora agradeceu o(a) entrevistado(a), perguntou se tinha alguma dúvida e ressaltou que aquelas perguntas não eram um teste, mas sim uma forma de conhecer a opinião dos participantes sobre os direitos de participação e de brincar. Conforme referido anteriormente, as crianças escolheram o próprio codinome, com o objetivo de que participassem do que estava sendo ali desenvolvido com elas.

Após a realização das entrevistas individuais, foi preciso agendar um outro horário e dia adequado para a realização dos grupos, já que a época dos testes não seria adequada para isso. Inicialmente os grupos seriam realizados na segunda quinzena do mês de março, conforme combinado com a professora e diretora da escola, para que o período de testes não coincidissem com a sua realização. Entretanto, devido a situação da pandemia do SARS CoV-2 (COVID-19), os mesmos foram realizados no dia 13 de março (sexta-feira), já que as aulas presenciais seriam suspensas no dia 16 de março, com reavaliação em 9 de abril (Portugal, 2020). Havia 13 crianças presentes e a formação dos grupos ocorreu de maneira heterogênea a partir da indicação da professora e manifestação de interesse da própria criança, já que estavam a realizar outras atividades. A professora precisava separar todo o material dos(as) alunos(as) e estava organizando a aula para orientá-los em suas dúvidas, ainda assim, permitiu que os grupos fossem realizados e estas foram as formações:

Grupo 1 - Círculo, Gamer, Matilde e Pombo;

Grupo 2 - Catlhem, Diego, Felizzz e Nioh;

Grupo 3 - Boneco de Neve, Estrela, Flor, Futebolista e Player.

A sala fora previamente organizada para a receção dos alunos e alunas, a mesa permaneceu entre as pessoas porque utilizá-la-iam para a realização dos desenhos ou textos,

mas era possível que todos os integrantes olhassem uns para os outros e, assim que entravam na sala, poderiam escolher o local onde sentariam. A cartolina que seria utilizada estava presa com fita cola em uma das paredes da sala. Assim que as crianças entraram no espaço, as folhas brancas A4 foram distribuídas na horizontal e o estojo da pesquisadora esteve no meio da mesa para uso coletivo, esse continha canetas, borracha, afia-lápis, lápis de carvão e lápis coloridos. O primeiro grupo teve duração de 47 minutos e 35 segundos, o segundo de 37 minutos e 59 segundos e o terceiro de 42 minutos e 21 segundos.

4. Apresentação e Discussão dos resultados

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa a partir da fundamentação teórica anteriormente exposta, que consistem, respetivamente, nos dados recolhidos nas entrevistas individuais e de grupo.

Assim como referido por Alves e Silva (1992), a análise na pesquisa qualitativa baseia-se diretamente aos objetivos da investigação. Neste sentido, retomamos aqui os objetivos delineados: Entender como alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública percebem os direitos da criança; Compreender as perceções que os alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública têm sobre suas vivências dos direitos de participação e de brincar no contexto escolar e noutros contextos que frequentam; Identificar como alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública caracterizam o brincar e o participar e, por fim, o objetivo geral desta investigação que consiste em analisar as perceções dos alunos e alunas finalistas do 1º CEB de uma escola pública, sobre os direitos de participação e de brincar.

Conforme mencionado por Sarmento (2004), as crianças realizam a “reinterpretação activa” (p. 18), ou seja, não são passivas diante os estímulos e vivências da cultura na qual estão inseridas. Essa capacidade das crianças torna-se relevante para esta pesquisa e pôde ser reconhecida durante a investigação, inclusive em relação a duração das entrevistas, as quais tiveram um mínimo de 11 minutos e o máximo de 26 minutos.

Conforme referido no ponto anterior foram entrevistadas 22 crianças, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos de idade, sendo 11 rapazes e 11 raparigas, a investigadora elaborou um gráfico (Figura 4) onde apresenta-se a média das idades e o respetivo desvio padrão.

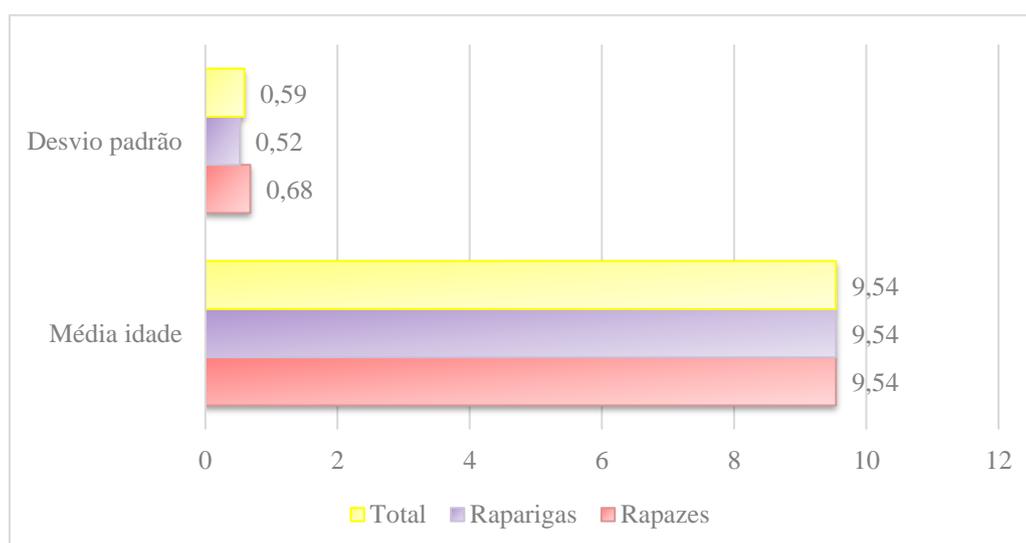


Figura 4. Gráfico da média de idade

É possível reconhecer que a média de idade é a mesma para rapazes e raparigas, assim como para a totalidade dos(as) participantes. A maior distância entre idades (representada pelo desvio padrão) é dos rapazes, já que nesse grupo encontra-se o único participante de 11 anos.

A partir da recolha dos dados foram criados temas de análise, nomeadamente: direitos da criança; direito a brincar e direitos de participação.

O primeiro tema analisado corresponde às *percepções que as crianças possuem sobre os seus direitos* e foi possível obter respostas de 21 das 22 crianças entrevistadas, abaixo destaca-se alguns trechos das entrevistas:

“O que ela deve ter? Ela deve ter direito à família, direito à saúde, direito à liberdade, direito à educação. [...] O que ela deve ter para sobreviver.” (EI01, Gamer, 10 anos, 02/2020)

“Cada criança tem os seus direitos... Todas as crianças têm os mesmos direitos, direito a ter uma casa, um trabalho, amigos, família e etc. Ah...” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

“Um direito é uma, é o que uma pessoa pode fazer.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Deve ser livre, uma criança deve ser livre, deve ter direito a ter uma família e a ser amada. [...] É o que uma criança pode ter. Todas as crianças.” (EI13, Catarina, 9 anos, 02/2020)

Tipo uma coisa que as pessoas têm direito a fazer, que devem fazer, tipo brincar, toda a gente tem o direito a brincar, a saúde, direito à saúde. (...) Não, isto é... O direito é uma coisa que as pessoas, direito é uma coisa que as pessoas podem fazer. (EI19, Criança, 10 anos, 02/2020)

A partir da menção dos trechos citados, é possível reconhecer um aspeto congruente entre esta pesquisa e a realizada por Freire-Ribeiro (2012), correspondente ao facto das crianças considerarem que sabem o que são os direitos, mas não referem-se diretamente a seu significado, relacionando-o com o verbo de ação “fazer” e com o verbo “ter”, associados às ideias de fazer o que deseja, ou seja, ser livre, e ter o que seria comum para todas as crianças, a autora refere que elas consideram que os direitos consistem em:

(...) “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 perceção 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. (pp. 120-121)

Após serem questionadas sobre seu conhecimento em relação aos direitos da criança, alguns exemplos foram solicitados, para além daqueles que exemplificaram de forma espontânea (acima referidos). Para esta apresentação, elaborou-se com o *software NVivo 12 Pro* uma tabela de referência cruzada (Tabela 3), a qual apresenta os direitos referidos nas entrevistas individuais por cada participante, além do total de citações de cada direito, em algarismo arábico, seguido de sua percentagem. Em sua totalidade as crianças exemplificaram 22 direitos.

Tabela 3
Referência cruzada: Exemplos de direitos da criança

	E101-Gamer	E102-M.	E103-Maitide	E104-Pombo	E105-Círculo	E106-Niob	E107-Daniel	E108-Cathem	E109-Carol	E110-Borboleta	E111-Felizz	E112-Boneco de Neve	E113-Catarina	E114-Ash	E115-Diego	E116-Futebolista	E117-Estrela	E118-Player	E119-Criança	E120-Flor	E121-Raven	E122-Estrela II	Total
Direito a ter um trabalho	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito ao não abandono	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito a dançar, correr e cantar	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito a ser feliz	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito a imaginar	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito a ter tempo para passear	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	1/22 (5%)
Direito a ter uma profissão	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	2/22 (9%)
Direito a escolher	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	2/22 (9%)
Direito a escolher amigos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	2/22 (9%)
Direito a divertir-se	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	2/22 (9%)
Direito a ter opiniões	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	2/22 (9%)
Direito ao respeito	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	2/22 (9%)
Direito a educação	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	3/22 (14%)
Direito a ter comida ou não ter fome	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	3/22 (14%)
Direito a ter amor ou ser amada	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	3/22 (14%)
Direito a ter amigos	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	4/22 (18%)
Direito a escola e a estudar	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	5/22 (23%)
Direito à saúde	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	7/22 (32%)
Direito a ter uma casa, lar ou abrigo	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	7/22 (32%)
Direito a ter uma família	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	8/22 (36%)
Direito a ser livre	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	11/22 (50%)
Direito a brincar	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	14/22 (64%)
Total	4/22 (18%)	0/22 (0%)	3/22 (14%)	5/22 (23%)	6/22 (27%)	4/22 (18%)	1/22 (5%)	3/22 (14%)	4/22 (18%)	4/22 (18%)	8/22 (36%)	2/22 (9%)	3/22 (14%)	5/22 (23%)	3/22 (14%)	2/22 (9%)	3/22 (14%)	4/22 (18%)	8/22 (36%)	6/22 (27%)	2/22 (9%)	3/22 (14%)	83/484 (17%)

Na Tabela 3 encontram-se os 22 direitos mencionados pelos(as) participantes. Os cinco direitos mais referidos são: a brincar (64%), ser livre (50%), ter uma família (36%), ter uma casa/lar/abrigo (32%) e à saúde (32%). É importante ressaltar que esses direitos são incluídos na categoria de direitos de provisão, com exceção do direito a ser livre, que também se enquadra na categoria de direitos de participação.

Na investigação desenvolvida por Freire-Ribeiro (2012), a autora questionou as crianças em relação aos direitos que conheciam, assim como nesta pesquisa, e o direito mais mencionado fora o de brincar, por 50% das crianças, o que corresponde ao motivo da escolha do direito a brincar nesta investigação, devido a sua importância na infância, reconhecida pelos(as) investigadores(as) da área, mas também pelos principais sujeitos que o vivenciam. No caso da pesquisa realizada em 2012, as crianças referiram-se ao direito de participação com essa nomenclatura, o que nesta pesquisa não aconteceu espontaneamente, porém, considerou-se que o direito a ter uma opinião enquadra-se aos direitos de participação. Apresenta-se a Figura 5 que corresponde a um gráfico elaborado pela investigadora, no qual é possível comparar os dados obtidos em ambas as pesquisas.

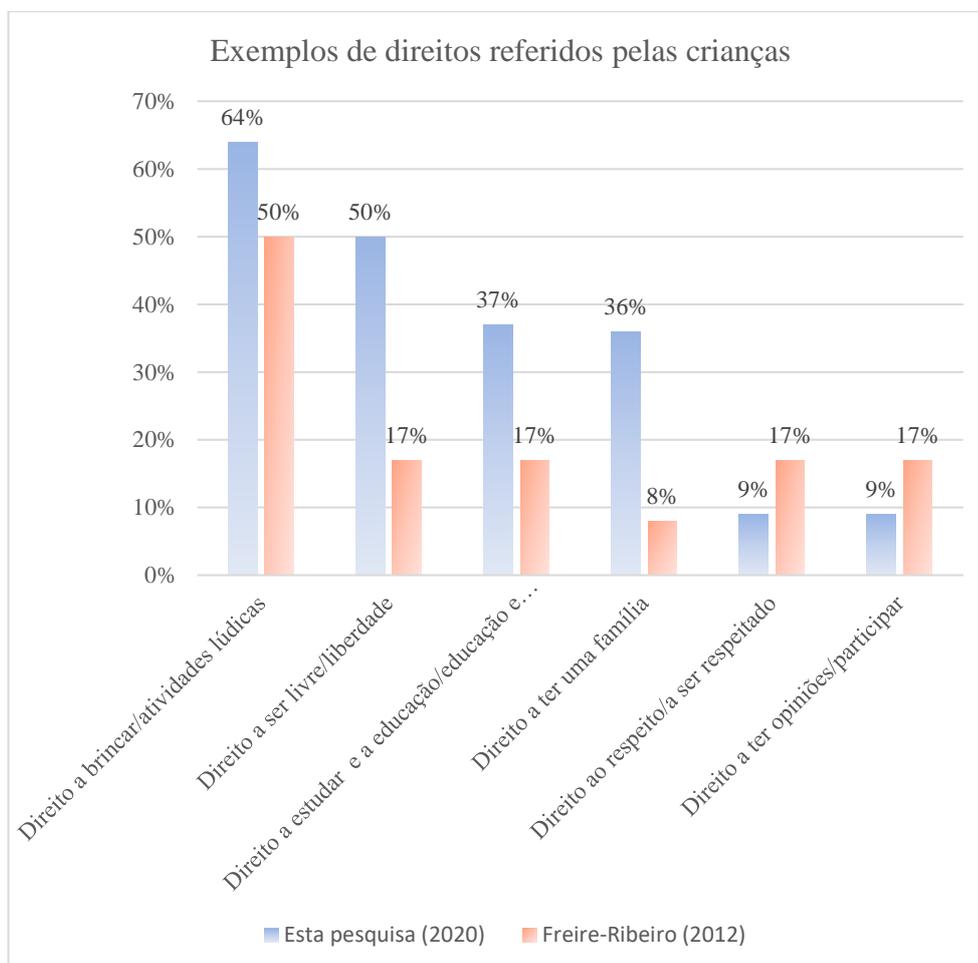


Figura 5. Gráfico de comparação entre resultados de pesquisas

A relevância do direito a ser livre e de ter opinião permite reconhecer que as crianças conhecem a existência dos direitos de participação, ainda que não usem exatamente essa palavra, já que os termos utilizados (liberdade e opinião), correspondem ao grupo de direitos de participação, conforme podemos reconhecer no artigo 12º da CDC (UNICEF, 1989): “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 10). Já em relação à liberdade de expressão, o artigo 13º evidencia que: “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (p. 11).

Bem como na pesquisa realizada por Freire-Ribeiro (2012), o conflito entre direitos e deveres também fora identificado nesta pesquisa, como nos momentos em que Círculo, Catlhem e Boneco de Neve referem que:

“Os direitos da criança acho que são... São o que uma criança deve fazer ou não, não é bem. É o que uma criança deve ter, de ter direito como ir a escola, ter educação, ter saúde, ter família, direito ao não abandono, a fome, não, ela não deve ter direito a isto, ela só deve ter direito as coisas boas e não as coisas más. (...) Ah... Os direitos são, eu não sei explicar muito bem, acho que os direitos são o que uma criança deve receber e ter. Só sei explicar isto.” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

“Eu acho que é, os direitos da criança... Eu sei que são os direitos que as crianças podem fazer e não podem fazer.” (EI08, Catlhem, 10 anos, 02/2020)

“É o que podemos fazer. (...) Não tenho certeza se é o que nós podemos fazer ou se é o que mandam-nos fazer, mas eu acho que é mais isso, eu acho que é mais o que podemos fazer.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

A seguir apresenta-se os resultados e interpretação do segundo tema de análise, que consiste no direito a brincar, o qual foi dividido em três subtemas (correspondentes aos objetivos desta pesquisa). Em relação *as percepções sobre o direito a brincar*, realizou-se uma consulta à frequência de palavras nesta categoria (correspondente ao Nó⁵ de Direitos da Criança codificado pela investigadora), no *software Nvivo 12 Pro* e, é possível observar na Figura 6 que a palavra “crianças” destaca-se, a mesma fora repetida 43 vezes nessa categoria, seguida pela

⁵ Conforme referido na Metodologia desta dissertação, um Nó corresponde a uma categoria criada pela investigadora a partir da separação de elementos dos dados recolhidos. Foram codificados excertos das entrevistas em cada Nó criado.

merece não ter direito a brincar. Porque, ter direito a brincar é importante, toda gente brinca na sua vida.” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

“Que tu podes brincar, mas não é com o que te apetece, há momentos para tudo. (...) Tipo há o momento que é para estudar, outro momento que é para brincar, outro momento que é para o futsal.” (EI06, Nioh, 9 anos, 02/2020)

“Porque nem sempre a nossa vida tem que ser estudar, estudar, estudar, fazer muitas tarefas. Nós temos de ter sempre um momentinho para brincar, porque senão, vamos perder nossa infância... Vamos perder a nossa infância. (...) Seria que enquanto somos crianças, não aproveitar, ter o momento de estudar e ter outro de brincar. Seria ser tipo adulto, na altura e na idade de uma criança.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Porque as crianças, quando elas são pequenas, elas... Elas não gostam de trabalhar, gostam mais de brincar.” (EI17, Estrela, 9 anos, 02/2020)

Assim como na pesquisa de Azevedo e Betti (2014), as crianças apresentaram a oposição entre o brincar e o trabalho, representado pelo estudar, apesar de não diferenciarem escola “chata” de escola “legal”, como mencionado pelos autores, é evidente que o reconhecimento dos momentos de estudar e de brincar são diferenciados de tal maneira, o que possibilita afirmar que, para estas crianças, o brincar não encontra-se presente durante o aprendizado formal realizado na escola. O que contradiz a noção de que é possível aprender enquanto brinca e brincar enquanto aprende.

Ao referirem-se às crianças como sábias, Azevedo e Betti (2014) comentam algo que vai de encontro ao observado nesta investigação, no sentido de que essas gostam de aproveitar o momento e, nesta pesquisa referem sobre a importância do brincar para aproveitarem a infância. O reconhecimento dessa importância fora confirmado por todas as crianças e alguns excertos esclarecem a opinião dos(as) participantes:

“Pesquisadora: Agora se nós lermos a frase: “tens direito a brincar”, sabe algo sobre esse direito M.?”

M.: Esse nós já demos há muito tempo e eu não me lembro muito bem.

Pesquisadora: Não há problema, assim, considera o direito a brincar algo importante?”

M.: Sim.

Pesquisadora: Porquê?”

M.: *Eu não sei, eu sinto.*

Pesquisadora: *Sente?*

M.: *Sinto que é importante brincar.*” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“Ash: *Porque senão as "pess"... Crianças não se divertem e ficam meio "pra baixo", assim, meio tristes.*

Pesquisadora: *Certo, você começou a falar 'as pessoas', mas parou de falar pessoas e falou crianças, se nós falarmos pessoas inclui crianças, adultos e idosos...*

Ash: *...Eu acho que todo mundo pode, mas acho que criança é o que mais brinca, sim.*” (EI14, Ash, 9 anos, 02/2020)

“*Porque se uma criança ou alguém não puder brincar ela pode ficar aborrecida, mas quando ser grande, quando tiver um filho, ele pode não saber o que que é brincar e depois o filho dele também não vai brincar e vai sempre enrolando. Isso pode acontecer.*” (EI18, Player, 9 anos, 02/2020)

“*Porque se a gente não brincasse, a gente ia ser muito mais sério, a gente não ia esquecer dos nossos problemas. É... A gente ia ficar sempre com a consciência pesada naqueles problemas que a gente tem no dia-a-dia e, é, tentando resolver problemas, mas quando a gente brinca, a gente se solta, não pensa nessas coisas.*” (EI20, Flor, 10 anos, 02/2020)

“*Porque as crianças não podem só estudar, têm também que brincar, também para aprender coisas, no brincar também se aprende coisas e...*” (EI21, Raven, 9 anos, 02/2020)

Em concordância com o que fora concluído por Freire-Ribeiro (2012) e Azevedo e Betti (2014), a relevância do direito a brincar também apareceu nesta pesquisa, já que 20 crianças conheciam esse direito, sendo que 14 delas falaram do mesmo espontaneamente, ao referirem-se aos direitos da criança. Revela-se que duas crianças disseram que não conheciam o direito a brincar, porém, todas conseguiram falar algo sobre o brincar no respectivo bloco na entrevista.

Em relação à presença do brincar na vida adulta, as crianças diferenciam-no daquele vivenciado na infância, o que também foi percebido na nuvem de frequência de palavras anteriormente apresentada (Figura 6), na qual a palavra “crianças” recebe destaque. Essa noção

das crianças em relação à vida adulta corresponde a sua capacidade de interpretação do contexto em que vivem, assim como referido por vários autores (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2017; Tomás, 2007, Soares, 2005), entretanto percebe-se certos atributos negativos relacionados à vida adulta, o que poderá ser reconhecido nos seguintes trechos das entrevistas individuais:

“Seria que enquanto somos crianças, não aproveitar, ter o momento de estudar e ter outro de brincar. Seria ser tipo adulto, na altura e na idade de uma criança. (...) Só mais trabalham, pagam contas e isso!” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Ah, depende, porque se formos crianças, sim, devemos brincar, porque quando somos adultos já não aproveitamos nada em crianças, se forem adultos é que não se ligam muito. (...) Porque já estão velhinhos e depois já não têm a nossa flexibilidade, ou como é que chama-se isso. Já não tem a nossa, então não conseguem fazer muitas coisas como nós.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

“Porque quando se é adulto tens dívidas para pagar e quando se é criança não tem nada para pagar, é livre, então tens que aproveitar o tempo, porque depois temos que pagar dívidas e vamos nos lembrar daquele tempo que não tínhamos de pagar nada. Então se nós formos crianças e não brincarmos e não aproveitarmos o tempo, vamos lembrar do tempo como uma coisa má. Temos de aproveitar esse tempo e não ‘desaproveitá-lo’.” (EI15, Diego, 9 anos, 02/2020)

“Porque nós, as crianças, temos que brincar. Enquanto nós ainda somos crianças. (...) Porque os adultos, é isso, podem brincar, mas não tipo todos os dias. (...) Porque eles têm responsabilidades.” (EI22, Estrela II, 9 anos, 02/2020)

Além da diferenciação do brincar na infância e na vida adulta, pode-se reconhecer nos trechos destacados que as crianças distinguem o que seriam brincadeiras saudáveis de brincadeiras não saudáveis:

“Que nós podemos brincar com algumas coisas, só que com outras coisas não, por exemplo, tem criança da minha sala que às vezes elas brincam de coisas que não pode, mais outras crianças já brincam com coisas que não machucam. (...) Não, as coisas que não podem para mim é o que prejudica, que, se deixassem poderia prejudicar a criança. (...) Se deixassem, se tivessem o direito de brincar com o que quisessem, por exemplo, a ‘baleia azul’, eles diriam que eu posso brincar com o que eu quiser, ou seja,

eu posso brincar com isso, e isso poderia levar à morte, também.” (EI08, Catlhem, 10 anos, 02/2020)

“Porque as crianças têm o direito a fazer o que querem, mas quando não tem nada de mau a fazer. (...) Bater as pessoas, dizer asneiras, isso também não se pode fazer. (...) Uma criança pode fazer alguns disparates, mas não pode fazer assim tantos, com muita coisa má. É isso.” (EI11, Felizzz, 9 anos, 02/2020)

“Player: Ah... Brincar com qualquer coisa, existem coisas que não se deve brincar.

Pesquisadora: Quais, Player?

Player: Facas, fogões, ah... Garrafas de vidro. Facas pode cortar, fogão pode queimar e as garrafas de vidro, depois quando parte, leva-nos a cortar com o vidro.

Pesquisadora: Entendi, então diria que brincar é...

Player: Brincar é... Quando tás a jogar apanhada, tás a brincar, tem várias pessoas e uma delas está a apanhar e tens de fugir, e quem ele chegar é apanhado. É uma brincadeira, às escondidas também.” (EI18, Player, 9 anos, 02/2020)

Sobre a *caracterização do brincar*, 21 participantes responderam à pergunta “o que é brincar?”, já que uma criança se recusou a responder. Em relação às respostas obtidas, destaca-se o brincar como “divertir-se”, a qual foi mencionada por 11 participantes, conforme pode-se verificar nos seguintes trechos das entrevistas:

“É divertir-me, brincar, pra mim, só divertir-me mesmo.” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“É divertir. (...) De vez em quando a jogar, a brincar com os meus amigos na escola e essas coisas.” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

“Brincar é... Brincar é divertir-se.” (EI06, Nioh, 9 anos, 02/2020)

“Brincar é quando a criança pega alguma coisa e começa a brincar. Eu não sei explicar muito. Eu acho que é quando alguém começa a se divertir com alguma coisa.” (EI08, Catlhem, 10 anos, 02/2020)

“É se divertir.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Brincar é divertir de uma forma que não magoes ninguém.” (EI10, Borboleta, 10 anos, 02/2020)

“Felizzz: Brincar é uma diversão das crianças.

Pesquisadora: Entendo, então brincar é uma diversão das crianças.

Felizzz: Não, os meus pais também brincam comigo, às vezes, quando o mano tá a jogar alguma coisa.” (EI11, Felizzz, 9 anos, 02/2020)

“É divertir e entreter.” (EI13, Catarina, 9 anos, 02/2020)

“É quando você faz alguma coisa divertida.” (EI14, Ash, 9 anos, 02/2020)

“Diria que brincar é se divertir, correr, pular, as vezes cair, mas levantar e continuar. Brincar é, como se fosse, a profissão da criança fora o estudar. É como se tivéssemos duas profissões, estudar e brincar.” (EI20, Flor, 10 anos, 02/2020)

“É... Brincar é... Brincar é se divertir, ser livre e acho que só.” (EI21, Raven, 9 anos, 02/2020)

Outras respostas obtidas para a pergunta destacada anteriormente, consistem no jogar e fazer brincadeiras, nove crianças fizeram esta relação:

“É fazer jogos, por exemplo, jogos de tabuleiro, jogos de berlindes, pião, saltar a corda.” (EI01, Gamer, 10 anos, 02/2020)

“Brincar é saltar, correr, falar, também. Saltar, correr, andar, apanhar, correr... É só isto que eu pensei.” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

“Brincar é... Brincar com jogos. Não sei o brincar o que que é. (...) Brincar é tipo saltar à corda, a jogar.” (EI07, Daniel, 11 anos, 02/2020)

“É fazer jogos, atividades.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

“Jogar a corda, jogar a bola, várias coisas.” (EI16, Futebolista, 9 anos, 02/2020)

“Brincar é tá a fazer e se tiveres num jogo a fazer, só tás a carregar, tipo, nos botões e isso faz por ti, só que brincar... Tá ali, o direito a brincar, é mesmo tu fazeres por ti, é tipo começar a fazer, depois tás a acabar, depois começar outra, acabar outra.” (EI19, Criança, 10 anos, 02/2020)

“Brincar é quando tás com um amigo ou com uma amiga ou com uma pessoa que tu conheças e falas com ela, ficas a brincar, tipo a jogar um jogo.”
(EI18, Player, 9 anos, 02/2020)

“Brincar, é tipo, brincar a apanhada.” (EI22, Estrela II, 9 anos, 02/2020)

E, por fim, há uma resposta que a criança não define o que é brincar para si, mas justifica essa necessidade e outra que não corresponde às respostas proferidas com mais frequência:

“Brincar é uma forma de... Para as crianças não ‘tarem’ sempre a fazer a mesma coisa, elas têm o direito a brincar, porque se elas estiverem sempre a trabalhar elas acham muito chato e é por isso que eu acho que elas têm que brincar.” (EI17, Estrela, nove anos, 02/2020)

“É... Comunicar com as pessoas, fazer amigos e também ser feliz!” (EI15, Diego, 9 anos, 02/2020)

Em relação à *vivência do direito a brincar*, a totalidade das crianças considera que vive esse direito, porém uma participante refere que brinca menos na escola, devido a situações classificadas como de *bullying* que foram vivenciadas, Flor diz que brinca com apenas um amigo, referindo que:

“Algumas pessoas fizeram bullying comigo, falaram mal do Brasil, me bateram, disseram que a minha cor era muito feia, que os brasileiros não deviam estar em Portugal, que os brasileiros, estrangeiros vêm para Portugal se... Aproveitar do país deles, da bondade deles, que os brasileiros são um lixo! (...) Essas pessoas já ficaram de castigo várias vezes, alguns pararam agora, um pouco, elas falam menos essas coisas para mim, mas eu me mantenho afastada delas e agora eu só brinco com o Ash mesmo, eu não brinco com mais ninguém, porque eu não tenho confiança em mais ninguém. (...) Costuma ser no recreio, mas mesmo no recreio é pouco, porque as vezes

A partir da leitura da nuvem de frequência de palavras, elaborou-se no mesmo *software* a Tabela 4, que consiste em uma tabela de referência cruzada, na qual foi possível relacionar os lugares e atividades que as crianças associam à vivência do direito a brincar.

Tabela 4

Referência cruzada: Vivência do direito a brincar

	Aula	Rua	Recreio	Jogos	Casa	Parque	Escola	Total
EI01-Gamer	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	4/7 (56%)
EI02-M.	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	4/7 (56%)
EI03-Matilde	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	4/7 (56%)
EI04-Pombo	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6/7 (86%)
EI05-Círculo	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	4/7 (56%)
EI06-Nioh	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	6/7 (86%)
EI07-Daniel	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	4/7 (56%)
EI08-Catlhem	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	3/7 (43%)
EI10-Borboleta	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	4/7 (56%)
EI09-Carol	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	2/7 (28%)
EI11-Felizzz	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	2/7 (28%)
EI12-Boneco de Neve	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	5/7 (71%)
EI13-Catarina	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	4/7 (56%)
EI14-Ash	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	2/7 (28%)
EI15-Diego	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	4/7 (56%)
EI16-Futebolista	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	4/7 (56%)
EI17-Estrela	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	4/7 (56%)
EI18-Player	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	4/7 (56%)
EI19-Criança	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	4/7 (56%)
EI20-Flor	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	1/7 (14%)
EI21-Raven	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	2/7 (28%)
EI22-Estrela II	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	5/7 (71%)
Total	10/22 (45%)	10/22 (45%)	18/22 (82%)	12/22 (55%)	17/22 (77%)	6/22 (27%)	9/22 (41%)	

Na escola 18 crianças referem que brincam no recreio/intervalo, 17 em casa, 12 consideram que brincam quando fazem jogos, 10 na rua e em aula, nove na escola e seis em parques. Em relação à sala de aula, sete crianças consideram possível brincar nesse local, sendo que uma delas diz que as outras brincam, mas ela não, entretanto, em três das 10 vezes que essa palavra fora mencionada, não correspondeu ao facto de a criança considerar que é um espaço em que o brincar ocorre, mas o contrário, como é possível reconhecer nos trechos seguintes:

“M.: Nós antes, fazíamos muito danças, atrás da sala, ficávamos a dançar é... Também jogávamos muito apanhada, as escondidas, manteiga derretida, nós jogávamos também.

Pesquisadora: *Você diz antes, e agora?*

M.: Não, agora já não jogamos muito, agora nós falamos mais. O que vem a cabeça nós falamos.” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“Tipo agora, antes de entrarmos na sala de aula, correr e brincar, depois de lancharmos vais para o recreio, depois do almoço vais para o recreio, depois do lanche vais para o recreio.” (EI06, Nioh, 9 anos, 02/2020)

“Mais ao pé da nossa sala, dentro da sala não. (...) Eu brinco as vezes ao pé da sala ou ao fundo do portão.” (EI10, Borboleta, 10 anos, 02/2020)

Sete crianças reconheceram que o brincar na sala de aula é diferente do brincar no recreio ou que acontece com menos frequência (as vezes). No caso de Boneco de Neve, a participante refere-se aos momentos em que participam de atividades em conjunto com um aluno com necessidade educativa especial, como é possível observar:

“Dentro da sala de aula é mais com o F., com o professor de dança e com o F., nós, todas as quartas, de 15 em 15 dias, que cai sempre numa quarta, nós vamos fazer uma atividade com o F. e agora já acabou e agora já acabou a dança para nós, portanto, já não temos dança, só temos a atividade com o F.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

“Na sala de aula nós não devemos brincar como brincamos no recreio, dentro da sala de aula, o que nós brincamos é, as vezes, fazer desenhos, as vezes é dançar, as vezes é falar sobre o que nós queremos, hum... Brincar no pátio não é igual a brincar na sala, porque brincar na sala é um pouco menos brincadeira, é como se tivesse a fazer desenhos, a falar de outra coisa ou a falar de coisas, ou a dançar. As vezes as professoras, de ALE ou psicólogas também fazem isto, que é atividades para as crianças.” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

“Estrela: Mais ou menos, há algumas pessoas que brincam na sala, mas não é o meu caso.

Pesquisadora: *Porquê Estrela?*

Estrela: *Porque eu acho que nós temos hora para trabalhar e horas para brincar, por isso mesmo é que há horas para tudo. Então, quando é hora de trabalhar na sala, eu trabalho e não brinco.*” (EI17, Estrela, 9 anos, 02/2020)

“As vezes na sala. (...) As vezes fazemos jogos.” (EI22, Estrela II, 9 anos, 02/2020)

Como apresentado na pesquisa realizada por Palma (2017), as crianças referem-se ao recreio (momento em que brincam no espaço livre da escola), como aquele em que brincam e fazem atividades consideradas divertidas, das quais participam e reconhecem o potencial de participação. Em relação ao brincar dentro da sala de aula, a autora comenta que em sua pesquisa as crianças do 1º CEB não reconheceram o brincar nesse espaço. Nesta pesquisa, sete crianças referem que há essa possibilidade de brincar em sala de aula, porém, diferenciam esse brincar daquele que ocorre no recreio e nos demais espaços, já que na sala de aula fazem jogos, atividades e conversam entre si.

Assim como no estudo realizado por Azevedo e Betti (2014), no qual as crianças reconheceram os benefícios das TIC sem desconsiderar as brincadeiras mais tradicionais, os(as) participantes desta pesquisa também abordam as tecnologias, mesmo com a evidente valorização e reconhecimento do brincar, inclusive, a diferença que fazem entre o brincar e o jogar (utilizando recursos tecnológicos ou outros):

“Futebolista: Brincar é... Nós jogarmos algumas coisas.

Pesquisadora: *Qualquer tipo de jogo?*

Futebolista: *Não muito, jogar é jogo de tabuleiro. Mas há várias pessoas que também pensam que brincar é jogar jogos, jogar videogames, várias coisas.*” (EI16, Futebolista, 9 anos, 02/2020)

“Pesquisadora: E no caso, Minecraft é em casa? Que você disse.

Pombo: *Isso é jogar.*

Pesquisadora: *Certo, mas jogar é brincar?*

Pombo: *Hum... Mais ou menos.*

Pesquisadora: *Porquê?*

Pombo: *Não consigo explicar.*

Pesquisadora: *Não há problema. Mas se você estivesse jogando e eu perguntasse ‘Pombo, está brincando agora?’, diria que sim?*

Pombo: *Não.*” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

Os *direitos de participação* caracterizam-se como o terceiro tema da análise e também foi subdividido em três subtemas (correspondentes aos objetivos deste estudo). Como os direitos de participação são uma categoria da CDC (UNICEF, 1989), foram apresentadas as respectivas definições de três dos direitos que a representam e solicitada a compreensão das crianças sobre esses. É possível reconhecer através da Figura 8 (nuvem de frequência de palavras), o destaque da palavra “pode” (54 vezes mencionada), assim como a presença de verbos significativos, ou seja, verbos que indicam uma ação do sujeito, como é o caso da palavra “dizer” (50 vezes referida), “fazer” (41 vezes) e “falar” (39 vezes), outra palavra que se destaca é a palavra “opinião”, mencionada 30 vezes.



Figura 8. Nuvem de frequência de palavras sobre a compreensão dos artigos 12º, 13º e 15º da CDC para crianças (UNICEF, 2018)

Abaixo destacam-se alguns excertos das entrevistas em relação aos artigos da CDC que fazem parte dos direitos de participação e foram apresentados, além das *percepções sobre esses direitos*. O artigo 12º foi assim apresentado: “quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer” (UNICEF, 2018, p. 17). Sete crianças referem-se à falta de reconhecimento da própria opinião por parte de alguns adultos. O limite reconhecido pelas crianças no que diz

respeito a sua participação com os adultos também fora percebido na pesquisa de Soares (2005), realizada há cerca de 15 anos.

“Nós temos direito a participar nas conversas, não sei. Algumas. (...) Se for sobre nós, por exemplo. (...) Quando eu tô a falar com os meus pais eu sinto que eles ouviram, só que eles não ligam.” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“Sim, tenho direito a dar a minha opinião, o que não é normalmente o que os meus pais me deixam fazer, a minha opinião. (...) 60%. (refere que em 60% das vezes sua opinião é ouvida)” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

“Percebo que os adultos não podem só ignorar a criança e a criança tem direitos. (...) Alguns né, nem todos, a maioria deles não. (...) Em não ligar nada... Alguns.” (EI10, Borboleta, 10 anos, 02/2020)

“Eu sei que isso é verdade... (...) Às vezes, mas vai. (...) Quando nós estamos fazendo as compras, se eu quero escolher alguma coisa, só que eles não ouvem, em casa, também, às vezes quero dizer alguma coisa, mas estão ligados em outras coisas, então, quando é isso, mais vale a pena tá a jogar no tablet.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

“Ash: Acho certo.

Pesquisadora: E sente que vive isto?

Ash: Muito poucas vezes.

Pesquisadora: Em quais vezes, Ash?

Ash: Mudanças e pra onde a gente vai assim, no final de semana, por exemplo. (...) É, tipo, a gente tá num apartamento e a gente viu dois apartamentos, daí a gente pode escolher um dos dois. (EI14, Ash, 9 anos, 02/2020)

“As vezes a minha mãe também, tipo, às vezes, quando... As vezes parece que não ligam muito, às vezes, tipo eu falo e, as vezes tipo, ela não ouve ou algumas vezes, não sei. Não me lembro alguma vez, as vezes tipo, eu não me lembro, acontece alguma coisa, a chegar tipo, parece que não liga bem ao que eu digo, às vezes.” (EI19, Criança, 10 anos, 02/2020)

“Hum... Que, as vezes, os adultos dão uma opinião e você tem outra e você não precisa ficar guardando ela para você, você também tem o direito de falar ela, mas as vezes isso não acontece porque, as vezes, os adultos se sentem mais autoridade do que as crianças e... Não deixam eles falarem e dizem que é assunto de adulto, que crianças não se metem no que adultos dizem e esse tipo de coisa. (...) Isso acontece mais comigo e com a minha mãe, porque, as vezes, a gente tem umas brigas em casa, porque eu acho que o meu irmão ele faz menos tarefas do que eu e eu falo isso para a minha mãe e ela diz que ‘menino não tem que fazer certas tarefas’ e daí eu fico brava com ela e dou a minha opinião e a gente começa a discutir. E daí, depois de um certo tempo de discussão, minha mãe vai pro quarto dela, eu fico fazendo as minhas tarefas e dou certas tarefas para o meu irmão e depois a minha mãe, isso é quando ela tá estressada, naqueles dias maus que ela tem na faculdade. E daí, depois ela percebe que ela errou e me pede desculpa e também dá tarefas pro meu irmão.” (EI20, Flor, 10 anos, 02/2020)

Assim como apresentam a ideia de que a opinião dos adultos é mais relevante do que a própria, há outras crianças que comentam situações nas quais acreditam que são ouvidas pelos adultos, inclusive Criança, que se refere a uma situação em que sentiu que a sua opinião foi ouvida:

“Sim, as vezes as crianças, nem só os adultos têm que ‘tar’ a escolher, as crianças também têm que dar a sua opinião, tipo, quando tava a ver uma coisas nas notícias e é tipo um político qualquer e disse que é tipo... Havia um político que pagava mais por uma coisa né, por um governo e disse que era tipo para sair numa série de Star Wars, que é um mercenário, mercenário vai para quem paga mais e depois disse um ‘mercenário político’ e o meu pai achou que era isso e tava bem o que eu disse. Dei a minha opinião e ele achou que tava correta.” (EI19, Criança, 10 anos, 02/2020)

“Por exemplo, se meus pais disserem assim ‘Estrela eu quero que... Eu acho que o teu quarto deveria ficar numa forma, com o móvel encostado na parede e a cama no meio do quarto’ e aí eu digo ‘não, eu acho que a cama deveria ficar encostada na parede e o móvel também’, então eles deviam ouvir a minha opinião e, depois, logo se decidia como é que iria ficar no quarto.(...) Eu, muitas vezes concordo com os meus pais.” (EI17, Estrela, 9 anos, 02/2020)

“Sim. Ah... Comigo já aconteceu, a minha mãe, meu pai e meu irmão (tipo pra ele era tanto faz, por causa que ele só tava no PC a jogar, falávamos com ele e ele não ligava). E depois, meu pai e a minha mãe queriam ir ao ‘Chinês’ comer, na festa de aniversário da minha mãe e eu não queria ir, eu disse assim ‘que era só mais um pouquinho’ e eles concordaram comigo, era a minha opinião, e eu ficava lá mais um bocadinho, enquanto eles iam se arrumando, depois, quando era a hora de sair, eu saía também. (...) Eu tinha é... O Pombo tava comigo através do skype, depois eu disse ao Pombo que eu já voltava, desliguei e enquanto minha mãe, meu pai e meu irmão tavam a se arrumar, eu tava a jogar com o ‘Pombo’, após eu me despedi e saí.” (EI18, Player, 9 anos, 02/2020)

Há crianças que desconsideram a própria opinião, o que vai de encontro à noção adultocêntrica apontada por Soares, Sarmiento e Tomás (2005) e Tomás e Gama (2011), já que essa relaciona o desenvolvimento cronológico com a maturidade, capacidade de participar e ter a sua opinião reconhecida e validada. Afinal, com a possibilidade de participação, para além das crianças terem suas vozes ouvidas é importante que essas opiniões sejam consideradas e, caso não possam tornarem-se reais, que a respetiva justificação ocorra (Shier, 2019):

“É. Eu não ligo muito a minha. (...) É, porque acho que não vai fazer grande coisa.” (EI15, Diego, 9 anos, 02/2020)

“Eu percebo que, às vezes, alguns adultos, acho que... Não é bem, as vezes nós não gostamos das decisões dos adultos, que as vezes até podem ser muito importantes, e aqui, o que eu acho que tá aqui a dizer é que nós temos direito a dar a nossa opinião sobre o que os nossos pais ou adultos dizem. E os adultos têm que ouvir a nossa opinião e tem que seriamente ouvir o que nós queremos dizer, para depois tomarem melhores decisões quando nós crescermos.” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

No caso de Carol, a participante diferencia crianças muito pequeninas, que são àquelas que frequentam o JI, das crianças maiores. Assim como referido por Shier (2019), essa diferenciação demonstra sua capacidade de compreensão do mundo, ainda que a maturidade nem sempre esteja relacionada com a idade cronológica, características do desenvolvimento infantil não devem ser desconsideradas. Quando Carol refere que “não entendem muita coisa” a visão adultocêntrica também pode estar presente:

“Que as crianças podem, às vezes, não entendem muita coisa, mas eles têm o direito de dar a opinião com o que os adultos dizem e não quando os adultos dizem para ser feito

e ninguém dizer nada. (...) Os mais pequeninhos, como eu já tinha dito, não entendem assim tanta, as vezes tipo: “Vai pra escola”, pode ser que o outro diz “Lá tem McQueen?”, tipo meu primo ele vai para uma escola, só se interessa com carros, essas coisas, não entende muita coisa.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

Ainda que a pesquisa de Tomás e Gama (2011) tenha acontecido há nove anos, aspetos semelhantes podem ser encontrados no que diz respeito aos direitos de participação, já que as mesmas referem que esse ainda tem sua verdadeira noção distorcida socialmente e que a participação, de facto, não ocorre como poderia. No caso desta pesquisa, foi possível reconhecer nos excertos destacados que as crianças percebem o limite de sua participação, além daquelas que desmerecem a própria opinião. Entretanto, quando Carol refere que os alunos têm um melhor desempenho em grupos por eles escolhidos, é possível perceber a noção de participação implícita:

“Lá fora, na sala de aula tipo participar...Quando a professora, quando ela escolhe, não dá muito certo, quando nós escolhemos dá mais certo, porque estamos com as pessoas que queremos, que conseguimos trabalhar melhor juntas.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

O 13º artigo da versão para crianças da CDC (UNICEF, 2018), foi assim apresentado: “tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc, excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros.” (p. 18), destacamos alguns trechos de respostas das crianças sobre a compreensão do mesmo, nos quais é possível reconhecer as palavras mais frequentemente mencionadas na Figura 8:

“Respeitar os direitos dos outros. (...) Não tem que interferir com os direitos dos outros. (...) Nas escolhas.” (EI03, Matilde, 10 anos, 02/2020)

“É que tu tem, podes fazer o que quiseres, mas deixa também o outro fazer o que ele quer, não atrapalhe só porque tás tão feliz.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Que o que nós devemos fazer, os outros têm que aceitar e não nos obrigar e se quiseres fazes.” (EI13, Catarina, 9 anos, 02/2020)

“O que eu entendo por aqui é, nós temos direito a divertir, mas quando estragamos a liberdade dos outros, nós não tamos a ser bons. Nós tamos nos divertindo, mas também

tamos a estragar a liberdade dos outros, assim não.” (EI16, Futebolista, 9 anos, 02/2020)

“Que a gente tem direito a descobrir coisas novas, se eu não souber o que é aquela planta, eu perguntar, ali fora, uma pessoa tem de me dizer isso e eu fico a descobrir coisas novas.” (EI17, Estrela, 9 anos, 02/2020)

“Podemos fazer o que quisermos, mas sem incomodar os outros.” (EI21, Raven, 9 anos, 02/2020)

O 15º direito é referido na versão utilizada como: “tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros” (UNICEF, 2018, p. 20). A respetiva imagem apresenta a diversidade existente entre as pessoas e mobilizou nas crianças a noção de estar em grupo e do respeito a todas as pessoas, independente da diversidade existente entre o grupo, conforme é possível observar abaixo:

“Hum... Que eu tenho direito de ter amigos, mas também não posso gozar com eles se eles tiverem alguma coisa.” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“Acho que deviam respeitar a todos.” (EI03, Matilde, 10 anos, 02/2020)

“Que a gente tem direito de ter amigos e de se reunir com eles, mesmo que sejamos diferentes como está aqui, várias crianças diferentes, umas com problemas, outras de outros países, todas são diferentes, mas mesmo assim, nós temos o direito de ficar com os outros, não é só porque nós somos de outros países ou diferentes que nós não podemos ficar com os outros.” (EI08, Catlhem, 10 anos, 02/2020)

“Não interessa o tipo de cor, ou nacionalidade ou se pudermos andar normalmente ou pudermos andar com cadeira de roda. Ah, eles se aceitam como eles são. (...) Que não faz mal se nós somos de outra nacionalidade, se o tom de pele for diferente, cabelo ou se não temos as mesmas possibilidades do que os outros. (...) Não importa se eu consigo andar normalmente, ele precisa de cadeira de roda, precisa de muletas.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“Que tens muitas... Podes ter muitas pessoas para brincar e não importa como elas são. (...) Em que sentido, por exemplo, podes brincar com um autista, podes brincar com uma pessoa que gosta mais de bonecas do que de correr.” (EI10, Borboleta, 10 anos, 02/2020)

“Que, mesmo uma pessoa sendo de uma nacionalidade diferente ou a pessoa ter cadeira de rodas ou ter algum problema, não interessa, porque é uma pessoa normal na mesma, ela brinca como nós e nós podemos falar com ela e brincar como se fosse uma pessoa parecida, pelo menos, do mesmo país que nós. Ou se for uma pessoa de cadeira de rodas, nós temos, também, que brincar com ela, mas também não podemos fazer brincadeiras de corridas, muitas coisas dessas, porque também eles não conseguem correr, só sabem se empurrar por trás, aí eles conseguem.” (EI17, Estrela, 9 anos, 02/2020)

“Sobre todos se juntando e não ligando para as diferenças dos outros, se é deficiente, se é negro, se é branco, se é magrelo, se é gordo e se divertindo em grupo, sem que nada os afete... Sem qualquer relação com as diferenças, brincando sem ligar para as diferenças. (...) O que eu percebo disso é que não importa se você é negro, gordo, indiano, brasileiro, de qualquer nacionalidade, raça, não importa, mas... Que você deve respeitar o espaço uns dos outros e é, não ficar falando ‘abobrinha’, coisas do gênero, coisas que vão afetar eles sentimentalmente, mas, invés disso, poder brincar com essa pessoa, ajudar ela, criar amizades e não ligar para as diferenças.” (EI20, Flor, 10 anos, 02/2020)

“Temos direito a ‘tarmos’ com pessoas diferentes... (...) Desde que não desrespeite.” (EI21, Raven, 9 anos, 02/2020)

“Que nós temos que respeitar todos.” (EI22, Estrela II, 9 anos, 02/2020)

No que concerne à *caracterização da participação*, elaborou-se uma nuvem de frequência de palavras com o *software Nvivo 12 Pro* (Figura 9) sobre as respostas a pergunta “o que é participar?”, nessa é possível reconhecer que a palavra “fazer” foi dita 18 vezes, seguida pela palavra “jogar” (14 vezes mencionada) e a palavra “queres”, que foi referida 12 vezes nas entrevistas, ou seja, novamente verbos significativos são associados à participação.

crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos. (p. 3)

Destacam-se alguns excertos correspondes as palavras mais citadas pelos(as) participantes:

“É como fosse ter uma opinião.” (EI01, Gamer, 10 anos, 02/2020)

“É questionar, os nossos pais têm o direito a participar dos votos para quem vai ser o Presidente da República, temos o direito de participar nos votos de quem vai ser o presidente da turma.” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

“Participar é, no sentido literal, participar é como se tu quisesse ir para uma atividade, participar. Agora, o direito a participar é teres direito a fazer...” (EI05, Círculo, 10 anos, 02/2020)

“É tipo quando uns estão a jogar e tu vais lá e também quer jogar.” (EI07, Daniel, 11 anos, 02/2020)

“Participar é fazer parte de uma coisa, de um grupo, de qualquer coisa, de uma brincadeira, de... Participar de uma sala.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

“É tipo uma maneira de brincar, só que fazer o que os professores mandam, tipo jogar e essas coisas, isso é participar.” (EI11, Felizzz, 9 anos, 02/2020)

“Fazer a aula.” (EI18, Player, 9 anos, 02/2020)

“Participar é... É... Estar em coisas, para mim só veio a cabeça “participar.” (EI21, Raven, 9 anos, 02/2020)

“É fazer coisas novas, participar tipo em jogos e isso. Tipo jogos de grupo, é isso.” (EI22, Estrela II, 9 anos, 02/2020)

É possível reconhecer que o sentido mencionado pelas crianças em relação aos direitos de participação não se encontra “incorreto” se comparado ao significado da palavra participar.

O sentido de intervenção fora mencionado por Pombo, quando esse comenta sobre os votos para o presidente de turma e, na fala de Gamer destaca-se a menção de uma opinião. Entretanto, a resposta de Felizzz traz a noção adultocêntrica, já que considera que o participar está relacionado ao “fazer o que os professores mandam”.

O distanciamento da noção da participação infantil também pôde ser reconhecido quando, ao serem questionadas se conheciam os direitos de participação e de brincar, respetivamente, seis crianças referiram que o conheciam, duas disseram “mais ou menos” e 14 não o conheciam. Enquanto 20 crianças referiram conhecer o direito a brincar (seis responderam que conheciam esse direito, enquanto as demais disseram espontaneamente durante a menção aos direitos que conheciam) e duas disseram que não, ainda que tenham conseguido falar sobre o brincar. É importante ressaltar que, após observarem as imagens e lerem o que estava escrito sobre os direitos de participação, os(as) participantes conseguiram falar mais sobre esses direitos, o que pode ser observado nos Anexos E, F, G e nos trechos das entrevistas que foram anteriormente mencionados.

O distanciamento em relação à efetiva vivência dos direitos de participação, corrobora com o encontrado em pesquisas mais antigas, desse modo, percebe-se que apesar dos 29 anos da ratificação da CDC (UNICEF, 1989) em Portugal, a categoria dos direitos de participação ainda se encontra fragilizada.

Sobre a *vivência dos direitos de participação*, elaborou-se uma pesquisa de frequência de palavras no *NVivo 12 Pro*, que pode ser observada na Figura 10. Nessa, a palavra “participo” recebe destaque, fora mencionada 51 vezes, seguida pela palavra “jogos”, referida 47, além da palavra “casa” (45 vezes mencionada). Como a nuvem de frequência de palavras seleciona todas as palavras de determinado N6, independente do sentido que a mesma tenha naquele contexto, realizou-se uma codificação das palavras mais citadas para a posterior elaboração da Tabela 5, no mesmo *software*.

Tabela 5
Referência cruzada: Vivência dos direitos de participação

	Atividades que utilizam recursos tecnológicos	Recreio	Casa de familiares e amigos(as)	Jogos	Grupos fora do contexto familiar e escolar	Brincadeiras	Casa	Aula	Passeios com a escola	AEC	Educação física	Total
EI01-Gamer	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
EI02-M.	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	3/11 (27%)
EI03-Matilde	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	1/11 (9%)
EI04-Pombo	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	2/11 (18%)
EI05-Círculo	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	5/11 (45%)
EI07-Daniel	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	4/11 (36%)
EI06-Nioh	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	4/11 (36%)
EI08-Catthem	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
EI09-Carol	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	4/11 (36%)
EI10-Borboleta	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	6/11 (55%)
EI11-Felizzz	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	6/11 (55%)
EI12-Boneco de Neve	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	4/11 (36%)
EI14-Ash	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
EI13-Catarina	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	3/11 (27%)
EI15-Diego	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	5/11 (45%)
EI16-Futebolista	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	1/11 (9%)
EI17-Estrela	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
EI18-Player	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	6/11 (55%)
EI19-Criança	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
EI20-Flor	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	3/11 (27%)
EI21-Raven	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	4/11 (36%)
EI22-Estrela II	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	5/11 (45%)
Total	4/22 (18%)	7/22 (32%)	6/22 (27%)	9/22 (41%)	10/22 (45%)	13/22 (59%)	17/22 (77%)	19/22 (86%)	1/22 (5%)	2/22 (9%)	3/22 (14%)	

Assim como em algumas respostas apresentadas sobre o artigo 12º da CDC na versão para crianças (UNICEF, 2018), sobre *a vivência dos direitos de participação*, as crianças também consideram a diferença da vivência desse direito pelos adultos e pelas crianças:

“Normalmente é os adultos que têm este momento de participar... Nas reuniões. Nós também temos em participar nas brincadeiras, nisso.” (EI01, Gamer, 10 anos, 02/2020)

“Na escola eu dou a minha opinião aos outros e eles ligam, não é como como os meus pais que eu dou e eles não ligam... É, mais quando é minha avó, que eu falo com ela e ela já liga. (...) Acho que nos jogos, que eu vou dar uma opinião.” (EI02, M., 9 anos, 02/2020)

“Pombo: Quando vamos votar, quem é que... Vai contar os leites.

Pesquisadora: Acredita que vive o direito de participação em outros sítios?

Pombo: Sim, por exemplo, quanto estamos a votar para quem é que vai ser o Presidente da República.

Pesquisadora: Mas e você?

Pombo: Ai já não sei.

Pesquisadora: Acredita que a criança vive este direito em outros lugares além da escola?

Pombo: Poucos.” (EI04, Pombo, 10 anos, 02/2020)

“Em casa dou. (...) Em relação aos brinquedos da minha irmã. São muito giros. (...) Falo que gosto deles.” (EI10, Borboleta, 10 anos, 02/2020)

“Uhum, mas também as vezes sou ouvida quando não tô doente, mas é muito raro. (...) Participar é mais com a escola, atividade mais com a escola e o resto é mais em casa.” (EI12, Boneco de Neve, 10 anos, 02/2020)

Nesta investigação as crianças relacionam o participar ao “fazer algo”, principalmente relacionado aos momentos de brincadeira ou de jogos, como, por exemplo, quando referem que os amigos estavam a jogar e pedem para participar. Essa percepção das crianças sobre a relação entre o brincar e a participação corresponde ao referido por Mrnjaus (2014), na qual o brincar é a principal forma de participação das crianças. Em sua pesquisa, Tomás e Gama (2011),

concluíram que os(as) participantes relacionam o estar ao participar, sentido esse que não foi percebido nesta pesquisa.

Conforme pesquisa realizada por Sarmento e Trevisan (2017), na qual concluem que as crianças têm noção dos problemas sociais enfrentados, no caso, da crise econômica vivenciada a partir do ano de 2008, neste estudo, essa pôde ser percebida quando, por exemplo, Criança refere que qualificou um político como “mercenário” enquanto estava a assistir um telejornal com seu pai, referindo-se ao significado da palavra. E também quando Carol refere-se à diferença na criação de crianças de diferentes países, ainda que foque na África, como na pesquisa de Freire-Ribeiro (2012), na qual as crianças relacionam as desigualdades ao continente africano. Entretanto, no caso de Carol a própria experiência familiar é relatada, já que a menina é angolana:

“Tipo... na França, na Europa. Tipo, esses países. (...) É... Tem, têm certas crianças, tipo uma da minha família, quase não tem tempo para brincar, ela fica o maior tempo da sua infância, ela tem 13 anos, não vou referir o nome. Ela fica mais tempo a trabalhar, lavar louça, é... Tem, ela só fica mais a fazer isso, cuidar da sua irmã mais nova, essas coisas. Já eu não fui assim educada, nessa altura lavo, isso e tal né, mas tenho meu tablet. Quando acabo de fazer as minhas coisas pego no meu tablet, já ela não. (...) Não, ela não mora aqui. Ela mora em Angola, só que como elas vieram aqui para nos visitar. (...) Não, eu já tinha percebido quando eu estava lá, quando eu tava lá eu ia para casa dela, porque eu vivia lá. A minha casa era um pouquinho longe da casa dela, então quando eu ia na casa da minha tia R., que era só atravessar uma rua, que era completamente diferente, era feita de areia, então nós passamos de lá pra casa dela, então era só uma ruazinha pequena feita de terra.” (EI09, Carol, 10 anos, 02/2020)

Em relação à importância do direito de participação, 19 participantes referem que esse é importante, enquanto uma criança disse que é “às vezes”, outra disse “mais ou menos” e obteve-se uma resposta negativa. Sobre o direito a brincar, 20 crianças consideram-no importante, enquanto duas referem que o mesmo é “mais ou menos” importante. É possível verificar na Figura 11 a importância desses direitos considerados pelas crianças, através de um gráfico elaborado pela investigadora:

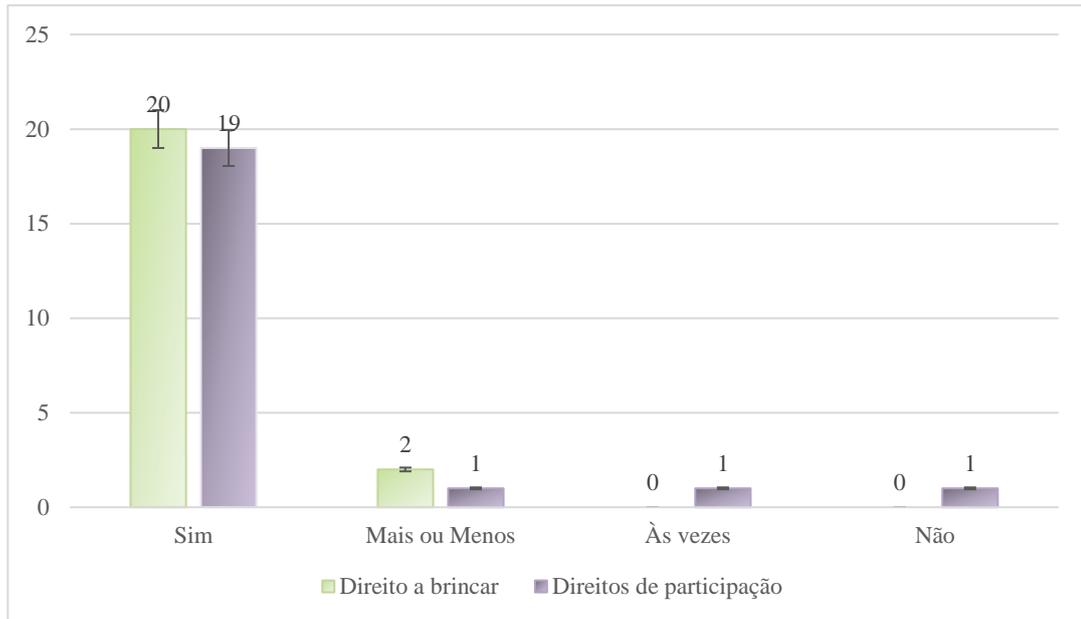


Figura 11. Gráfico sobre a importância dos direitos a brincar e de participação

Foi elaborado um gráfico pela investigadora, no qual é possível reconhecer que 21 crianças afirmam que vivenciam o direito de participação, sendo que uma delas considera que acontece mais na escola e uma criança diz que acredita que vive “mais ou menos” esse direito, conforme podemos verificar na Figura 12:

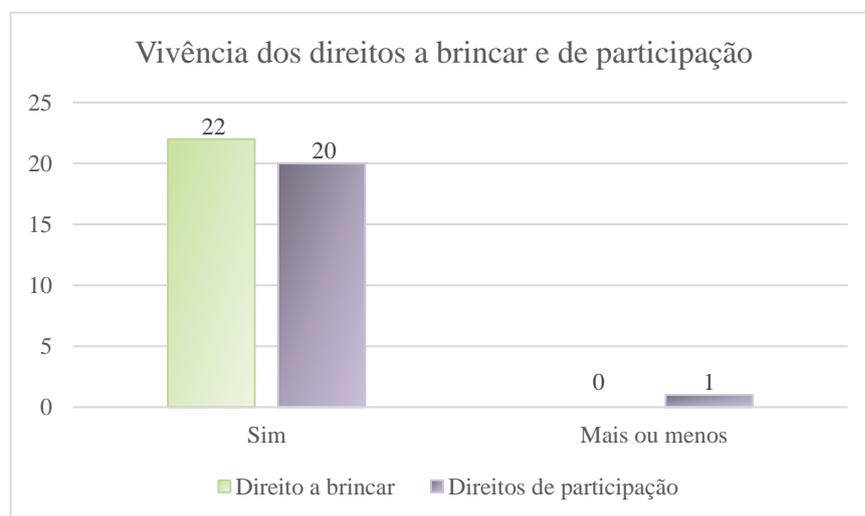


Figura 12. Gráfico sobre a vivência dos direitos a brincar e de participação

Conforme referido na metodologia, após a realização das entrevistas individuais, sua transcrição e leitura, realizou-se entrevistas de grupo com as crianças para possibilitar a discussão do problema da pesquisa, em concordância com o referido por Graue e Walsh (2003), e recorreu-se aos “adereços” (p. 111) mencionados pelos autores para que propiciassem

dinamismo ao grupo, como a criação de textos ou desenhos por parte das crianças, o que também possibilita a participação do sujeito, já que essa pode ser alcançada com a utilização de vídeos, gravuras, fotografias e/ou narrativas (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005).

Para a apresentação e análise dos resultados, bem como durante o uso do *software NVivo 12 Pro*, utilizou-se uma sigla para o termo Entrevista de Grupo Focal (EGF), seguida pelo respetivo número do grupo (1, 2 ou 3). Pombo e Player decidiram mudar o codinome durante a realização dos grupos, o que foi feito pela pesquisadora, Feijão passou a ser chamado de Pombo e António, de Player.

A primeira questão norteadora do grupo foi: “Vou começar por entregar uma folha a cada um de vocês. Agora, quero pedir-vos que desenhem e/ou escrevam algumas palavras sobre o que é ter direito a participar e a brincar. Ou seja, o que é que vocês acham que é ‘poder participar em alguma coisa, sozinhos ou com outros’ e ‘poder brincar com alguma coisa ou com alguém’? Já pensaram nisso? Pensem nos vossos dias (todos os dias da semana - 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, S e D), de manhã até à noite: Em que momentos é que vocês podem participar e brincar?”. Foi também pedido que escrevessem o codinome que havia sido escolhido.

As fotografias do conteúdo elaborado pelas crianças, encontram-se disponíveis nos Anexos deste trabalho. No primeiro grupo, todos decidiram escrever em texto corrido sobre os direitos (Anexos H, I, J e K):

“Olá eu chamo-me Círculo. Eu acho que o direito de participação é os outros aceitarem que tu entres em alguma brincadeira ou jogo. E acho que o direito de brincar é que todos os miúdos têm direito a fazer o que ‘quizerem’ sem armar confusão por exemplo estás na escola e depois toca a campanha para ir para o recreio e depois aparece um adulto e diz para voltares para a sala, o direito a brincar é exatamente o contrário em vez do adulto dizer para tu voltares a sala ele podia deixar-te passar para ires brincar”. (EGF1, Círculo, 10 anos, 03/2020)

“Olá eu chamo-me Gamer e a participação é brincar com os outros entrar nas brincadeiras e participar em ‘jogo’ nos tempos livres e na hora da brincadeira em poder falar com as pessoas (‘família’) ter a sua opinião e poder falar e brincar com a ‘família’”. (EGF1, Gamer, 10 anos, 03/2020)

“Olá eu chamo Matilde. Para mim o direito de participação nos jogos de dar ideias participar nos jogos. Brincar é ter a sua própria brincadeira com os amigos nos momentos que podemos!”. Após ser questionada sobre quais momentos que podem,

Matilde responde “*Com a família e com as pessoas que temos saudade.*” (EGF1, Matilde, 10 anos, 03/2020)

“Olá eu sou o Pombo. Para mim o direito de participar é teres a tua opinião nas coisas achares se é bom ou mau tu tens esse direito. Para mim o direito de brincar é ter amigos para te divertires também tens o direito de brincar sozinho”. (EGF1, Pombo, 10 anos, 03/2020)

Em relação ao segundo grupo, duas crianças realizaram desenhos e as outras duas escreveram. Catthem escreveu que pode participar de uma brincadeira e ao fazer atividades e que sente alegria durante sua participação, em relação ao direito a brincar, referiu que pode brincar de dia e noite e que também sente alegria (Anexo L); Diego associou o “ser feliz” aos direitos de brincar e de participação e desenhou jogos de basquetebol e futebol (Anexo M); Felizzz relacionou a diversão ao brincar e desenhou dois rapazes a brincar de “pedra, papel ou tesoura” e o trabalho de equipa, representado pelo futebol, foi associado à participação (Anexo N) e Nioh associou o direito de participação ao trabalho de equipa, ser feliz e brincar todos juntos e o direito a brincar ao brincar dia e noite. No entanto, Nioh escreveu exatamente as mesmas palavras que os colegas falaram que escreveriam, demonstrando a sua intenção em fazer isto (Anexo O).

No terceiro e último grupo as crianças optaram por desenhar e escrever, Boneco de Neve desenhou brinquedos de parque no tópico do direito a brincar e no direito de participação escreveu a palavra “a tarde”, referindo-se ao momento do dia em que costuma participar (Anexo P), Estrela referiu que “a tarde eu digo opiniões para o jantar”, sobre o direito de participação e a palavra “felicidade” corresponde ao direito a brincar (Anexo Q), Flor (Anexo R) escreveu em forma textual e elaborou desenhos que relacionou com cada direito atrás da folha, sobre o direito a brincar e de participação, respetivamente, referiu que:

“Ter esse direito é conviver com os outros e eu não vivo muito isso na escola. Vivo esse direito em casa porque não tenho amigos(as). Porque me dizem coisas que não gosto por exemplo “cala a boca brasileira” mas eu não ligo porque tenho amor na camisa, amor no peito pelo ‘brazil’.”

“Para mim esse direito é ter respeito pelo ‘proximo’, dar opinião e aceitar ou não aceitar, mas dizer a opinião sem ‘maguar’ os outros. Tem ‘acresão’ física e ‘vebaumente’.” (EGF3, Flor, 10 anos, 03/2020)

Futebolista associou os dois direitos ao jogar, representado pelo desenho de um rapaz a jogar futebol, que diz “O direito de brincar e o direito de participação” (Anexo S) e, por fim, Player (Anexo T) escreveu:

“Eu brinco algumas vezes sozinho e outras vezes com amigos e só brinco quando não posso jogar (algumas vezes vejo televisão) e brinco em festas e na escola e para mim o direito de brincar é poder brincar ‘á’ vontade e o direito de participar é participar em atividades e em jogos.” (EGF3, Player, 9 anos, 03/2020)

Após a realização dos textos e desenhos, foi sugerido que as crianças escrevessem ou desenhassem o que associavam aos direitos de participação e de brincar, conforme é possível verificar na Figura 13, as crianças optaram se gostariam de escrever.

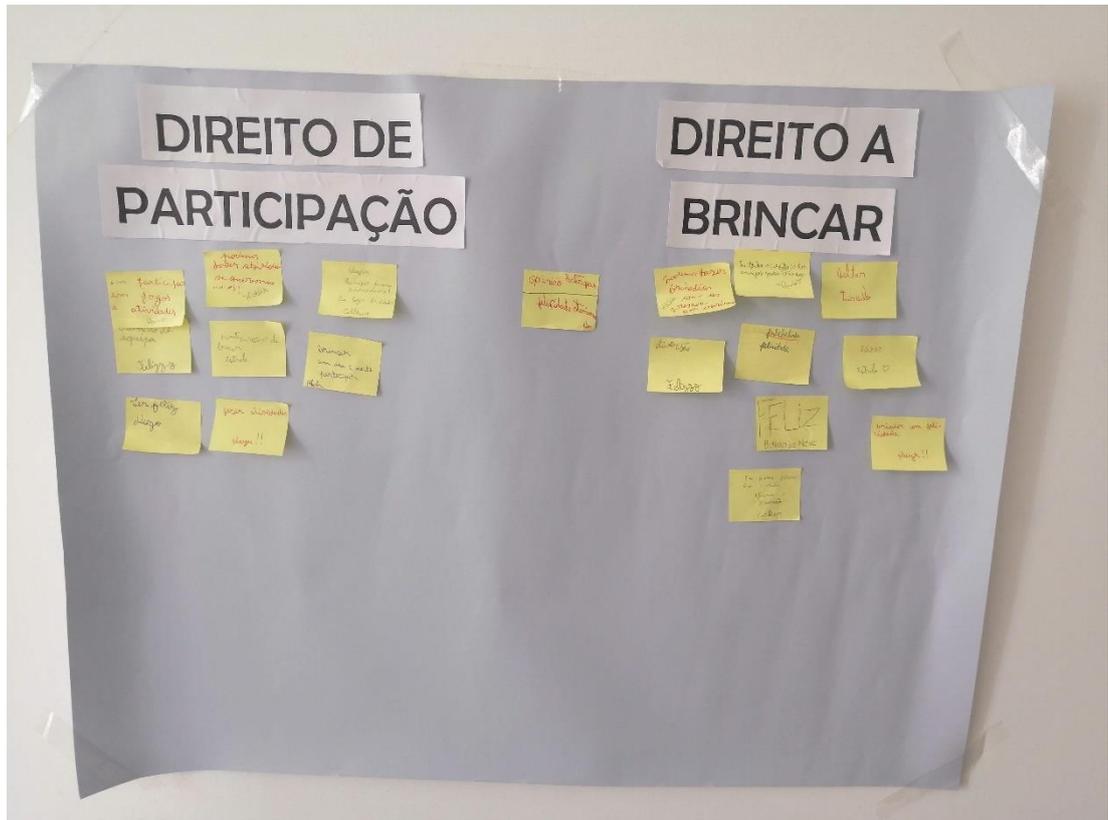


Figura 13. Cartaz sobre os direitos de participação e de brincar

Para a melhor visibilidade do que está escrito em cada nota adesiva, optou-se por digitar o conteúdo, assim como os textos que foram elaborados. Inicia-se pelo direito de participação, Gamer escreveu: “em participar em jogos e atividades”; Matilde: “podemos fazer atividades se queremos ou não”; Catlhem: “participar de uma brincadeira! De fazer atividades”; Felizz:

“trabalho de equipa”; Estrela: “participação de ‘bricar’”; Nioh: “brincar em dia e noite”; Diego: “ser feliz”; Player: “fazer atividades”. Flor comentou que as palavras que escreveu fazem parte de ambos os direitos e questionou se poderia colocar entre eles, o que recebeu resposta afirmativa, ela escreveu as palavras: “opinião, participar, felicidade, otimismo”. Sobre o direito a brincar Matilde escreveu: “podemos fazer ‘bricadias’ com as pessoas que queremos”; Pombo: “eu tenho direito de ter amigos para brincar”; Círculo: “saltar”; Felizzz: “diversão”; Futebolista: “felicidade”; Estrela: “Felizzz”; Boneco de Neve: “Feliz”; Player: “brincar com felicidade” e, por fim, Catlhem: “eu posso brincar dia e noite/alegria e diversão”.

Ao ler os textos ou observar as imagens e os sentidos atribuídos pelas crianças, é possível reafirmar que o participar foi associado aos momentos de brincadeiras e de jogos e que sentimentos prazerosos são associados ao direito a brincar. Essa associação condiz com o mencionado por Mrnjaus (2014) sobre as brincadeiras das crianças consistirem em uma forma primária de participação, já que vivenciam situações que possibilitam a participação.

No caso de Estrela, essa refere que sente que participa em casa ao mencionar opções para o jantar, ou seja, é possível perceber que há crianças que são ouvidas, mas, de modo geral, há o distanciamento dos efetivos objetivos dos direitos de participação. Catlhem refere que:

“Esses dois direitos são ligados, que a gente tem que participar para brincar e brincar é uma participação também! (...) Quando a gente participa de uma brincadeira, a gente fica bem alegre né, porque a gente se sente incluído na... E a gente sente também que as pessoas que foram brincar, vão chamar a gente, e é a participação.” (EGF2, Catlhem, 10 anos, 03/2020)

A importância do brincar, evidente nas entrevistas individuais, também pôde ser reconhecida nos grupos focais, o que pode ser constatado nos excertos destacados. Durante a realização do grupo 2, assim como nas entrevistas individuais, foi mencionada a ideia de que o brincar é importante para aproveitarem a infância:

“Diego: Acho que temos que aproveitar enquanto ainda estamos na fase da infância. (...) A brincar.

Felizzz: Ir pra piscina.

Catlhem: Eu gostaria de aproveitar, de brincar com a minha família que é muito grande, também... Ah... Eu brinco com os meus tios, um deles tem uma piscina e eu brinco lá também. E eu gostaria muito de aproveitar o tempo com eles, quando eu tava lá - no Brasil - e agora que eu tô aqui eu quase não tenho ninguém pra brincar da minha família.

Nioh: Eu não tenho nada pra dizer.” (EGF2, Diego, Felizzz e Catlhem, 03/2020)

“(…) Acho que o direito de brincar pode ser tanto feito em casa, como na rua.” (EGF1, Círculo, 10 anos, 03/2020)

“No direito a brincar, eu acho que... Eu queria tá mais tempo fora da escola, mas no caso não era bem pra brincar. Era mais pra eu fazer os artesanatos que eu faço em casa e também para ter mais tempo livre. Porque eu fico estudando, mas depois eu não tenho tempo livre para brincar.” (EGF3, Flor, 10 anos, 03/2020)

Durante a realização do grupo 1, Pombo menciona que gostaria de estudar em casa, Gamer discorda, mas posteriormente refere que:

“Eu também mudaria uma coisa, a escola, ficava de estudos em casa. (...) Iríamos a rua, ligava para o Pombo, Pombo vestia e íamos brincar.” (EGF1, Gamer, 10 anos, 03/2020)

Matilde e Círculo comentam que poderiam ser alterados alguns aspetos na instituição escolar, mas que algumas regras são importantes para o funcionamento da escola. Destaca-se que Matilde foi incentivada pelo grupo a falar, já que demonstrou insegurança em dizer alguma palavra errada, conforme pode-se reconhecer no seguinte excerto:

“Matilde: Acho que poderíamos continuar, há uma coisa que podíamos mudar, mas... O resto podia continuar.

Pesquisadora: E o que mudaria?

(...) Gamer: Diz a palavra, bem ou mal, diz...

Círculo: Diz lá a palavra, Matilde, diz a palavra, logo...

Matilde: Tá. É tipo... que respeitassem os adultos da escola ou fora da escola.

Pesquisadora: Isso acredita que tem que manter ou mudar?

Matilde: Manter. Respeitar os professores, os amigos, cada um tinha as suas próprias regras. (...) Tinham as da escola, mas, ninguém podia obrigar a fazer o outro aquilo ou que ele faz aquilo.” (EGF1, Matilde, Gamer e Círculo, 03/2020)

“Só mudaria uma coisinha, que não houvesse assim, que as escolas não dessem tanta tanta tanta regras às crianças, pelo menos umas poucas, não assim tantas, de resto não mudaria mais nada.” (EGF1, Círculo, 10 anos, 03/2020)

Assim como referido por Silva, Silva e André (2010), sobre a importância da ação para o aprendizado, durante a realização do terceiro grupo, Player refere-se à importância de outras práticas para o processo de aprendizagem e todas as crianças do grupo concordam com essa opinião:

“Player: *Aqui na escola fazemos atividades e eu queria que tivessem mais.*

Estrela: *Ginástica.*

Boneco de Neve: *Ginástica!!*

Player: *Não, era como... Tipo, a gente sai da escola e vai fazer umas atividades fora.*

Estrela: *Tipo visita de estudo!*

Player: *Sim! Aprende muitas coisas.*

(...) Estrela: *Ficamos a trabalhar ou fazer desenhos, eu sei que a gente já vai fazer, atividade física e tal, mas eu acho que a gente podia fazer mais vezes.*

Boneco de Neve: *É, muito raramente nós fazemos e é quando, tipo, nós vamos embora mais cedo é quando costumam a fazer.”* (EGF3, Boneco de Neve, Estrela e Player, 03/2020)

Além do comentário de Player, que obteve aprovação geral dos(as) integrantes do grupo 3, Estrela também sugere uma transformação para a instituição escolar, enfatizando que passam muito tempo a realizar as mesmas atividades, em concordância com o referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2017) sobre a necessária inovação do contexto escolar, e também por diversos autores (Gohn, 2006; Freire, 2012; Silva, Silva & André, 2020).

Sobre a temática da vivência dos dois direitos de acordo com os grupos, elaborou-se uma consulta a frequência de palavras do respetivo Nó (Figura 14). Nessa pode-se reconhecer o destaque que a palavra “brincar” recebe, o que corrobora com a análise das entrevistas individuais e estudos como o de Azevedo e Betti (2014) e de Freire-Ribeiro (2012), que apontam para a importância atribuída a esse direito pelas crianças:

“Por exemplo, temos de ensinar aos mais novos que não podem, sei lá, fazerem disparates, andarem a porrada. Por exemplo, quando eles estão a andar, sei lá, a porrada ou assim, tão a magoar as outras pessoas.” (EGF2, Diego, 9 anos, 03/2020)

“Quando as pessoas tão a brincar e as outras pessoas a estragar as brincadeiras das outras pessoas, nós temos que ajudar.” (EGF2, Felizzz, 9 anos, 03/2020)

Assim como nos dois primeiros grupos, essa intervenção nos conflitos entre os(as) alunos(as) também é mencionada no terceiro grupo, o que gerou este diálogo:

“Estrela: Dizer para as pessoas, em vez de começarem... Quando tiverem uma confusão, em vez de começarem a bater, a agredir e não sei o que...

Futebolista: A falar.

Estrela: Exato! A falar, que começassem a falar.

Estrela: Eu não sei se funciona, eu não sei.

Flor: Com o Gamer não funciona né...

Estrela: Não, não funciona com a maior parte da nossa turma, quer dizer, não funciona com a maior parte da escola.” (EGF3, Estrela, Futebolista e Flor, 03/2020)

Em relação aos direitos de participação, as crianças do primeiro grupo comentam sobre o deixar participar e justificam que os adultos nem sempre o fazem:

E também fazia algumas atividades quando eles estavam bastante cansados e deixava todos participar, o que, de vez em quando, os adultos normais não fazem, mas pronto. Depois, a mesma coisa... Uma coisa que o Círculo tinha dito, que quando tocava nós tínhamos que ficar lá no fundo no recreio e as nossa professoras batiam palmas para nós ouvirmos. (EGF1, Pombo, 10 anos, 03/2020)

Já Matilde refere-se a postura que teria perante crianças que não estivessem no local correto em determinado momento:

Imagina que toca e as pessoas já estão lá há muito tempo, dentro da sala e algumas crianças ainda tão lá a brincar, pelo portão e não ouvem. Eu dizia “É melhor irem para a sala, pois a professora ainda pode ralhar com vocês” e, se eles não fossem, chamava a professora. (...) Se me chamasse porque um aluno tava lá a brincar ou isso, ia lá, dizia a uma auxiliar para ficar até... Para ver se eles não faziam nada na sala e

mandava-o vir, se não, depois tínhamos uma conversa quando tocar. (EGF1, Matilde, 10 anos, 03/2020)

No segundo grupo aparece a noção de intervenção por parte do adulto em conflitos vividos entre as crianças, no que diz respeito a recusa de brincar com determinado(a) colega, o que pode ser observado no trecho abaixo destacado:

“E no direito de participação, nós deveríamos, quando, por exemplo, alguns colegas não estão deixando um outro colega participar de uma brincadeira, aí eu acho que os adultos deveriam dizer que eles deveriam deixar ele brincar, que é um direito da criança e que, também, se, por acaso, ele estivesse dentro da brincadeira e não estivesse fazendo as coisas corretas, ele não estivesse brincando direito, sim, poderia não deixar participar, mas se nem deram uma chance, acho que deveria participar.” (EGF2, Catlhem, 10 anos, 03/2020)

Diego aborda a noção de ser um “exemplo” para as crianças, de agir conforme as regras da escola, o que vai de encontro ao referido por Monteiro (2013), quando o autor menciona que é preciso viver a educação na cidadania, a qual consiste em vivências correspondentes com a temática e não apenas a apresentação de conteúdos, ou seja, não basta apresentar as regras e não agir conforme as mesmas:

“Não podemos desrespeitar as regras pros mais novos, como não podem dar isso como exemplo, não podem fazer.” (EGF2, Diego, 9 anos, 03/2020)

Assim como em relação ao direito a brincar, o terceiro grupo dialogou sobre a participação, já que Flor discorda dos outros quatro integrantes do grupo sobre ter mais tempo de intervalo, mostrando sua preferência em entrar mais cedo para sair mais cedo da escola. O trecho destacado sintetiza a opinião do grupo em relação ao mesmo:

“(...) sair mais cedo e fazer mais atividades.” (EGF3, Player, 9 anos, 03/2020)

Sobre serem os adultos na escola foi possível reconhecer atitudes semelhantes daquelas que já vivenciam, como no caso do diálogo do grupo 3, no qual percebem que o comportamento mencionado já ocorre, porém não funciona com a maioria das crianças da escola. Novamente o direito a brincar perpassa os direitos de participação, inclusive no caso da fala de Círculo e de Catlhem, ambos se referem a situação de incluir amigos(as) na brincadeira, porém, o primeiro a caracteriza como direito a brincar e, a segunda relaciona à participação.

Sobre serem adultos fora do contexto escolar, no primeiro grupo apresentam a ideia de interdição em relação a brincadeiras de crianças que estivessem a comportar-se de maneira inapropriada:

“Se eu fosse um polícia e houvesse miúdos a brincar no meio da estrada, eu dizia para eles saírem da estrada e irem brincar para outro lado, mas se eles não o fizessem, depois dizia assim ‘Vocês têm o direito de brincar, mas não têm o direito de brincar na estrada, se não se importam, vão brincar ali naquele parque’.” (EGF1, Pombo, 10 anos, 03/2020)

Assim como nas respostas atribuídas à questão anterior, em relação aos direitos de participação as crianças do primeiro grupo referem-se ao poder do adulto em deixar com que determinada pessoa participe de algo:

“O direito de participação... Imagina que havia uma menina que queria muito patinar, muito, mas não deixavam porque... Eu dizia deixa tentar patinar e ver o que que ela consegue.” (EGF1, Matilde, 10 anos, 03/2020)

As crianças participantes do segundo e terceiro grupo demonstraram dificuldade em discutir a última questão, no segundo grupo Catlhem refere que os adultos poderiam brincar com as crianças e deixar que essas brinquem com eles, enquanto Felizz diz:

“Quando vejo uma criança e ela tá magoada, eu ajudo.” (EGF2, Felizz, 9 anos, 03/2020)

Já no terceiro grupo, os(as) participantes demonstraram claramente o interesse em falar sobre o contexto escolar e, apenas Flor mencionou:

“Eu iria, tipo, ajudar ela a regular o tempo dela, porque, criança... (...) Eu, por exemplo, não sei regular o tempo muito bem, daí eu fico tempo demais estudando, eu fico tempo demais brincando e eu não vejo a hora passar. E, daí, tem dias que eu fico sem brincar, outros que eu fico sem estudar, porque eu não consigo regular o tempo.” (EGF3, Flor, 10 anos, 03/2020)

Assim como na pesquisa de Freire-Ribeiro (2012), as crianças descreveram mais detalhadamente os direitos que estão mais próximos de sua realidade factual, neste caso, o direito a brincar recebeu destaque, seja nas entrevistas individuais ou em grupo, conforme fora mencionado anteriormente. E outro ponto que pode ser destacado é o facto da maioria ter

conseguido dialogar mais sobre ser um adulto na escola, o que pode ser associado ao conhecimento e vivências nesse contexto, o que é diferente quando pensam para fora dos “muros da escola”.

O já referido distanciamento dos principais objetivos da categoria de direitos de participação não propicia que as crianças consigam alterar efetivamente o contexto que está a sua volta, o que contradiz a seguinte noção:

As crianças são sábias... Querem viver o presente, o aqui e o agora com toda a intensidade possível. Tanto quanto viverem com dignidade em nosso mundo, as crianças também têm o direito de construírem seu mundo para viver, produzir cultura, ser ouvidas e respeitadas. (Azevedo & Betti, 2014, p. 270)

A relevância do brincar na percepção de crianças que não estão na primeira infância, prioriza a necessidade de valorização desse direito, afinal, para além da preparação da criança para o mundo adulto, o brincar é visto como importante em si mesmo, importante para a criança, para sua vida e para o momento em que está vivendo. Nele é possível a criança levar objetos da realidade externa para seu interior e usá-los de acordo com alguns aspectos da realidade interna, além de ser uma área que não pode ser facilmente abandonada (Winnicott, 1975).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso para a realização desta dissertação iniciou-se há muito tempo, quando eu ainda era da idade das crianças participantes, com questionamentos em relação ao ser criança e às desigualdades vivenciadas, sendo assim, a realização deste estudo mobilizou conhecimentos adquiridos em contextos informais, não-formais e formais, frequentados antes e durante a realização do mestrado. Esta dissertação tornou-se mais do que um trabalho acadêmico, mas uma conquista adquirida com pessoas pelas quais a minha admiração e respeito sempre estiveram presentes, as crianças. A ideia de superar, ou ao menos tentar superar noções adultocêntricas presentes num investigador foi o maior desafio deste trabalho.

Ao reler conteúdos que abordam a história da infância e todo o difícil percurso enfrentado por crianças que se tornaram reféns da própria sociedade ou das pessoas que a conceberam, fora impossível não se envolver com este trabalho. Afinal, foi preciso a passagem de alguns séculos para que essas fossem reconhecidas como sujeitos de direitos, com capacidade de ler e interpretar o mundo em que vivem, que têm a necessidade de serem protegidas face a situações que as ameaçam e de ter um ambiente e recursos que as valorizem e propiciem um desenvolvimento sadio. Infelizmente essa situação não se encontra “resolvida” e ainda há muitas crianças que sofrem nas mãos de seus próprios progenitores e de outras pessoas.

A educação voltada para a cidadania, a qual pode empoderar alunos e alunas em relação aos seus direitos e a práticas respeitadas, que reconheçam a sua capacidade de transformação social e de ajuda mútua entre os seres humanos, destaca-se nas agendas políticas e, com a situação de pandemia pela qual o mundo está passando encontra-se ainda mais em foco, ainda que esta pesquisa tenha sido realizada antes da situação adquirir as atuais proporções em Portugal.

Sendo assim, o reconhecimento da existência dos direitos da criança, com atitudes coerentes a esses, é algo que tem sido abordado na comunidade científica, conforme pode-se reconhecer com a apresentação das pesquisas expostas neste trabalho. Optou-se por abordar, com um foco mais específico, dois eixos de direitos da criança, sendo um deles o direito a brincar, considerado importante para o desenvolvimento integral do sujeito, importância também confirmada nesta pesquisa, e a categoria dos direitos de participação, devido sua relevância social, já que está integrada à noção de cidadania.

As questões de investigação e os objetivos norteadores desta dissertação foram alcançados através da pesquisa, que contou com a participação de crianças dispostas a

contribuírem para o estudo, desde o primeiro momento em que esse assunto foi comunicado para elas, esse retorno contribuiu para o envolvimento no trabalho e possibilitou a sua realização, mesmo em tempos incertos na comunidade escolar (e além dessa).

Para a análise dos dados, com o apoio do significativo *software NVivo 12 Pro*, criou-se três temas (direitos da criança, direito a brincar e direitos de participação), o segundo e o terceiro foram subdivididos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Evidenciou-se o reconhecimento da existência dos direitos da criança, mesmo por parte dos(as) participantes que tiveram dificuldade em descrever sua definição, já que exemplificaram com os direitos conhecidos. Dentre os direitos mais citados, encontra-se o direito a brincar e o direito a ser livre, ambos associados àqueles que estão em foco neste trabalho, o que valida a sua relevância social, inclusive para o grupo que participou da pesquisa. A confusão entre direitos e deveres pode ser relacionada com a necessidade de mais conhecimento de seus direitos por parte das crianças participantes.

Sobre os sentidos atribuídos ao brincar e ao participar, o primeiro relaciona-se à diversão, a jogos e brincadeiras, enquanto o segundo corresponde ao “fazer algo” ou “fazer parte de algo”. Torna-se relevante ressaltar que esse “algo”, em sua maioria fora definido como uma brincadeira ou jogos e que o “ser livre” encontra-se presente no que concerne ao brincar.

Apesar do avanço tecnológico vivido na contemporaneidade, destaca-se a distinção realizada pelos(as) participantes sobre jogos eletrônicos e o brincar (que inclui jogos de tabuleiro e desportivos), enfatizando a importância de ambos para si mesmos, o que demonstra, mais uma vez a capacidade que possuem em ler e interpretar o mundo em que vivem, ainda que o façam de um modo específico, contrariando a noção que reconhece o adulto como superior à criança. Ainda no que diz respeito as TIC, essas foram mencionadas como ferramentas que possibilitam a participação, em situações nas quais a presença física não seja possível, como no caso de uma aluna que realiza videochamadas com familiares que estão em outro país.

A vivência dos direitos de participação e de brincar, seja na escola ou noutros contextos que frequentam, fora reconhecida, com especial atenção ao direito a brincar, ressaltado pelas crianças, além de ter a sua importância validada, no que se refere ao desejo de terem mais tempo para brincar. A diferenciação do brincar e do estudar (para algumas crianças referido como “trabalho”) foi esclarecida, já que o brincar é associado aos momentos de lazer, prioritariamente ao recreio, enquanto o estudar relaciona-se às atividades realizadas em sala de aula. Entretanto, o potencial de aprendizagem em momentos de brincadeiras também foi referido na realização das entrevistas individuais e de grupo, conforme a perspectiva de que o ser humano pode aprender em todos os contextos.

As crianças reconhecem a vivência do brincar na escola, com a presença de amigos(as) que tornam o momento ainda mais divertido e relacionam a possibilidade de vivenciar a participação nesses momentos e também na sala de aula, para o esclarecimento de dúvidas ou para responder perguntas quando solicitados.

As percepções sobre os direitos de participação e de brincar, ainda que não sejam passíveis de serem generalizadas, devido a dimensão desta pesquisa, correspondem ao encontrado na literatura, conforme descrito na discussão dos resultados. Portanto, o direito a brincar é percebido como muito importante para as crianças, as quais o associam como uma especificidade da infância, apesar de poder ser vivido na fase adulta consideram que não acontece do mesmo modo, em concordância com o referido por Sarmiento (2004) sobre a ludicidade. Apesar do reconhecimento da importância dos direitos de participação, a sua relação com momentos de ludicidade tornou-se evidente, já que a limitação perante a participação dos adultos fora reconhecida pelas crianças, nota-se que essa categoria de direitos ainda se encontra fragilizada no contexto estudado, já que são poucas as referências à noção de participação associada com a capacidade de transformação de algo.

Como nas entrevistas individuais os(as) participantes apontaram as diferenças entre o brincar e participar na vida adulta e na infância, durante a realização dos grupos foi possível questioná-los(as) sobre suas ações enquanto adultos dentro e fora do contexto escolar, em relação aos direitos de participação e de brincar. Sobre o brincar referem-se a atitudes que permitiriam essa vivência e reproduziram soluções para os problemas existentes entre crianças, com o reconhecimento de sua falta de eficácia na prática, mas não pensaram em outros modos de intervenção. Sobre a participação as respostas foram semelhantes as anteriores, pois mencionam momentos de interdição em brincadeiras e a possibilidade de o adulto deixar que as crianças participem. Ressalta-se que os(as) integrantes do segundo e terceiro grupo demonstraram dificuldade em pensarem como adultos fora do contexto escolar.

Este trabalho apresenta limitações em sua elaboração, já que a pesquisa fora realizada com alunos(as) de uma mesma turma do 4º ano do 1º CEB, o que não torna possível a generalização dos resultados. Em relação às entrevistas com grupos focais, sua realização foi limitada devido à situação de pandemia que estamos enfrentando, desse modo, não foi possível realizar as entrevistas de grupos focais com todas as crianças participantes das entrevistas individuais e as mesmas foram realizadas a partir do que era possível no último dia de aulas presencial do ano letivo, sendo assim, infelizmente não pude realizar uma sessão final de agradecimento com todos(as), ainda que meu agradecimento tenha sido comunicado desde a nossa primeira conversa.

A partir dos dados que foram obtidos neste estudo tornou-se possível identificar sugestões para trabalhos futuros, como no caso do relato de Flor, que abordou situações de discriminação associadas com a sua posição de imigrante, além dos comentários sobre o respeito a todas as pessoas, independente de suas características físicas, étnicas e culturais, sendo assim, uma possível sugestão seria a análise das vivências dos direitos de crianças imigrantes e de crianças naturais do país. E uma outra sugestão consiste em integrar a observação dos comportamentos, durante os recreios e em sala de aula, às técnicas de investigação, de modo a triangular os dados recolhidos, para relacionar as vivências dos direitos com as percepções dos(as) participantes e a observação da investigadora.

Foi possível reconhecer que as crianças possuem uma visão clara do meio em que vivem e, ao serem ouvidas sem serem avaliadas, percebem a sua capacidade de compreensão do mundo. A relação entre os direitos de proteção, participação, provisão e prevenção deverá ser fluida, já que todos são direitos das crianças e a necessidade em reconhecê-los e valorizá-los é demasiado importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. S. (2019). *A integração de crianças migrantes brasileiras nas escolas do 1º e 2º ciclo em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado em 18 junho, 2020, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60689>
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.). *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 01-30). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Alves, Z. M. & Silva, M. H. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, (2), 61-69. Recuperado em 14 novembro, 2019, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=pt&tlng=pt
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (2a Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, N. C. S. & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200002>
- Baldwin, A. L. (1973). *Teorias de desenvolvimento da criança*. São Paulo: Pioneira.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, p. 289-298. Recuperado em 14 novembro, 2019, de <http://depts.washington.edu/centerme/Fs04banks.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.

- Bogdan, R.; Biklen, S.K. (1994). Características da investigação qualitativa. In R. Bogdan & S.K. Biklen. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 47-51). Porto: Porto Editora.
- Botelho, A. B. R. (2012). Aprendendo a vida, escutando as vozes das crianças. In L. V. Dornelles & N. F. Soares (eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 50-71). Braga: Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho. Recuperado em 21 novembro, 2019, de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Aprendendo%20a%20Vida.pdf>
- Candeias, M.; Henriques, H. (2012). 1911/2011: Um Século de Proteção de Crianças e Jovens. *III Seminário de I&DT, organizado pelo Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação*, Portalegre, Portugal. Recuperado em 11 maio, 2020, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4156>
- Carvalho, A. M. A.; Beraldo, K. E. A.; Pedrosa, M. I. & Coelho, M .T. (2004). O uso de entrevistas com crianças. *Psicologia em Estudo*. 9(2), 291-300. Recuperado em 11 janeiro, 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14133722004000200015&script=sci_abstract&lng=pt
- Caspar, P. (2005). Ser formador nos dias que correm: Novos actores, novos espaços, novos tempos. *Revista de Ciências da Educação*. (2). 87-94. Recuperado em 11 novembro, 2019, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 200-227. Recuperado em 15 maio, 2019, de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31433>

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Perfil dos Alunos para o século XXI*. Recuperado em 01 dezembro, 2019, de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf

Costa, E. M. (2017). O conceito de percepção para Alexander Luria e a controvérsia com Kurt Koffka. *Memorandum*, 32, 14-32. Recuperado em 08 junho, 2020, de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/download/6445/4032/>

Cunha, A. C. P. C. & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância In L. V. Dornelles & N. F. Soares (ed.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho. Recuperado em 13 maio, 2019, de <https://bit.ly/3bluo1O>

Decreto-lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Recuperado de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized>

DeMause, L. (1988). The evolution of childhood. In L. DeMause, *The history of childhood* (pp. 1-73). New York: Psychohistory Press.

DeMause, L. (2014). A evolução da infância. In L. DeMause, *Fundamentos da Psico-História: O estudo das motivações históricas* (pp. 17-136). Petrópolis: KBR.

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Enquadramento*. Recuperado em 13 janeiro, 2020, de <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. Recuperado em 10 novembro, 2019, de <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

- Direção-Geral da Educação. (2019). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança - Encontro Comemorativo*. Recuperado em 18 dezembro, 2019, de <https://dge.mec.pt/noticias/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-encontro-comemorativo>
- Direção-Geral do Consumidor. (2017). *Temos o Direito de Brincar em Segurança!* Recuperado em 18 dezembro, 2019, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/br ochura_dgc_dia_mundial_da_crianca-2017.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. G. (2007). Crianças, alunos e menores: Elementos para uma compreensão social da infância em Portugal. In J. Pintassilgo, L. A. Alves, L. G. Correia, & M. L. Felgueiras, *A história da educação em Portugal: Balanço e perspectivas* (pp. 73-109). Lisboa: ASA.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Freire-Ribeiro, I. (2012). 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. In L. V. Dornelles & N. F. Soares (ed.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 106-121). Braga: Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho. Recuperado em 08 setembro, 2019, de <https://bit.ly/2SDNcRt>
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Recuperado em 11 abril, 2019, de http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf

- Gazzaniga, M. S. & Heatherton, T. F. (2005). Sensação, percepção e atenção. In M. S. Gazzaniga & T. F. Heatherton, *Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento* (pp. 144-179). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Graue & Walsh (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gohn, M. G. M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. Recuperado em 11 abril, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Guerrero, A. B. (2010). Investigar en Educación: Notas Sobre el “Giro Paradigmático”. Em M. G. Alves & N. R. Azevedo. *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 157-196). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child: and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105. Recuperado em 11 janeiro, 2020, de <https://www.jstor.org/stable/762167>
- Hart, R. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. *UNICEF* (4), 39 p. Recuperado em 11 janeiro, 2020, de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Instituto de Educação. (2016). *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Recuperado em 09 abril, 2019, de <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(especial), 198-226. Recuperado em 11 janeiro, 2020, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210>

- Loos-Sant'Ana, H. & Barbosa, P. (2017). Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 446-466. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>
- Machado, L. B., Freire S. B. (2014). Escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. *Roteiro*, 39(1), 149-166. Recuperado em 13 maio, 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161756>
- Machado, L. B. & Nova, T. B. B. (2010). A escola nas representações sociais de crianças de classe média. *Atos de Pesquisa em Educação*, 5(1), 21-37. Recuperado em 13 maio, 2019, de <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/1959/1312>
- Marchi, R. C. & Sarmento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children & Society*, 11, 16-28. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x>
- Menezes, I & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 134-147. Recuperado em 13 maio, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/09.pdf>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d.) *História*. Recuperado em 7 julho, 2020, de <https://ue.missaoportugal.mne.gov.pt/pt/portugal/sobre-portugal/historia>
- Monteiro, J. A. (2013). *O desenvolvimento pessoal e social: entre a lei e a cidadania. Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado em 13 maio, 2019, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78077/2/34024.pdf>

- Mrnjaus, K. (2014). The Child's Right to Play?! *Croatian Journal of Education*, 16, 217-233. Recuperado em 18 setembro, 2020, de https://www.researchgate.net/publication/290020114_The_Child's_Right_to_Play
- Nova, T. B. B. (2011). *A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal. Recuperado em 13 maio, 2019, de <http://hdl.handle.net/10174/20818>
- Palma, M. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa De Educação*, 30(2), 203-221. <https://doi.org/10.21814/rpe.8243>
- Pires, F. F. & Santos, P. O. S. (2019). O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero-a-Seis*, 21(40), 318-342. Recuperado em 11 abril, 2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n40p318/41866>
- Pordata. (2019). *População em risco de pobreza: total e por grupo etário (%)*. Recuperado em 10 julho, 2020, de <https://bit.ly/2YI9rtt>
- Pordata. (2020). *Alunos matriculados no ensino básico: total e por subsistema de ensino*. Recuperado em 8 setembro, 2020, de <https://bit.ly/2XVdPmd>
- Portugal. Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o Perfil dos Alunos: 4.º ano, 1.º ciclo do ensino básico: Português*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Portugal. Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o Perfil dos Alunos: Ensino básico e ensino secundário: Cidadania e desenvolvimento*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Portugal. Governo da República Portuguesa. Primeiro-Ministro (2020.03.12). O primeiro dever é protegermo-nos uns aos outros do contágio: Declaração ao País do Primeiro-Ministro sobre o coronavírus. *Notícias XXII Governo*. Recuperado em 9 julho, 2020, de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=o-primeiro-dever-e-protegermo-nos-uns-aos-outros-do-contagio>

Público (2019.05.22). Esta sexta-feira há nova greve pelo clima - em Portugal e no mundo. *Público*. Recuperado em 13 julho, 2019, de <https://www.publico.pt/2019/05/22/p3/noticia/esta-sexta-feira-ha-nova-greve-pelo-clima-em-portugal-e-no-mundo-1873667>

Ramos, A. C. (2012). Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. In L. V. Dornelles & N. F. Soares (eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 22-35). Braga: Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho. Recuperado em 13 maio, 2019, de <https://bit.ly/2XV5vTB>

Renaut, A. (2002a). A história de uma exclusão? In A. Renaut, *A libertação das crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância* (pp. 41-73). Lisboa: Instituto Piaget.

Renaut, A. (2002b). Declarar direitos da criança. In A. Renaut, *A libertação das crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância* (pp. 281-315). Lisboa: Instituto Piaget.

Rocha, E. A. (2004). Criança e educação: caminhos da pesquisa. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 245-256). Porto: Asa.

Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

- Sarmiento, M. J.; Fernandes, N. & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, 1, 39-60. Recuperado em 10 maio, 2020, de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7379>
- Sarmiento, M. J. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, (2), 17-34. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51387>
- Shier, H. (2019). Student voice and childrens rights, Participation empowerment and 'protagonismo'. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-6. Recuperado em 10 setembro, 2020, de https://www.researchgate.net/publication/333934649_Student_voice_and_childrens_rights_Participation_empowerment_and_'protagonismo'
- Silva, D. M.; Silva, E. B. & André, S. (2010). Estratégias de desenvolvimento humano: A escola e os professores. Direito, Cidadania e Desenvolvimento, *XIX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa Luanda*, 177-182. Recuperado em 8 fevereiro, 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.19/965>
- Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida - Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado em 8 março, 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Soares, N. F.; Sarmiento, M. J. & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 50-64. Recuperado em 13 abril, 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/36752>
- Souza, E. J. (2011). *Escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças*. Dissertação Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. Recuperado em 19 março, 2019, de <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1830>

- Souza, M. S; Tamanini, P. A; Santos, J. M. C. T. (2020). Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. *Revista Pedagógica*, 22, 1-19. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4708>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica. Carta ética*. Recuperado em 8 março, 2019, de <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado em 8 março, 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *II Encontro de Sociologia da Educação*, 1-22. Recuperado em 19 março, 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Tuckman, B. W. (2000). O papel da investigação. In B. W. Tuckman, *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação* (pp. 5-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1998). *Declaração universal dos direitos humanos*, Nações Unidas. Recuperado em 22 dezembro, 2019, de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- UNICEF. (1959). *Declaração dos direitos da criança*, Nações Unidas. Recuperado em 22 dezembro, 2019, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*, Nações Unidas. Recuperado em 10 abril, 2019, de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_dos_direitos_da_crianca.pdf

- UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado em 20 maio, 2020, de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- UNICEF. (2017). *Guia para educadores e professores*. Recuperado em 13 janeiro, 2020, de <https://www.unicef.pt/media/1311/guia-educadores-professores-dudc.pdf>
- UNICEF. (2018). *Convenção sobre os direitos da criança*. Agrupamento de escolas de Carregal do Sal. Recuperado em 13 outubro, 2019, de <https://www.cnpdpcj.gov.pt/direitos-das-criancas/os-teus-direitos/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-versao-amigavel.aspx>
- Venturi, T. (2007, Maio 2). *Paulo Freire contemporâneo*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8I8>
- Vilarinho, M. E. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-243). Porto : Asa.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975) - *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

APÊNDICES

Apêndice A - Guião da entrevista a alunos(as) do 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivo Geral: Compreender a perceção das crianças sobre os direitos de participação e de brincar

Legitimação da entrevista:

Agradecer o interesse dos participantes em participarem na investigação.

Apresentação da entrevistadora.

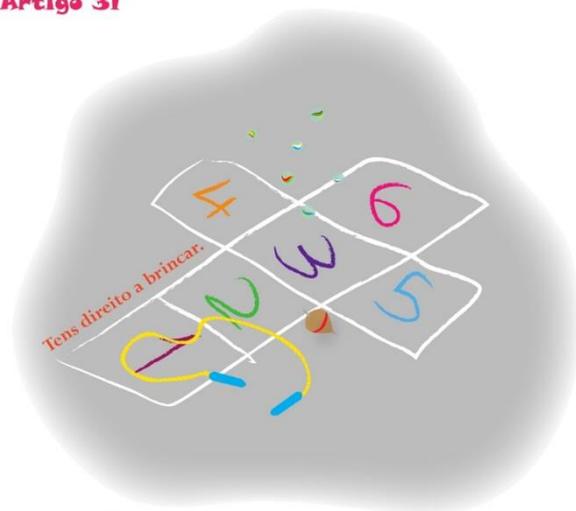
Explicitação dos objetivos do projeto.

Garantia do anonimato e proteção de dados dos participantes e da escola, a partir da utilização de nomes fictícios para a comunicação no meio científico das informações obtidas e exclusão dos conteúdos que forem obtidos através da gravação das entrevistas, após a respetiva transcrição.

Domínios estruturantes	Questões	Observações
Direitos da Criança	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que tu sabes sobre direitos da criança? 2. Saberias falar alguns exemplos de direitos da criança? 3. Já ouviste falar no direito de participação? 4. Já ouviste falar no direito de brincar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar os motivos que sustentam a resposta. • Caso a criança cite os direitos de participação e/ou de brincar, iniciaremos as questões dos respetivos domínios estruturantes.

Direito de
brincar

Artigo 31



34

1. Observe esta imagem e me diga o que pensa sobre ela.
2. Agora vamos ler/ouvir a frase: “tens direito a brincar”, o que sabe sobre esse direito?
3. Considera o direito a brincar, algo importante? Porquê?
4. Para ti, o que é brincar?
5. Acredita que esse direito é vivido aqui na escola?
6. Quais os outros sítios onde acreditas que se vive este direito?

- Solicitar os motivos que sustentam a resposta.

Direito de participação

Artigo 12



17

Artigo 13



18

- Solicitar os motivos que sustentam a resposta.

Artigo 15

20

1. Observe estas imagens e me diga o que pensa sobre elas.
2. As três imagens fazem parte do direito de participação, na primeira está escrito “quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer”. O que percebes sobre isto?
3. Na segunda imagem, está escrito “tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc, excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros”, o que tu percebes sobre isto?
4. Na terceira imagem, está escrito “tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros”, o que percebes sobre isto?

	<p>5. Acha que este direito é importante para ti? Porquê?</p> <p>6. Para ti, o que é participar?</p> <p>7. Acredita que vive este direito?</p> <p>8. Quais os sítios onde acreditas que se vive este direito?</p>	
--	---	--

Apêndice B - Guião da entrevista de grupo focal

Objetivo Geral: Compreender a percepção das crianças sobre os direitos de participação e de brincar

Materiais utilizados: Folhas brancas A4, cartolina e notas adesivas.

- Olá crianças, bom dia! Como já lhes falei, o objetivo desta pesquisa é compreender como que vocês percebem os direitos de participação e de brincar e hoje nós iremos, agora em grupo discutir sobre esse tema. Têm alguma dúvida?

1. Vou começar por entregar uma folha a cada um de vocês. Agora, quero pedir-vos que desenhem e/ou escrevam algumas palavras sobre o que é ter direito a participar e a brincar. Ou seja, o que é que vocês acham que é ‘poder participar em alguma coisa, sozinhos ou com outros’ e ‘poder brincar com alguma coisa ou com alguém’? Já pensaram nisso? Pensem nos vossos dias (todos os dias da semana - 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, S e D), de manhã até à noite: Em que momentos é que vocês podem participar e brincar?
2. Como vocês gostariam de vivenciar esses direitos (de participação e de brincar), na escola e fora da escola?
3. Durante as entrevistas individuais, vocês me falaram sobre as vossas opiniões em relação aos direitos de participação e de brincar, vamos agora imaginar que:
 - Vocês são os adultos aqui da escola - o que é que vocês fariam em relação a esses direitos?
 - Vocês são à mesma adultos, mas uns adultos fora da escola - o que é que vocês fariam em relação a esses direitos?

Apêndice C - Pedido de Autorização para a realização de Investigação

Estimada Sra. Coordenadora,

Sou a Veronica Pereira do Nascimento, professora de Atividades Lúdico-Expressivas (ALE), das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e estudante do Mestrado em Educação e Formação, especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Solicito a vossa permissão para o desenvolvimento da investigação, a ser realizada entre os meses de fevereiro e junho de 2020. A minha dissertação de mestrado terá como tema a perceção dos alunos e alunas do 1º ciclo do ensino básico sobre os direitos de participação e de brincar, por ser uma temática que está incluída na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, na qual destaca-se a relevância do conhecimento dos direitos da criança para uma convivência equilibrada entre pares e com os adultos.

Serão realizadas entrevistas individuais e a técnica de grupos focais (discussão em pequenos grupos de um tema específico), sobre a temática a ser abordada. Poderei solicitar que as crianças façam desenhos sobre o assunto referido.

O tratamento dos dados será realizado em concordância com os princípios éticos de pesquisa: direito a rejeitar a participação; ao anonimato; à privacidade; à confidencialidade e a um tratamento responsável, por parte da investigadora, dos dados recolhidos. Os nomes das crianças bem como o nome da escola não serão divulgados, mantendo o anonimato. Nas sessões de entrevistas utilizarei gravador e os registos serão definitivamente apagados após a transcrição.

Cada criança receberá um termo de consentimento para participação e, caso não aceite participar do estudo, mesmo com a autorização dos encarregados de educação, não será incluída na investigação, respeitando a sua decisão.

É com meu profundo interesse em desenvolver trabalhos que propiciem espaços de respeito e escuta para as crianças que solicito a autorização da senhora coordenadora, responsável pela instituição, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Autorizo a realização do estudo na escola.

Assinatura investigadora

Assinatura Sra. Coordenadora

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estimado(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou a Veronica Pereira do Nascimento, professora de Atividades Lúdico-Expressivas (ALE), no âmbito da Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e estudante do Mestrado em Educação e Formação, especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A minha dissertação de mestrado terá como tema a perceção dos alunos e alunas do 1º ciclo do ensino básico sobre os direitos de participação e de brincar.

Serão realizadas entrevistas individuais e de grupos focais (discussão em pequenos grupos de um tema específico), sobre os direitos de participação e de brincar. E irei solicitar que as crianças façam desenhos sobre o assunto referido.

O tratamento dos dados será realizado em concordância com os princípios éticos de pesquisa: direito a rejeitar a participação; ao anonimato; à privacidade; à confidencialidade e a um tratamento responsável, por parte da investigadora, dos dados recolhidos. Os nomes das crianças não serão disponibilizados, assim como o nome da escola na qual o estudo será realizado.

Nas sessões de entrevistas utilizarei gravador e os registos serão definitivamente apagados após a transcrição das respostas.

Declaro ainda, que seu(sua) filho(a) irá receber um termo de consentimento para participação e, caso não aceite participar do estudo, mesmo com vossa permissão, não será incluído(a) na investigação.

É com meu profundo interesse em desenvolver trabalhos que propiciem espaços de respeito e escuta para as crianças que solicito vossa permissão para a realização dessa investigação com o(a) seu(sua) filho(a) entre os meses de fevereiro e junho de 2020.

Declaro ter lido atentamente o presente documento e assinalo abaixo a minha decisão.

- Meu(minha) filho(a) poderá participar
- Meu(minha) filho(a) não poderá participar

Assinatura investigadora

Assinatura Encarregado(a) de Educação

Apêndice E - Termo de Consentimento para Participação



Olá! Sou a Veronica Pereira do Nascimento, faço mestrado em Educação e Formação na Universidade de Lisboa e pretendo conhecer a opinião dos alunos e alunas sobre os direitos de participação e de brincar.

Os teus pais (ou encarregados de educação) também receberam um documento parecido com este, pois para que eu possa desenvolver essa pesquisa é preciso que eles também autorizem. Caso queiras desistir da pesquisa, podes fazê-lo a qualquer momento.

Faremos entrevistas e discutiremos o assunto em pequenos grupos, com a utilização de materiais de desenho e a nossa própria Voz!

Utilizarei um gravador, para que eu possa saber exatamente como aconteceu a nossa entrevista, depois vou transcrever para o computador e apagar as gravações. Lembro também que o teu nome e o nome da escola não serão utilizados.

Gostaria muito que você participasse, pois acredito ser importante conhecer sua opinião!

Se você aceita participar dessa pesquisa, peço que escreva um “x” onde está escrito “Vou participar” e, caso não queira participar, peço que escreva um “x” em “Não vou participar”.

Vou participar

Não vou participar

Assinatura participante

Assinatura investigadora

Apêndice F - Nota de campo

Nota de campo - 12/02/2020 - 9h15 - 9h40min

Compareci à frente da porta da sala de aula da turma do 4º ano por volta das 9h15min, como algumas crianças conhecem-me, aproximam-se para me abraçar e cumprimentar, inclusive o Gamer e o Felizzz, que gostariam de saber se a pesquisa seria iniciada naquele dia, pois os termos de consentimento já tinham sido entregues para os encarregados de educação.

Logo a professora da turma chegou, essa tinha sido previamente informada sobre a realização da pesquisa, inclusive, foi a mesma que mediou a entrega dos termos de consentimento para os encarregados de educação das crianças. Foram entregues 23 termos de consentimento e obtivemos o retorno de 22 termos de consentimento com as autorizações.

Neste dia pretendia apresentar-me, além de lhes falar os objetivos da investigação, assim que os(as) alunos(as) sentaram a professora referiu que teria algo para falar com eles, faltavam dois alunos, mas ela disse que logo chegariam, o que aconteceu em instantes.

V.: Olá crianças, bom dia! Como alguns de vocês sabem, sou a Veronica, professora de ALE das AEC e monitora do CAF, assim como vocês, também sou estudante. Estou a tirar o mestrado na Universidade de Lisboa e, para fazer o meu trabalho final do curso, peço a ajuda de vocês...

Ouviam-se sussurros, pois algumas famílias haviam lido os termos de consentimento juntamente com as crianças, sendo assim, uma parte das crianças conhecia os motivos da minha presença na sala de aula.

V.: Gostaria de entender qual a opinião de alunos e alunas do 1º ciclo do Ensino Básico em relação aos direitos de participação e de brincar e, para isso, precisarei fazer entrevistas individuais com vocês (Felizzz comemorou levantando os braços para o ar) e, depois que as entrevistas acabarem, pequenos grupos para discutirmos mais uma vez o tema.

Felizzz: Então já vamos começar agora?

V.: Antes de iniciarmos vou entregar para vocês um termo para consentirem a participação, ou seja, tenho o nome dos alunos e alunas que os pais autorizaram, pois, para fazermos pesquisas com crianças, é preciso que a família ou responsáveis autorizem. E vocês poderão escolher se querem ou não participar e, caso não queiram, não serão prejudicados de forma alguma. Vou ler com vocês assim que todos estiverem com o documento em mãos e vocês terão que colocar um “X” em vou participar ou um “X” em não vou participar. Têm alguma dúvida?

Algumas crianças balançaram a cabeça negativamente, enquanto outras disseram “não!” e comecei a distribuir os termos. Algumas crianças levantaram a mão na expectativa de receber rapidamente a folha, porém, como as mesmas possuíam um código, precisei entregá-las pela ordem da tabela impressa.

Enquanto entregava faziam comentários entre si, e pude ouvir crianças a surpreenderem-se com a solicitação da sua assinatura. Assim que todas estavam com o documento em mãos comecei a leitura do mesmo (Apêndice F) e, posteriormente as crianças iniciaram o processo de colocar o “X” e assinar.

Matilde, Carol e Borboleta perguntaram sobre a assinatura, aproveitei para dizer para todos(as) que poderiam escrever o nome e último apelido ou fazer uma outra assinatura, caso tivessem.

21 das 23 crianças que levaram o termo de consentimento para os pais preencheram consentindo a participação e passei para recolher as folhas. Futebolista disse que gostaria de participar e que não estava com o termo de consentimento dos pais, desse modo entreguei uma via de cada termo para ele e, assim que tivesse a autorização dos pais poderia incluí-lo na investigação.

V.: Muito obrigada pela participação crianças, agora falarei com a coordenadora para saber quando poderemos iniciar as entrevistas, muito obrigada professora e uma boa aula!

ANEXOS

Anexo A - Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de dissertação da estudante do curso de Mestrado em Educação e Formação, especialidade Desenvolvimento Social e Cultural, Verónica Pereira do Nascimento, intitulado “Direitos de participação e de brincar: perceções de alunos e alunas do 1.º ciclo do Ensino Básico”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

IEUL, 13 de janeiro de 2020,

A Vice- Presidente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Leonor Santos'.

(Prof.ª Doutora Leonor Santos)

Alameda da Universidade T. +351 21 794 36 33
1649-013 Lisboa Portugal F. +351 21 793 34 08



Anexo B - Autorização para a realização de inquérito em meio escolar da Direção-Geral de Educação

16/04/2020

Universidade de Lisboa Correio - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0197700031



Veronica Pereira Do Nascimento <veronica.nascimento@campus.ul.pt>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0197700031

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
 Para: geral@ie.ul.pt, veronica.nascimento@campus.ul.pt

10 de fevereiro de 2020 às 13:47

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0197700031, com a designação *Direitos de participação e de brincar: Perceções de alunos e alunas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 28-01-2020, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Verónica Pereira do Nascimento

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso
 Diretor-Geral
 DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção de dados pessoais e de vida privada a recolher e tratar para o presente estudo, a declaração de consentimento inequívoco, informado e esclarecido do titular dos dados deve necessariamente indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Tendo em conta o número reduzido da amostra, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo C - Matriz estrutural sobre o Direito a brincar

	A: Direito a brincar
1:EI01-Gamer	<p><i>G.: Sabia, é que a criança, porque a criança tem que brincar, tem que ter tempo pra tudo, tem tempo pra brincar, pra estudar.</i></p> <p><i>G.: Porque a criança tem que conhecer outras crianças para ter amigos?</i></p>
2: EI02-M.	<p><i>M.: Esse nós já demos há muito tempo e eu não me lembro muito bem.</i></p> <p><i>M.: Eu não sei, eu sinto.</i></p> <p><i>M.: Sinto que é importante brincar.</i></p>
3: EI03-Matilde	<p><i>M.: Se calhar, é importante.</i></p>
4: EI04-Pombo	<p><i>P.: De vez em quando a jogar, a brincar com os meus amigos na escola e essas coisas.</i></p> <p><i>P.: Minecraft, por exemplo...</i></p> <p><i>P.: Não, é no computador.</i></p> <p><i>P.: Isso é jogar.</i></p> <p><i>P.: Hum... Mais ou menos.</i></p> <p><i>P.: Não consigo explicar.</i></p>
5: EI05-Círculo	<p><i>C.: Para mim, o direito a brincar é as crianças serem livres para brincar, serem livres para saltar, para, entre aspas, para “fazerem tudo o que querem”. E ter direito a brincar, é também, as crianças poderem fazerem o que quiserem no pátio ou no jardim, porque ninguém não deve ter direito a brincar, ninguém merece isso, nenhuma criança merece não ter direito a brincar. Porque, ter direito a brincar é importante, toda gente brinca na sua vida.</i></p> <p><i>C.: Sim, porque ninguém merece não brincar, porque há crianças que não brincam porque não têm quase nada para brincar e a única coisa que elas as vezes só têm, é uma bola de futebol. Mas sim, com certeza, toda gente deve ter o direito a brincar.</i></p> <p><i>C.: Dá para brincar sem objetos sim, podes só falar, ou só correr, ou só andar, podes inventar brincadeira mesmo sem objetos, nós temos mesmo imaginação.</i></p>

6: EI06-Nioh	<p><i>N.: Que tu podes brincar, mas não é com o que te apeteceres, há momentos para tudo.</i></p> <p><i>N.: Tipo há o momento que é para estudar, outro momento que é para brincar, outro momento que é para o futsal.</i></p> <p><i>N.: Porque se não brincar vai ficar sempre parado.</i></p> <p><i>N.: A não fazer nada.</i></p>
7: EI07-Daniel	<p><i>D.: Não sei.</i></p> <p><i>D.: Não sei.</i></p> <p><i>D.: Sim.</i></p>
8: EI08-Catthem	<p><i>C.: Que nós podemos brincar com algumas coisas, só que com outras coisas não, por exemplo, tem criança da minha sala que às vezes elas brincam de coisas que não pode, mais outras crianças já brincam com coisas que não machucam.</i></p> <p><i>C.: Não, as coisas que não podem para mim é o que prejudica, que, se deixassem poderia prejudicar a criança.</i></p> <p><i>C.: Se deixassem, se tivessem o direito de brincar com o que quisessem, por exemplo, a 'baleia azul', eles diriam que eu posso brincar com o que eu quiser, ou seja, eu posso brincar com isso, e isso poderia levar à morte, também.</i></p> <p><i>C.: Sim, porque toda criança precisa brincar um pouco, para gastar energia e também porque faz parte, para mim e para todas as crianças, faz parte brincar. Todas as crianças brincam, de diferentes formas, mas elas brincam.</i></p> <p><i>C.: Algumas, cada uma tem um jeito de ver as brincadeiras, por exemplo, algumas crianças da minha sala veem brincadeiras em maltratar as crianças, às vezes, e bater também. Já outras, as brincadeiras é tipo pular à corda, brincar com ioiôs.</i></p>

9: EI09-Carol	<p><i>C.: É que todo mundo tem o direito a brincar, de brincar com quem quer, com qualquer objeto, não, específico com aquele que nós podemos pegar e que os adultos deixam-nos, que não são perigosos.</i></p> <p><i>C.: Os mais velhinhos já percebem, mas os mais pequenininhos ainda não.</i></p> <p><i>C.: Como os do JI.</i></p> <p><i>C.: Porque nem sempre a nossa vida tem que ser estudar, estudar, estudar, fazer muitas tarefas. Nós temos de ter sempre um momentinho para brincar, porque senão, vamos perder nossa infância... Vamos perder a nossa infância.</i></p> <p><i>C.: Seria que enquanto somos crianças, não aproveitar, ter o momento de estudar e ter outro de brincar. Seria ser tipo adulto, na altura e na idade de uma criança.</i></p> <p><i>C.: Não muito, só mais trabalham, pagam contas e isso!</i></p>
10: EI10-Borboleta	<p><i>B.: Sei que pode escolher e podes partilhar também.</i></p> <p><i>B.: Porque é uma das coisas que as crianças fazem, que a maioria delas fazem, têm direito a ser livres.</i></p> <p><i>B.: Sim, quase todas, nem todas brincam, algumas ficam, sei lá... não sei o que falar.</i></p> <p><i>B.: Umas que não apreciam muito as brincadeiras, mais a tecnologia.</i></p>
11: EI11-Felizzz	<p><i>F.: Nada, fogo, vou pensar. O direito a brincar é que nós podemos fazer o que nós queremos, quando nós queremos e com os nossos amigos.</i></p> <p><i>F.: Não há certo ou errado?</i></p> <p><i>F.: Então me deixa pensar.</i></p> <p><i>F.: Porque as crianças têm o direito a fazer o que querem, mas quando não tem nada de mau a fazer.</i></p> <p><i>F.: Bater as pessoas, dizer asneiras, isso também não se pode fazer.</i></p> <p><i>F.: Menos, não... Mas sem fazer disparates. Uma criança pode fazer alguns disparates, mas não pode fazer assim tantos, com muita coisa má. É isso.</i></p>

12: EI12-Boneco de Neve	<p><i>B.: Pode jogar à corda, lançar o pião, macaca, jogar apanhada, jogar às escondidas e outro.</i></p> <p><i>B.: Ah, depende, porque se formos crianças, sim, devemos brincar, porque quando somos adultos já não aproveitamos nada em crianças, se forem adultos é que não se ligam muito.</i></p> <p><i>B.: Porque já estão velhinhos e depois já não têm a nossa "flexibilidade", ou como é que chama-se isso. Já não tem a nossa, então não conseguem fazer muitas coisas como nós.</i></p> <p><i>B.: Do que eu conheço, tenho uma amiga minha que o pai dela, nesse caso, consegue fazer algumas coisas, mas outras já não, portanto depende.</i></p> <p><i>B.: Hum... Tipo já não conseguem subir em coisas, tão altas, já não conseguem andar de patins, já não conseguem correr tão rápido, como nós.</i></p> <p><i>B.: Porque se não aproveitarmos agora nunca vamos aproveitar. E o que é.</i></p>
13: EI13-Catarina	<p><i>C.: Que as crianças devem brincar, não devem só fazer uma coisa.</i></p> <p><i>C: Não pode andar sempre fechada no quarto, ou a estudar ou comer, tem que também brincar.</i></p> <p><i>C.: Porque também precisamos de estudar, de aprender... aprender coisas.</i></p>
14: EI14-Ash	<p><i>A.: É... O direito a brincar é o direito para você poder, por exemplo, pegar uma corda, igual está aqui, e pula, brincar de amarelinha, de pião, de várias coisas, apanha-apanha. É... Esconde-esconde, é isso que eu acho.</i></p> <p><i>A.: Porque senão as "pess"... Crianças não se divertem e ficam meio "pra baixo", assim, meio tristes.</i></p> <p><i>A.: Eu acho que todo mundo pode, mas acho que criança é o que mais brinca, sim.</i></p>
15: EI15-Diego	<p><i>D.: Alegria, ser feliz e também aproveitar o tempo.</i></p> <p><i>D.: Porque, por exemplo, nós somos crianças, se nós não brincamos não estamos a aproveitar a infância e depois, mais tarde queremos aproveitar a infância.</i></p>

	<p><i>D.: Porque quando se é adulto tens dívidas para pagar e quando se é criança não tem nada para pagar, é livre, então tens que aproveitar o tempo, porque depois temos que pagar dívidas e vamos nos lembrar daquele tempo que não tínhamos de pagar nada. Então se nós formos crianças e não brincarmos e não aproveitarmos o tempo, vamos lembrar do tempo como uma coisa má. Temos de aproveitar esse tempo e não “desaproveitá-lo”.</i></p>
16: EI16-Futebolista	<p><i>F.: Que nós temos direito a nos divertirmos.</i></p> <p><i>F.: Porque as crianças têm direito a brincar, temos direito a nos divertirmos.</i></p>
17: EI17-Estrela	<p><i>E.: Que um adulto ou qualquer pessoa, não pode impedir a criança de brincar.</i></p> <p><i>E.: Porque as crianças, quando elas são pequenas, elas... Elas não gostam de trabalhar, gostam mais de brincar.</i></p> <p><i>E.: Os meus pais, as vezes eles também brincam comigo e são mais velhos.</i></p>
18: EI18-Player	<p><i>P.: É... Ter direito a brincar é que tu pode estar a brincar, eu não sei dizer como deve ser.</i></p> <p><i>P.: Porque se uma criança ou alguém não puder brincar ela pode ficar aborrecida, mas quando ser grande, quando tiver um filho, ele pode não saber o que que é brincar e depois o filho dele também não vai brincar e vai sempre enrolando. Isso pode acontecer.</i></p> <p><i>P.: Para... Quando tás aborrecido, tu tás a brincar já não fica aborrecido.</i></p>
19: EI19-Criança	<p><i>C.: Direito a brincar, é tipo, às vezes, pode ser tipo, um momento onde tu podes brincar com os teus brinquedos e, tipo, tá livre, só tipo para tás a descansar a brincar.</i></p> <p><i>C.: Pode ser tipo as escondidas, as escondidas é com o teu corpo, não é sem objeto nenhum, quer dizer, é sem objeto.</i></p> <p><i>C.: Sim, todas as pessoas devem ter isso, principalmente quando são crianças.</i></p> <p><i>C.: Porque as crianças, tipo, também têm que ir à escola né, só que, como são crianças. Os adultos têm que trabalhar, só que as crianças,</i></p>

	<p><i>às vezes, também têm que ter direito a brincar porque são crianças, são mais novas e gostam também de brincar. E de estar ao ar livre.</i></p> <p><i>C.: Porque brincar é tá a fazer e se tiveres num jogo a fazer, só tás a carregar, tipo, nos botões e isso faz por ti, só que brincar... Tá ali, o direito a brincar, é mesmo tu fazeres por ti.</i></p>
20: EI20-Flor	<p><i>F.: O direito a brincar, como se fosse direito a ter amigos, porque sem os amigos você não consegue muito bem brincar e falar e desabafar.</i></p> <p><i>Ah... Também sobre o direito de brincar, é... não se deve deixar uma pessoa de lado por ela ser gorda, branca, magra e deixá-la brincar sozinha só porque ela é diferente, é... E... Não deixar uma pessoa de lado.</i></p> <p><i>F.: É que, para estudar você tem que ficar sério, concentrado e no brincar você já relaxa, você já brinca, já é mais solto, pula e... Dá gargalhada.</i></p> <p><i>F.: Porque se a gente não brincasse, a gente ia ser muito mais sério, a gente não ia esquecer dos nossos problemas. É... A gente ia ficar sempre com a consciência pesada naqueles problemas que a gente tem no dia-a-dia e, é, tentando resolver problemas, mas quando a gente brinca, a gente se solta, não pensa nessas coisas.</i></p>
21: EI21-Raven	<p><i>R.: Porque as crianças não podem só estudar, têm também que brincar, também para aprender coisas, no brincar também se aprende coisas e...</i></p>
22: EI22-Estrela II	<p><i>E2.: Nós precisamos brincar, hum...</i></p> <p><i>E2.: As crianças.</i></p> <p><i>E2.: Porque nós somos crianças, temos que gastar a nossa energia, é isso.</i></p> <p><i>E2.: Porque nós, as crianças, temos que brincar. Enquanto nós ainda somos crianças.</i></p> <p><i>E2.: Porque os adultos, é isso, podem brincar, mas não tipo todos os dias.</i></p> <p><i>E2.: Porque eles têm responsabilidades.</i></p>

Anexo D - Matriz estrutural sobre o que é participar

	A: O que é participar?
1: EI01-Gamer	G.: <i>É como fosse ter uma opinião.</i>
2: EI02-M.	M.: <i>Eu não sei, não sei.</i> M.: <i>Eu acho que sim. - Refere-se à relação entre participação e opinião.</i>
3: EI03-Matilde	M.: <i>Não sei.</i>
4: EI04-Pombo	P.: <i>É questionar, os nossos pais têm o direito a participar dos votos para quem vai ser o Presidente da República, temos o direito de participar nos votos de quem vai ser o presidente da turma.</i> P.: <i>Hum... Pode ser quando tiveram a votar, tu também tens direito a votar e coisas assim.</i>
5: EI05-Círculo	C.: <i>Participar é, no sentido literal, participar é como se tu quisesse ir para uma atividade, participar. Agora, o direito a participar é teres direito a fazer... Participar nas aulas, no ALE e não as outras professoras dizer: “Ah. Não vai participar”, toda gente deve ter direito a participar, mesmo quem não queira, mas toda gente deve ter direito a participar de alguma coisa, exceto algumas coisas que não podemos participar, porque não são nossas, são de outras pessoas, mas enfim, temos direito a participar.</i> C.: <i>Ah, participar é como eu tinha explicado, no sentido literal, se tu queres fazer alguma coisa, queres participar, não da pra simplificar a palavra. É tu queres fazer isto, queres mesmo fazer isto, participar é tu queres fazer isto.</i>
6: EI06-Nioh	N.: <i>Participar é, perguntam-te assim “queres entrar nesse jogo”, “sim”, isso é participar. É estar no jogo, participas do jogo.</i>
7: EI07-Daniel	D.: <i>É tipo quando uns estão a jogar e tu vais lá e também quer jogar.</i> D.: <i>Tipo uns estão a jogar, e tu vais lá e também quer participar.</i>
8: EI08-Catthem	C.: <i>Participar é quando você, por exemplo, uma brincadeira... Tem uma brincadeira e você tem o direito de participar dela, não é porque você é diferente, se você tem alguma doença, alguma coisa, que você não pode participar daquela brincadeira. E se os seus colegas não deixarem, ah, esqueci o que eu ia falar.</i>
9: EI09-Carol	<i>Participar é fazer parte de uma coisa, de um grupo, de qualquer coisa, de uma brincadeira, de... Participar de uma sala.</i>

10: EI10-Borboleta	<i>B.: Participar é uma coisa que tu queres fazer e que além de ter uma oportunidade para aproveitar, gostas de participar em coisas diferentes. Por exemplo, há pessoas que participam no balé, no futebol.</i>
11: EI11-Felizzz	<p><i>F.: Participar é quando... Tipo, na aula de educação física, há pessoas que não querem participar, levam nota zero, mas eu participo em todas as aulas, eu levo a nota máxima.</i></p> <p><i>F.: É tipo uma maneira de brincar, só que fazer o que os professores mandam, tipo jogar e essas coisas, isso é participar.</i></p> <p><i>F.: Não. Tem... Participar é entrares e quiseses fazer... Qualquer coisa.</i></p>
12: EI12-Boneco de Neve	<p><i>B.: Fazer atividade?</i></p> <p><i>B.: Qualquer atividade.</i></p>
13: EI13-Catarina	<i>C.: É interferir nos jogos e é jogar!</i>
14: EI14-Ash	<p><i>A.: É quando você participa num grupo ou quando você participa de uma brincadeira ou participar de um... De alguma coisa do tipo, assim.</i></p> <p><i>A.: Tem como participar sem se o outro fizer uma pergunta.</i></p>
15: EI15-Diego	<p><i>D.: Participar é uma coisa, participar é, tipo, tem educação física, estamos a fazer um jogo, não desanima, podes estar a perder, mas estamos a jogar com alegria, com dedicação, ‘tamos’ a participar e não nos importamos que estamos a perder ou ganhar, só nos importamos que estamos a nos divertir e a dedicar.</i></p> <p><i>D.: Dando a opinião, as respostas, escrever... É... perguntar uma dúvida, ter vontade a fazer as coisas e no refilar. A mim interessa-se fazer, é um direito nosso, isso é participar.</i></p>
16: EI16-Futebolista	<i>F.: Hum... Participar... É, podemos participar em jogos, imagina que nós estamos numa aula de Educação Física e uma pessoa quer participar de outra sala, a fingir que é distribuído, hum... Quer brincar, connosco e isso, participar.</i>
17: EI17-Estrela	<i>E.: Participar é, eu tenho um grupo de colegas da minha turma e digo assim “Vocês querem participar duma corrida que a turma toda vai fazer?”, por exemplo.</i>

18: EI18-Player	<p><i>P.: Participar é, quando tem, quando algumas pessoas, ao fazer alguma coisa, eles perguntam se também queres participar e se tu dizes que sim, tu participas. E também tem o direito a participar, se alguém não deixar, tá a tirar-te o direito de participar.</i></p> <p><i>P.: Tem como participar de outra forma.</i></p> <p><i>P.: Pedes se podes participar também.</i></p> <p><i>P.: Fazer a aula.</i></p>
19: EI19-Criança	<p><i>C.: Participar é, tipo, tens uma atividade e as pessoas podem tipo perguntar a uma pessoa assim ou tipo aqui na escola, quando, as vezes, as pessoas vêm de uma sala e querem participar, perguntam e tipo, se algumas pessoas disserem que querem participar é que vamos fazer aquela atividade, participar daquela atividade.</i></p> <p><i>C.: Não, às vezes, tipo, não tás a brincar a nada e vês, tipo, outras pessoas a brincar, também podes, tipo, se pode brincar, não é preciso uma pessoa vir chamar-te a ver se tu quer brincar ou não.</i></p>
20: EI20-Flor	<p><i>F.: Participar é dar a opinião, mas respeitando os outros e também... Também quando você tira as suas dúvidas e entender o raciocínio dos outros. É... Não sei o que mais falar.</i></p>
21: EI21-Raven	<p><i>R.: Participar é... É... Estar em coisas, para mim só veio a cabeça “participar”.</i></p>
22: EI22-Estrela II	<p><i>E2.: É fazer coisas novas, participar tipo em jogos e isso.</i></p> <p><i>E2.: Tipo jogos de grupo, é isso.</i></p>

Anexo E - Matriz estrutural sobre as percepções face ao artigo 12º da CDC

1: EI01-Gamer	<p><i>G.: Sim.</i></p> <p><i>G.: Sim.</i></p> <p><i>G.: Toda gente tem de dar a sua opinião.</i></p>
2: EI02-M.	<p><i>M.: Nós temos direito a participar nas conversas, não sei.</i></p> <p><i>M.: Algumas.</i></p> <p><i>M.: Se for sobre nós, por exemplo.</i></p> <p><i>M.: Sim. Quando eu tô a falar com os meus pais eu sinto que eles ouviram, só que eles não ligam.</i></p>
3: EI03-Matilde	<p><i>M.: Que toda gente tem o direito a dizer o que sentem.</i></p>
4: EI04-Pombo	<p><i>P.: Sim, tenho direito a dar a minha opinião, o que não é normalmente o que os meus pais me deixam fazer, a minha opinião.</i></p> <p><i>P.: 60%.</i></p> <p><i>P.: É escolher a televisão que vamos comprar.</i></p>
5: EI05-Círculo	<p><i>C.: Penso que, eu pra mim, acho que é o direito a liberdade de expressão das crianças, para mim, é o que eu acho que tá aqui.</i></p> <p><i>C.: Eu percebo que, as vezes, alguns adultos, acho que... Não é bem, as vezes nós não gostamos das decisões dos adultos, que as vezes até podem ser muito importantes, e aqui, o que eu acho que tá aqui a dizer é que nós temos direito a dar a nossa opinião sobre o que os nossos pais ou adultos dizem. E os adultos têm que ouvir a nossa opinião e tem que seriamente ouvir o que nós queremos dizer, para depois tomarem melhores decisões quando nós crescermos.</i></p>
6: EI06-Nioh	<p><i>N.: Penso que ela tá a dizer alguma coisa importante.</i></p> <p><i>N.: Que eles têm de ouvir quando tás a dizer alguma coisa para eles.</i></p>
7: EI07-Daniel	<p><i>D.: Hum, esperar às vezes outros para falar.</i></p> <p><i>D.: Ter também a opinião dos outros.</i></p> <p><i>D.: Da criança.</i></p>
8: EI08-Catthem	<p><i>C.: Que... Aqui era então sobre o direito de dar a opinião e que só porque nós somos crianças, nós não devemos não dar a nossa opinião e que, quando nós formos dar, os adultos têm que nos ouvir.</i></p>

9: EI09-Carol	<p><i>C.: Que as crianças podem, às vezes, não entendem muita coisa, mas eles têm o direito de dar a opinião com o que os adultos dizem e não quando os adultos dizem para ser feito e ninguém dizer nada.</i></p> <p><i>C.: Os mais pequeninhos, como eu já tinha dito, não entendem assim tanta, as vezes tipo: “Vai pra escola”, pode ser que o outro diz “Lá tem McQueen?”, tipo meu primo ele vai para uma escola, só se interessa com carros, essas coisas, não entende muita coisa.</i></p>
10: EI10-Borboleta	<p><i>B.: Que uma criança pode falar e dar a sua opinião.</i></p> <p><i>B.: Percebo que os adultos não podem só ignorar a criança e a criança tem direitos.</i></p> <p><i>B.: Alguns né, nem todos, a maioria deles não.</i></p> <p><i>B.: Em não ligar nada... Alguns.</i></p>
11: EI11-Felizzz	<p><i>F.: Que nós temos o direito de falar o que nós queremos e os adultos têm que nos ouvir.</i></p>
12: EI12-Boneco de Neve	<p><i>B.: Eu sei que isso é verdade...</i></p> <p><i>B.: Uhum...</i></p> <p><i>B.: Às vezes, mas vai.</i></p> <p><i>B.: Quando nós estamos fazendo as compras, se eu quero escolher alguma coisa, só que eles não ouvem, em casa, também, às vezes quero dizer alguma coisa, mas estão ligados em outras coisas, então, quando é isso, mais vale a pena tá a jogar no tablet.</i></p>
13: EI13-Catarina	<p><i>C.: Que quando os pais ou alguém dizem uma coisa e nós damos a opinião, eles têm que respeitar o que nós dizemos.</i></p>
14: EI14-Ash	<p><i>A.: Acho certo.</i></p> <p><i>A.: Muito poucas vezes.</i></p> <p><i>A.: Mudanças e pra onde a gente vai assim, no final de semana, por exemplo.</i></p> <p><i>A.: É, tipo, a gente tá num apartamento e a gente viu dois apartamentos, daí a gente pode escolher um dos dois.</i></p>

15: EI15-Diego	<p><i>D.: É verdade.</i></p> <p><i>D.: Assim, é uma coisa, tipo, nós podemos chamar qualquer pessoa, ele recusa e nós ficamos tipo, zangados né. E depois, vem outros meninos, é tipo uma coisa um pouco, um pouco, aí... Como, por exemplo, ia jogar a bola por muito tempo, mas longe de casa, mas só depois vai, um menino, para esse campo e depois tá lá e acontece uma coisa legal, e depois o outro pode dizer “vês, se tu tivesses podia te acontecer isso?” e assim nós aprendemos com os adultos, quando recusam não tão a dar o nosso mal.</i></p> <p><i>D.: Pensamos que ele é mau, mas não, ele pode tá dizendo para o nosso bem.</i></p> <p><i>D.: A única coisa que eu penso é quando tô a jogar a bola.</i></p> <p><i>D.: É. Eu não ligo muito a minha.</i></p> <p><i>D.: É, porque acho que não vai fazer grande coisa.</i></p>
16: EI16-Futebolista	<p><i>F.: Que nós temos o direito de falar quando queremos e... E os adultos devem nos ouvir.</i></p>
17: EI17-Estrela	<p><i>E.: Que o menino tá a querer falar, tem o direito de falar.</i></p> <p><i>E.: Que, quando o adulto não concorda contigo, tu deves dizer a tua opinião e eles têm que ouvir e se não concordarem, eles não podem fazer nada, porque tu tens uma opinião diferente das pessoas.</i></p> <p><i>E.: Por exemplo, se meus pais disserem assim “Estrela eu quero que... Eu acho que o teu quarto deveria ficar numa forma, com o móvel encostado na parede e a cama no meio do quarto” e aí eu digo “não, eu acho que a cama deveria ficar encostada na parede e o móvel também”, então eles deviam ouvir a minha opinião e, depois, logo se decidia como é que iria ficar no quarto.</i></p> <p><i>E.: Eu, muitas vezes concordo com os meus pais.</i></p>

18: EI18-Player	<p><i>P.: Que, quando alguém diz alguma coisa, tu também tens o direito de dizer a tua opinião e eles não podem dizer nada porque é a opinião, é a nossa opinião e não é a deles e eles podem não concordar, mas é a opinião dessa pessoa, não tens de fazer nada, ela acha isso e tu achas outra coisa.</i></p> <p><i>P.: Tipo, tu queres brincar ou fazer alguma coisa e ela não quer, ela quer fazer outra coisa, não vais dizer assim “ah, então não sou seu amigo”, tens de aceitar, tu vais brincar e ela faz outra coisa, que ela quer.</i></p> <p><i>P.: Sim. Ah... Comigo já aconteceu, a minha mãe, meu pai e meu irmão (tipo pra ele era tanto faz, por causa que ele só tava no PC a jogar, falávamos com ele e ele não ligava). E depois, meu pai e a minha mãe queriam ir ao “Chinês” comer, na festa de aniversário da minha mãe e eu não queria ir, eu disse assim “que era só mais um pouquinho” e eles concordaram comigo, era a minha opinião, e eu ficava lá mais um bocadinho, enquanto eles iam se arrumando, depois, quando era a hora de sair, eu saía também.</i></p> <p><i>P.: Eu tinha é... O “Pombo” tava comigo através do Skype, depois eu disse ao “Pombo” que eu já voltava, desliguei e enquanto minha mãe, meu pai e meu irmão tavam a se arrumar, eu tava a jogar com o “Pombo”, após eu me despedi e saí.</i></p>
19: EI19-Criança	<p><i>C.: Sim, as vezes as crianças, nem só os adultos têm que ‘tar’ a escolher, as crianças também têm que dar a sua opinião, tipo, quando tavas a ver uma coisas nas notícias e é tipo um político qualquer e disse que é tipo... Havia um político que pagava mais por uma coisa né, por um governo e disse que era tipo para sair numa série de Star Wars, que é um mercenário, mercenário vai para quem paga mais e depois disse um “mercenário político” e o meu pai achou que era isso e tava bem o que eu disse. Dei a minha opinião e ele achou que tava correta.</i></p> <p><i>C.: Sim, porque ele vai para quem paga mais.</i></p> <p><i>C.: Sim, também dou as minhas opiniões.</i></p> <p><i>C.: São. As vezes a minha mãe também, tipo, às vezes, quando... As vezes parece que não ligam muito, às vezes, tipo eu falo e, as vezes tipo, ela não ouve ou algumas vezes, não sei. Não me lembro alguma vez, as vezes tipo, eu não me lembro, acontece alguma coisa, a chegar tipo, parece que não liga bem ao que eu digo, às vezes.</i></p>

20: EI20-Flor	<p><i>F.: Eu penso no direito a falar, a ter a opinião, a se expressar, a dizer o que você sente e não guardar tudo pra você. E também, ser alegre, assim, com o que você fala, porque assim, quando você guarda tudo pra você, você fica pensando nisso, querendo soltar esse peso, mas quando você fala desses problemas, alguma pessoa pode te ajudar. E, participar, também, nos projetos, nos trabalhos.</i></p> <p><i>F.: Hum... Que, às vezes, os adultos dão uma opinião e você tem outra e você não precisa ficar guardando ela para você, você também tem o direito de falar ela, mas as vezes isso não acontece porque, as vezes, os adultos se sentem mais autoridade do que as crianças e... Não deixam eles falarem e dizem que é assunto de adulto, que crianças não se metem no que adultos dizem e esse tipo de coisa.</i></p> <p><i>F.: Isso acontece mais comigo e com a minha mãe, porque, às vezes, a gente tem umas brigas em casa, porque eu acho que o meu irmão ele faz menos tarefas do que eu e eu falo isso para a minha mãe e ela diz que “menino não tem que fazer certas tarefas” e daí eu fico brava com ela e dou a minha opinião e a gente começa a discutir. E daí, depois de um certo tempo de discussão, minha mãe vai pro quarto dela, eu fico fazendo as minhas tarefas e dou certas tarefas para o meu irmão e depois a minha mãe, isso é quando ela tá estressada, naqueles dias maus que ela tem na faculdade. E daí, depois ela percebe que ela errou e me pede desculpa e também dá tarefas pro meu irmão.</i></p>
21: EI21-Raven	<p><i>R.: Que os adultos também devem nos entender.</i></p>
22: EI22-Estrela II	<p><i>E2.: Que os adultos não podem tomar uma decisão nossa sozinhos.</i></p> <p><i>E2.: Não. (não vivencia)</i></p>

Anexo F - Matriz estrutural sobre as percepções face ao artigo 13º da CDC

	A : Artigo 13º
1: EI01-Gamer	<i>G.: Não.</i>
2: EI02-M.	<i>M.: Eu tenho direito a descobrir coisas, mas também não posso interferir nas coisas dos outros.</i>
3: EI03-Matilde	<i>M.: Respeitar os direitos dos outros. M.: Não tem que interferir com os direitos dos outros. M.: Nas escolhas.</i>
4: EI04-Pombo	<i>P.: Tenho direito de tudo o que diz aqui, que é muita coisa, tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, escrita, expressão artística, etc. P.: Tem o direito de expressar as tuas emoções, de dizer o que sentes, o que pensas.</i>
5: EI05-Círculo	<i>C.: Direito a expressão, à escrita, a descobrir coisas, a dizer o que pensa. C.: O que eu acho que isso tá a dizer é, tu podes dizer tudo o que tu pensas em várias formas, como a falar, a escrita, da expressão artística, com gestos. Mas, não deve fazer isso, como se tivesse a falar com outra pessoa, não deve fazer isso porque tás a magoar o sentimento da outra pessoa. Por exemplo, se tiveres a dizer alguma coisa triste ou baixá-la de nível como se tu quisesses ficar mais ao nível dela, isso, não tens direito a fazer isso, porque assim tás a interferir com os direitos da outra pessoa. Porque sim, tens direito a expressão artística, tens direito, sim, a falar do que tu pensas, mas também tens de respeitar os direitos das outras pessoas, porque não podes dizer o que pensas da outra pessoa, mesmo a frente dela, pode dizer isso, mas na tua cabeça, não é logo a frente dela. Se fizeres isso estás a interferir com os direitos das outras pessoas.</i>
6: EI06-Nioh	<i>N.: A se divertir. N.: Ah, tens direito a dizer, a experimentar coisas novas, a escreveres, teres uma boa escrita, mais nada.</i>
7: EI07-Daniel	<i>D.: Parece uma bailarina. D.: Isso também é um direito que ela tem. D.: De bailarina.</i>
8: EI08-Catthem	<i>C.: Que nós temos o direito de falar, como eu disse, mas também de ter expressões, como tava aqui dito, artísticas, também escritas e também na fala.</i>

9: EI09-Carol	<i>C.: É que tu tem, podes fazer o que quiseres, mas deixa também o outro fazer o que ele quer, não atrapalhe só porque tás tão feliz.</i>
10: EI10-Borboleta	<i>B.: Que uma criança pode ser livre de brincar. B.: Que a criança pode escolher o que pode fazer. Não é obrigada a decidir.</i>
11: EI11-Felizzz	<i>F.: Que nós não podemos interferir nos direitos das outras pessoas, que tens o direito a descobrir coisas.</i>
12: EI12-Boneco de Neve	<i>B.: Como eu tinha dito aquilo e também que ela tem que aprender coisas novas.</i>
13: EI13-Catarina	<i>C.: Que o que nós devemos fazer, os outros têm que aceitar e não nos obrigar e se quiseres fazes.</i>
14: EI14-Ash	<i>A.: Que as crianças têm o direito a descobrir coisas novas e falar o que pensa e...Ah... ela também pode falar pela escrita ou por uma expressão ou por uma frase.</i>
15: EI15-Diego	<i>D.: Não se importa pela opinião das outras pessoas, pois tais podem nos fazer mal, por exemplo, estamos a fazer mal... Uma pessoa está a nos dar, tipo, uma opinião e se nós não ligarmos, se calhar, estamos a fazer essa coisa mal e a opinião da pessoa estava a fazer bem, essa pessoa, que dá a opinião, e depois nós não ligarmos, se calhar se nós tivéssemos aceito a opinião dessa pessoa não corria mal, se nós tivéssemos aceito tinha corrido bem. As vezes também é bom ouvir os outros.</i>
16: EI16-Futebolista	<i>F.: O que eu entendo por aqui é, nós temos direito a divertir, mas quando estragamos a liberdade dos outros, nós não temos a ser bons. Nós temos nos divertindo, mas também temos a estragar a liberdade dos outros, assim não.</i>
17: EI17-Estrela	<i>E.: É a menina a fazer desporto que gosta e que quer. E.: Que a gente tem direito a descobrir coisas novas, se eu não souber o que é aquela planta, eu perguntar, ali fora, uma pessoa tem de me dizer isso e eu fico a descobrir coisas novas.</i>

18: EI18-Player	<p><i>P.: Hum... É, tipo, quando o direito a descobrir coisa é aquele, quando não sabes alguma coisa podes pesquisar na internet ou perguntar a alguém para saberes o que que é. E o dizer o que penso, é, tipo, tô a pensar em alguma coisa pra dizer e eu digo, mas eu só não posso dizer coisas más.</i></p> <p><i>P.: Asneiras (palavrões, no caso).</i></p> <p><i>P.: Ah... Dizer, não é bom dizer asneiras, nem ofensas, podes magoar alguém, depois ele pode ficar triste e depois se tu disser isso a alguém também não vais gostar que ele te diga isso.</i></p>
19: EI19-Criança	<p><i>C.: Sim, tens direito a descobrir coisas novas, tipo, quando vais a um sítio, tu tás a descobrir coisas novas, que nunca viste, quando vais tipo de viagem. E, às vezes, tipo, quando uma pessoa vês, tipo, uma paisagem e tipo, pensas, para ti, que achas que ela é bonita, então a pessoa tem direito a dizer que a paisagem é bonita para ela.</i></p>
20: EI20-Flor	<p><i>F.: Penso na alegria, em se divertir, ensinar, em praticar.</i></p> <p><i>F.: Que você pode descobrir, dar a sua opinião, brincar, ser feliz, mas quando você tá interferindo na felicidade dos outros, nas descobertas dos outros, você deve pensar um pouco no que você tá fazendo, porque, se, por exemplo, eu tô fazendo, eu fiz uma descoberta ou coisa do gênero e, outra pessoa, vai lá e diz que todo mundo já sabia e que aquilo não era novo, que era só mais uma descoberta, isso interfere muito no raciocínio dos outros, eles, quando pensam naquela descoberta que eles fizeram, só pensam no que falaram e eu acho que não devia acontecer.</i></p> <p><i>F.: Uma pessoa fez uma descoberta, a outra pessoa, ao invés de falar “parabéns, você conseguiu!” ela começa a dizer “boa, isso já todo mundo sabia, isso não é uma descoberta nova”.</i></p>
21: EI21-Raven	<p><i>R.: Podemos fazer o que quisermos, mas sem incomodar os outros.</i></p>
22: EI22-Estrela II	

Anexo G - Matriz estrutural sobre as percepções face o artigo 15º da CDC

1: EI01-Gamer	<p><i>G.: Sim, por exemplo, esta menina é de cor e este não deve gozar com esta.</i></p> <p><i>G.: Que estão a fazer mal, devem estar todos uns com os outros.</i></p>
2: EI02-M.	<p><i>M.: Hum... Que eu tenho direito de ter amigos, mas também não posso gozar com eles se eles tiverem alguma coisa.</i></p>
3: EI03-Matilde	<p><i>M.: Estar com as outras pessoas.</i></p> <p><i>M.: Acho que deviam respeitar a todos.</i></p>
4: EI04-Pombo	<p><i>P.: Sim. Tenho direito de criar grupos com meus amigos desde que não violes os direitos deles.</i></p>
5: EI05-Círculo	<p><i>C.: Acho que isto é direito a toda gente, é... Respeitar os outros, porque aqui toda gente teve que comemorar com outras pessoas, comemora como? Interagir, acho que aqui é o direito a reunir-se com outras pessoas, mesmo que tu não conheças, para ser simpática ou ser amiga delas, mesmo que se tu não gostes dela deve ser um pouco amiga.</i></p> <p><i>C.: Aqui, se podes reunir com outras pessoas, sim e a criar grupos e associações, aqui não há nada de mal. Claro que não deve violar os direitos delas, porque se tás a falar duma coisa triste como, como... No direito a descobrir coisas e dizer o que pensas. Aqui é mais ou menos outra coisa, tu podes reunir sim, com outras pessoas, criar grupos ou associações, mas não deve violar os direitos delas ou não debes falar sobre o que elas não gostam ou o que elas acham que deviam não fazer.</i></p> <p><i>C.: É como se estivesse a falar de uma coisa que não é bonita para ela ou como se tivesse a falar de um desespero, que pra ela foi mesmo um desespero muito triste e se tu falares disso, mesmo a tua frente e também começa a pensar no desespero que ela teve, no desespero que ela teve na vida, porque se tu tás a falar sobre isso mesmo a sua frente, ela começa a pensar nisso e fica desiludida contigo porque tu voltaste a lembrar nisso, enquanto ela já tinha esquecido.</i></p>
6: EI06-Nioh	<p><i>N.: Tão a brincar todos juntos.</i></p> <p><i>N.: Percebo que podes brincar com todos, sem obrigá-los, a brincar, eu quero dizer.</i></p>
7: EI07-Daniel	<p><i>D.: Reunir-se.</i></p> <p><i>D.: Uhum... Estão a fazer uma roda, a falar.</i></p> <p><i>D.: Cada um falar o direito.</i></p>

8: EI08-Catthem	<i>C.: Que a gente tem direito de ter amigos e de se reunir com eles, mesmo que sejamos diferentes como está aqui, várias crianças diferentes, umas com problemas, outras de outros países, todas são diferentes, mas mesmo assim, nós temos o direito de ficar com os outros, não é só porque nós somos de outros países ou diferentes que nós não podemos ficar com os outros.</i>
9: EI09-Carol	<i>C.: Não interessa o tipo de cor, ou nacionalidade ou se pudermos andar normalmente ou pudermos andar com cadeira de roda. Ah, eles se aceitam como eles são. C.: Que não faz mal se nós somos de outra nacionalidade, se o tom de pele for diferente, cabelo ou se não temos as mesmas possibilidades do que os outros. C.: Não importa se eu consigo andar normalmente, ele precisa de cadeira de roda, precisa de muletas.</i>
10: EI10-Borboleta	<i>B.: Que tens muitas... Podes ter muitas pessoas para brincar e não importa como elas são. B.: Em que sentido, por exemplo, podes brincar com um autista, podes brincar com uma pessoa que gosta mais de bonecas do que de correr. B.: Que não pode bater aos outros só porque sim. B.: Sim, bater ou magoar, não sei.</i>
11: EI11-Felizzz	<i>F.: Não se pode violar os direitos dos outros, mas podes criar grupos ou associações e juntar amigos.</i>
12: EI12-Boneco de Neve	<i>B.: Que estava a dizer bem.</i>
13: EI13-Catarina	<i>C.: Que temos que aceitar o que eles dizem e temos que fazer coisas para as crianças se sentirem felizes.</i>
14: EI14-Ash	<i>A.: É como se criasse um grupo e tivesse algumas regras, que não pode criar mentiras ou, ou fazer, ah... não sei direito, contar mentiras por exemplo.</i>
15: EI15-Diego	<i>D.: Eu acho que criar grupos ou associações, tipo, nós não queremos nada, não temos que olhar pros outros, porque não nos vão ajudar, nem nada né, mas, por exemplo, nós queremos um grupo ou uma associação, pode ser para nós... Como que se diz? Safa... Safar, safarmos, desafafar, desabafar? D.: Sim, falar com as outras pessoas também nos ajuda e não é só tipo “ah, vou falar que ele não vai fazer nada”, também, a falar com as outras pessoas o que é que nós temos a ter, ou assim, “desa”... D.: Também como pode fazer bem, também podemos ficar revoltados, porque as vezes as pessoas podem dizer coisas que nós não aceitamos, mas também, acontece.</i>

16: EI16-Futebolista	<i>F.: Sim... Porque nós podemos brincar, mas não podemos violar as coisas dos outros.</i>
17: EI17-Estrela	<i>E.: São várias pessoas reunidas, acho que é pra falar, pra brincar, não sei bem. E.: Que, mesmo uma pessoa sendo de uma nacionalidade diferente ou a pessoa ter cadeira de rodas ou ter algum problema, não interessa, porque é uma pessoa normal na mesma, ela brinca como nós e nós podemos falar com ela e brincar como se fosse uma pessoa parecida, pelo menos, do mesmo país que nós. Ou se for uma pessoa de cadeira de rodas, nós temos, também, que brincar com ela, mas também não podemos fazer brincadeiras de corridas, muitas coisas dessas, porque também eles não conseguem correr, só sabem se empurrar por trás, aí eles conseguem.</i>
18: EI18-Player	<i>P.: Hum... É, ter o direito a reunir com outras pessoas, é quando tu és muito amigo de algumas pessoas, aí tu fazes um grupo e fala tuas opiniões. Ah... Mas também podes é... Não podes é estragar os direitos dos outros, tipo, ele quer, ele tem o direito de ter atenção, tu não podes estragar o direito, não podes tirar a atenção.</i>
19: EI19-Criança	<i>C.: As vezes, também temos que aceitar os direitos dos outros, tipo, uma pessoa quer brincar de uma coisa, uma tá a chamar, hum... Só que, depois tipo, a outra não quer muito, tipo, uma tá a brincar duma coisa, a outra chama se quer brincar de outra coisa e a outra diz “não” e tipo, isso também temos de respeitar. Só que eu, as vezes, não faço muito bem isso, as vezes eu chamo o G. e tipo, eu digo “Vá lá, vá lá, vá lá” e ele “Não”, eu sou, as vezes, um bocadinho chatinho também.</i>
20: EI20-Flor	<i>F.: Sobre todos se juntando e não ligando para as diferenças dos outros, se é deficiente, se é negro, se é branco, se é magrelo, se é gordo e se divertindo em grupo, sem que nada os afete... Sem qualquer relação com as diferenças, brincando sem ligar para as diferenças. F.: O que eu percebo disso é que não importa se você é negro, gordo, indiano, brasileiro, de qualquer nacionalidade, raça, não importa, mas... Que você deve respeitar o espaço uns dos outros e é, não ficar falando ‘abobrinha’, coisas do gênero, coisas que vão afetar eles sentimentalmente, mas, invés disso, poder brincar com essa pessoa, ajudar ela, criar amizades e não ligar para as diferenças.</i>
21: EI21-Raven	<i>R.: Temos direito a “tarmos” com pessoas diferentes... R.: Desde que não desrespeite.</i>
22: EI22-Estrela II	<i>E2.: Que nós temos que respeitar todos.</i>

Anexo H - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF1, Círculo, 10 anos,
03/2020

Olá eu sou o meu círculo.

Eu acho que o direito de participação é os outros aceitarem que tu entres em alguma brincadeira ou jogo.

É acho que o direito de brincar é que todos os miúdos têm direito a fazer o que quiserem sem serem corrigidos por exemplo
estão na escola e depois têm a campainha para ir para o recreio e depois para ir um adulto e diz para voltarem
para a sala, o direito a brincar é exatamente o contrário em vez de adulto dizer para tu voltares a sala ele
poderia dizer: tu podes ir brincar.

Anexo I - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF1, Gamer, 10 anos, 03/2020

Olá eu chamo-me gamer e a participação é brincar
com os outros entrar nas brincadeiras e participar
em jogo # [redacted] nos tempos livres e na
hora da brincadeira em poder falar com as pessoas
(família) ter a sua opinião e poder falar e ~~brincar~~
brincar com a família

Anexo J - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF1, Matilde, 10 anos, 03/2020

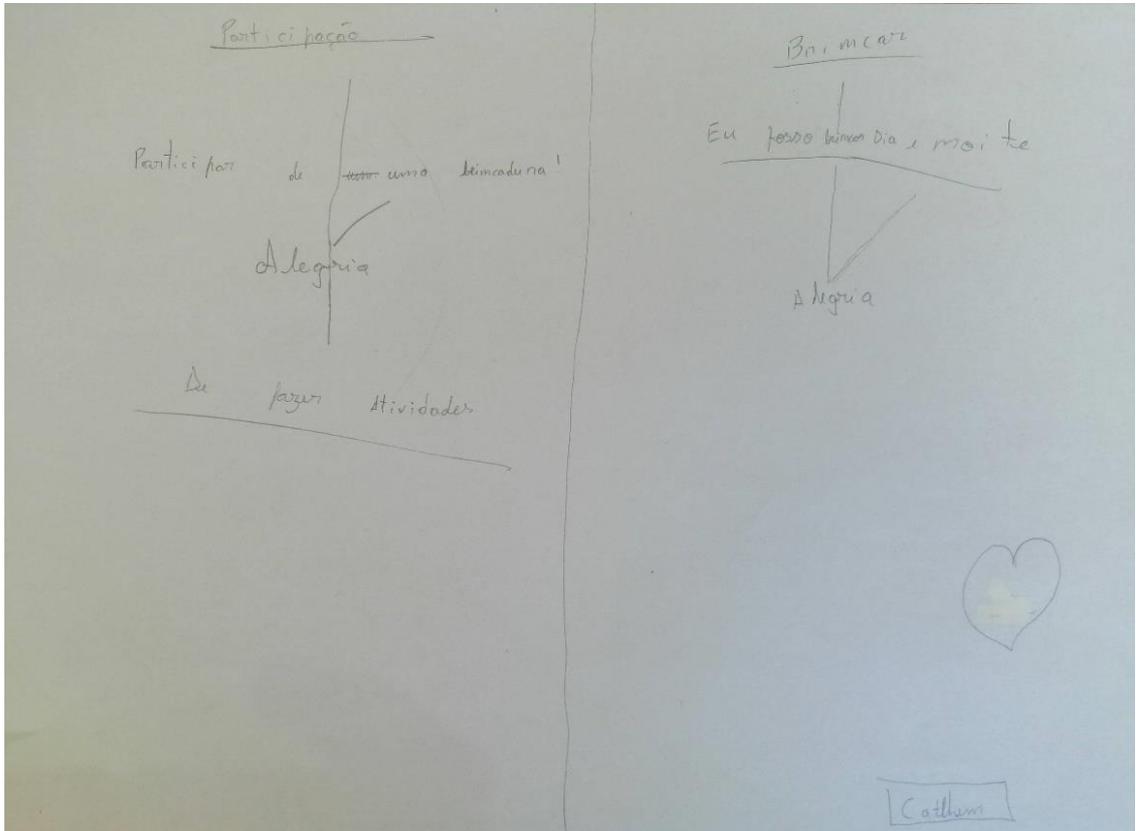
em casa de seu nome Matilde,
Quero mi o direito e uma (part) de ~~participação~~ participação nos jogos. participa nos jogos de dar ideias e participar

Brincar é ter a sua própria liberdade
(e nos tempos livres) no momento que podemos!!! com os amigos

Anexo K - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF1, Pombo, 10 anos,
03/2020

Olá eu sou o Tombo
Para mim o direito de participar é ter a tua opinião nas coisas achares se é bom ou mau Tu tens esse direito
Para mim o direito de brincar é ter amigos para te divertir. Divertidos também tem o direito de brincar, segundo

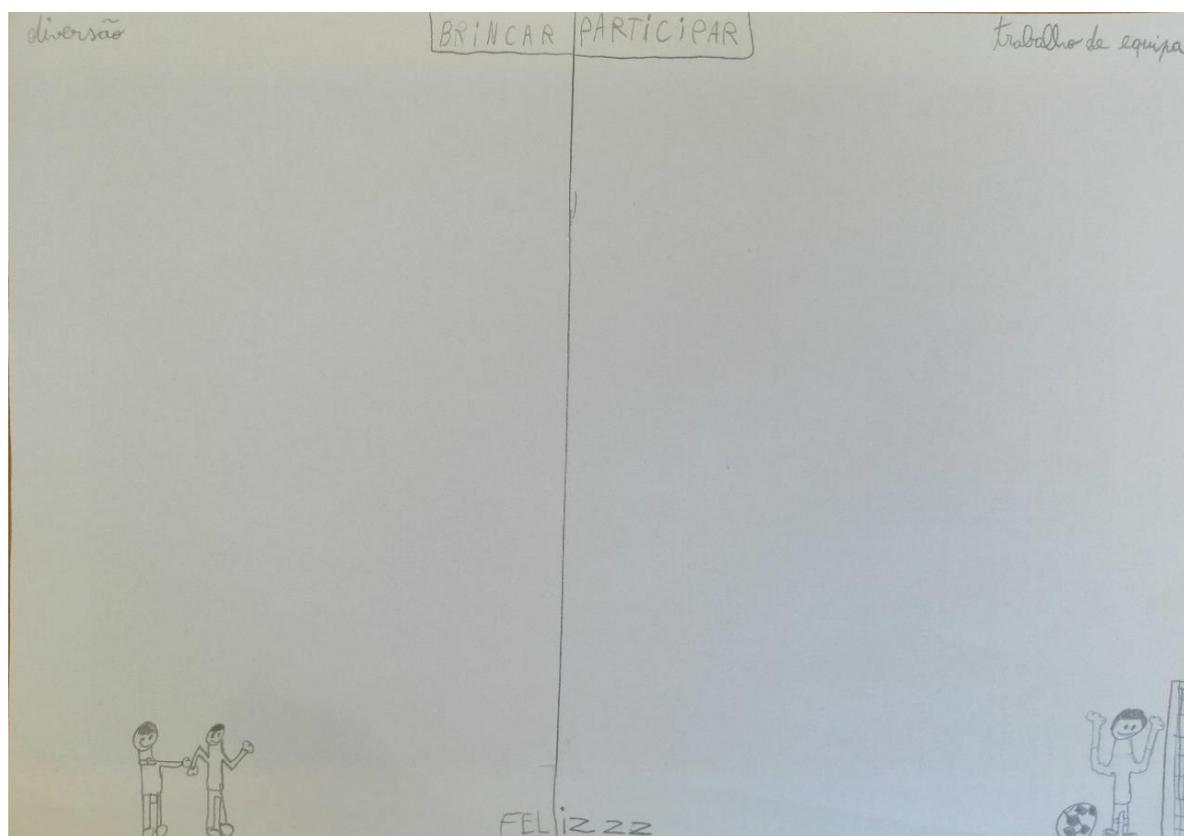
Anexo L - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF2, Catthem, 10 anos, 03/2020



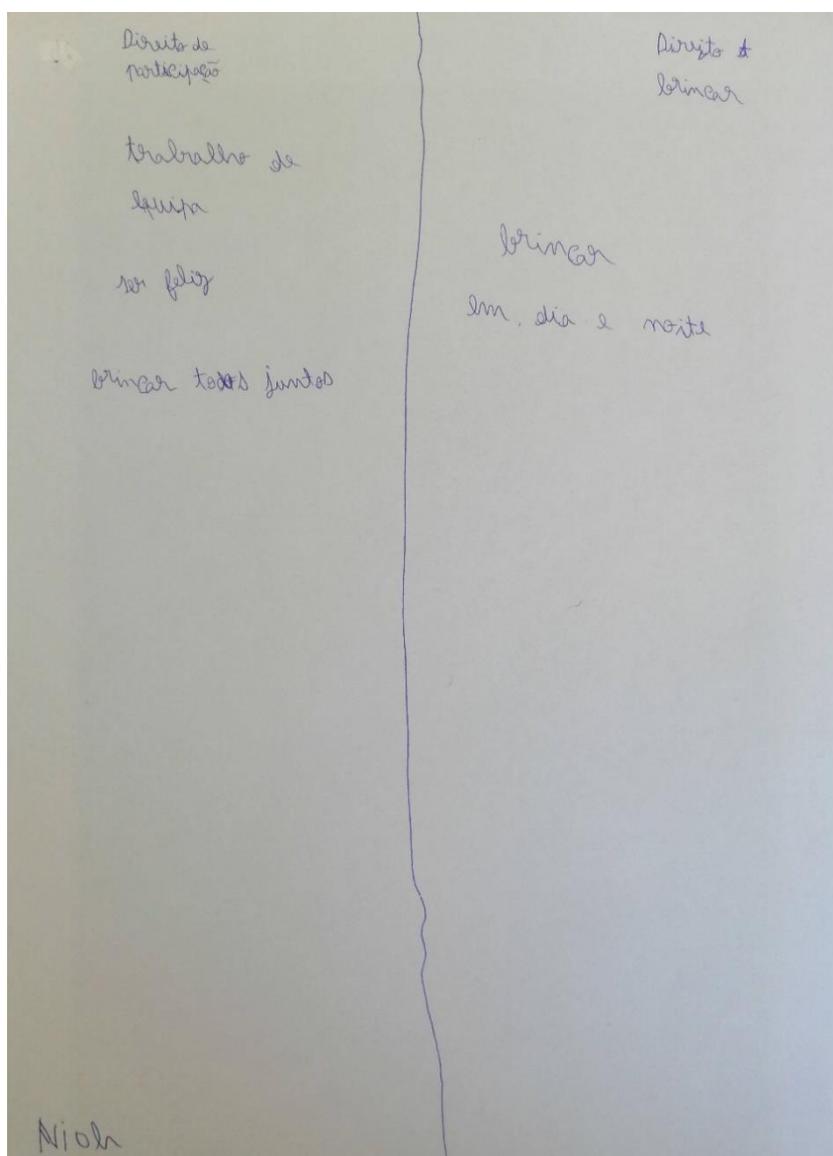
Anexo M - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF2, Diego, 9 anos, 03/2020



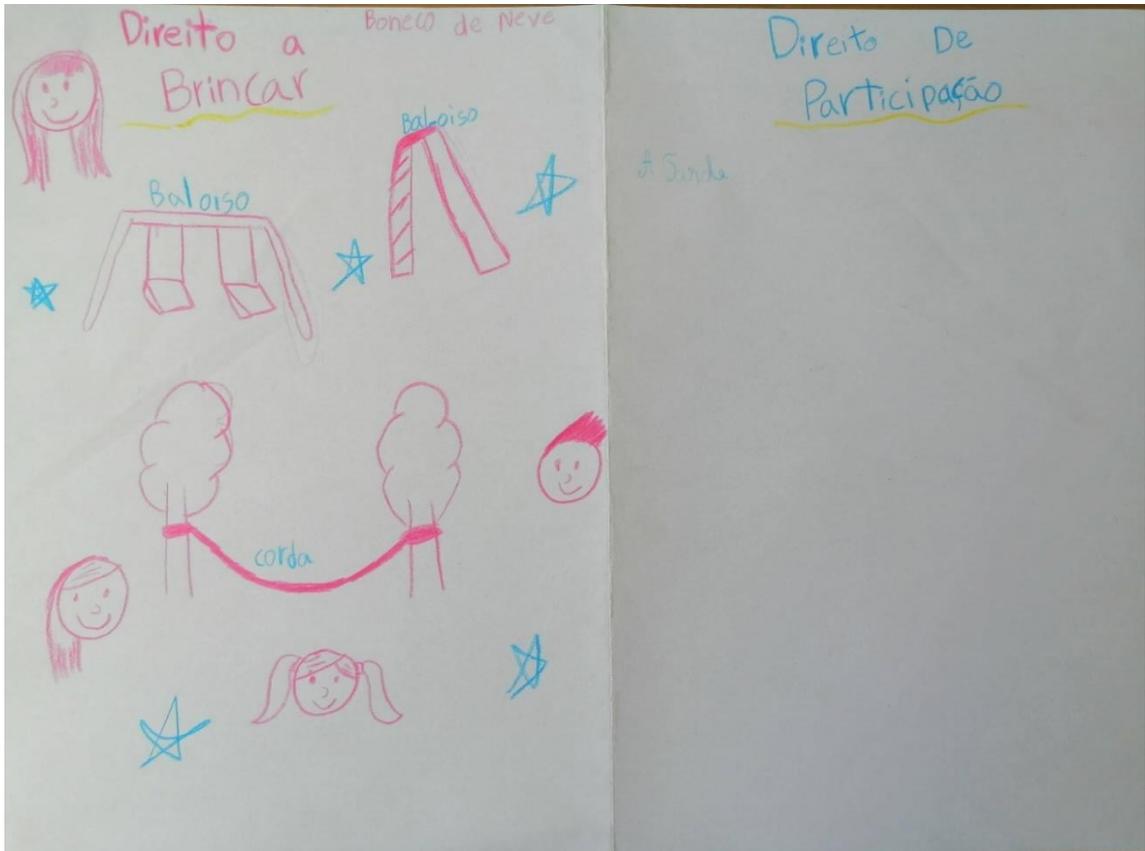
Anexo N - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF2, Felizzz, 9 anos, 03/2020



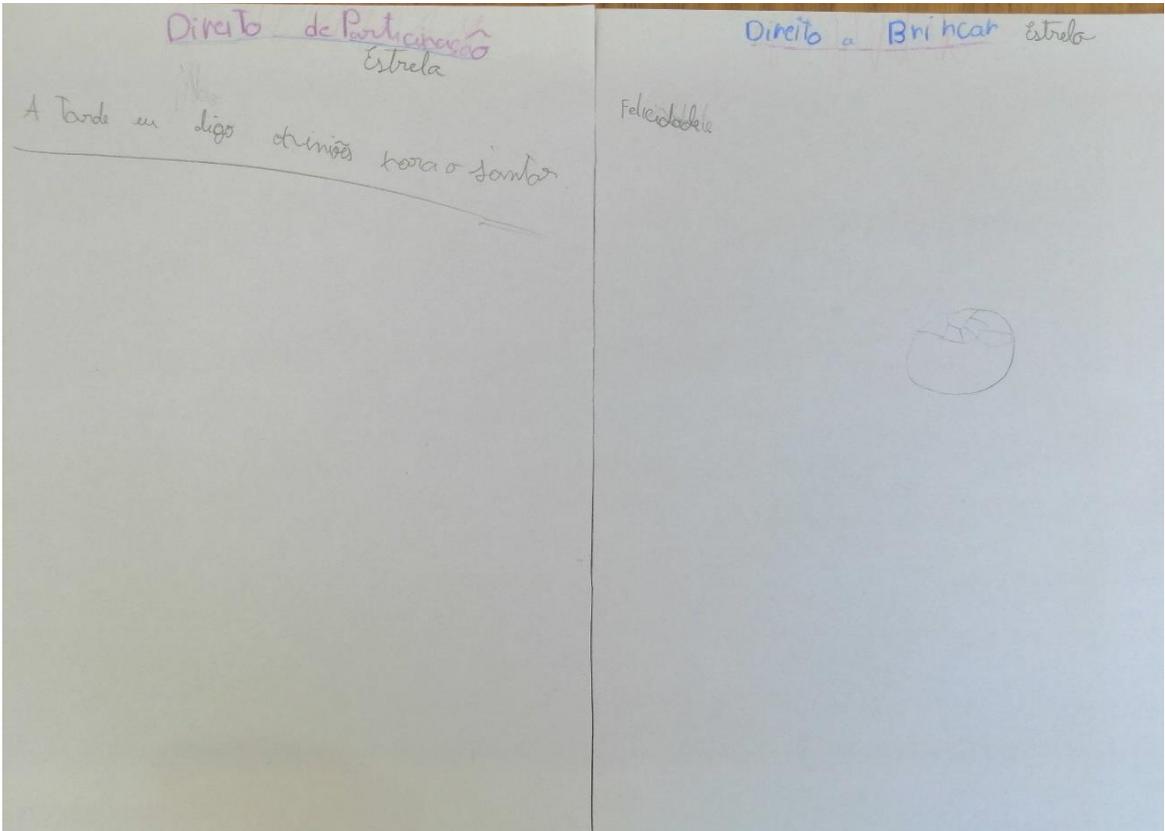
Anexo O - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF2, Nioh, 9 anos,
03/2020



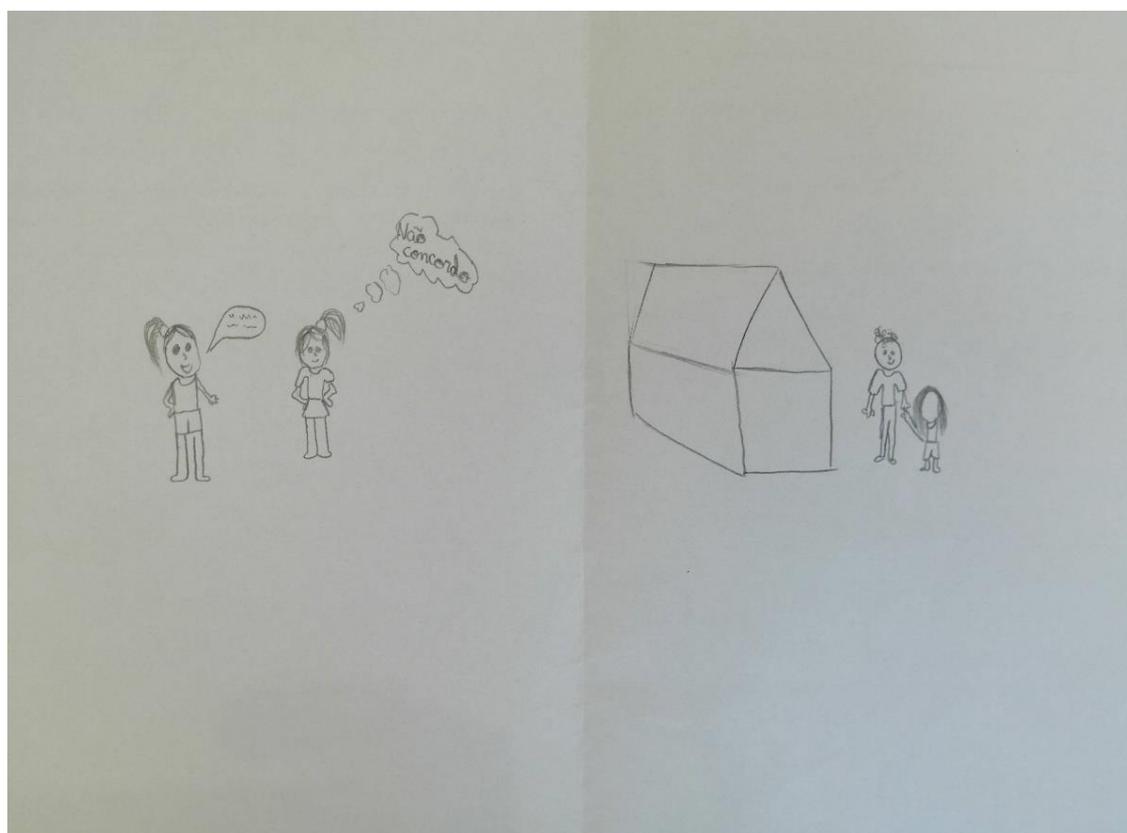
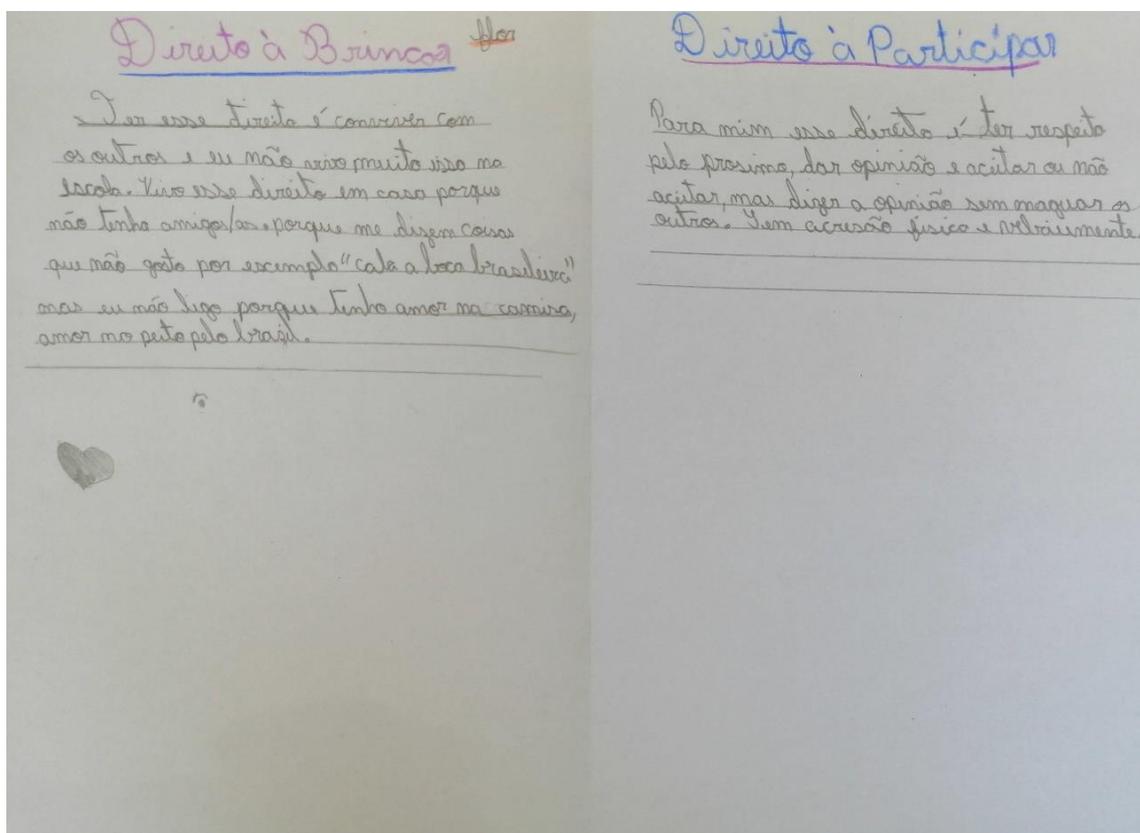
Anexo P - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF3, Boneco de Neve, 10 anos, 03/2020



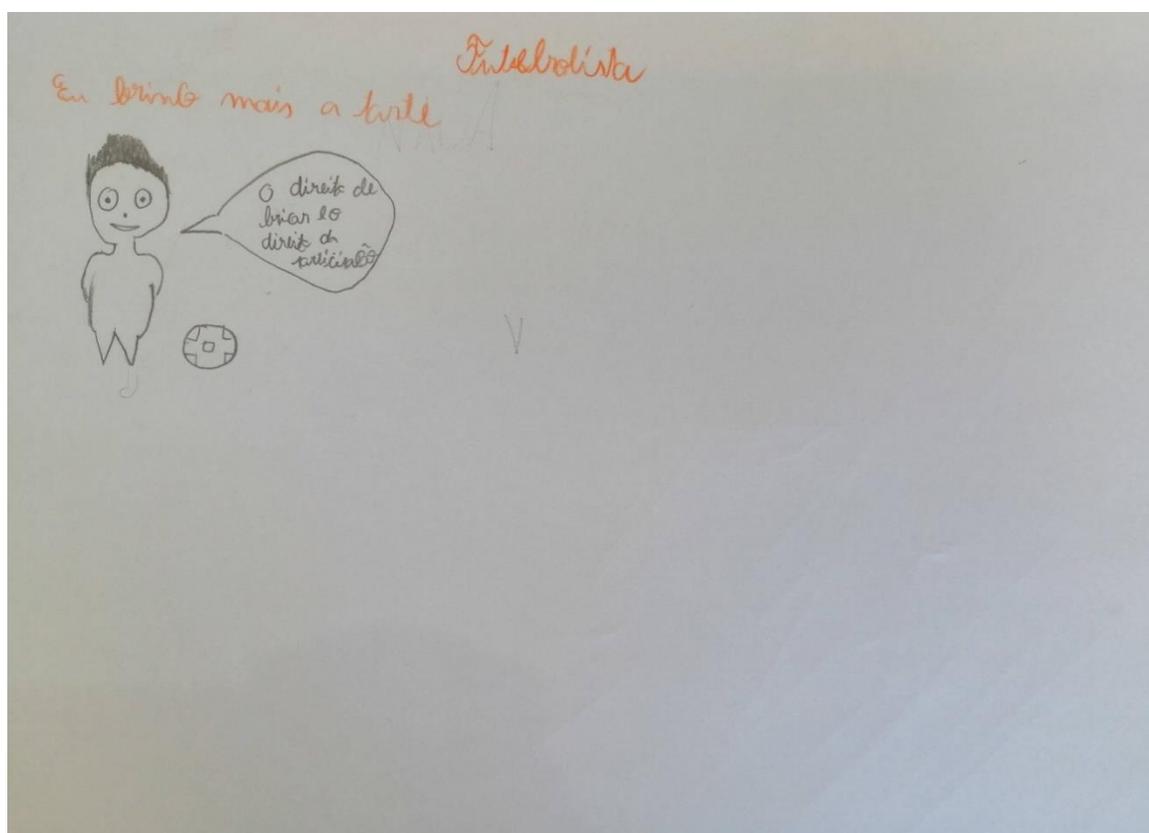
Anexo Q - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF3, Estrela, 9 anos, 03/2020



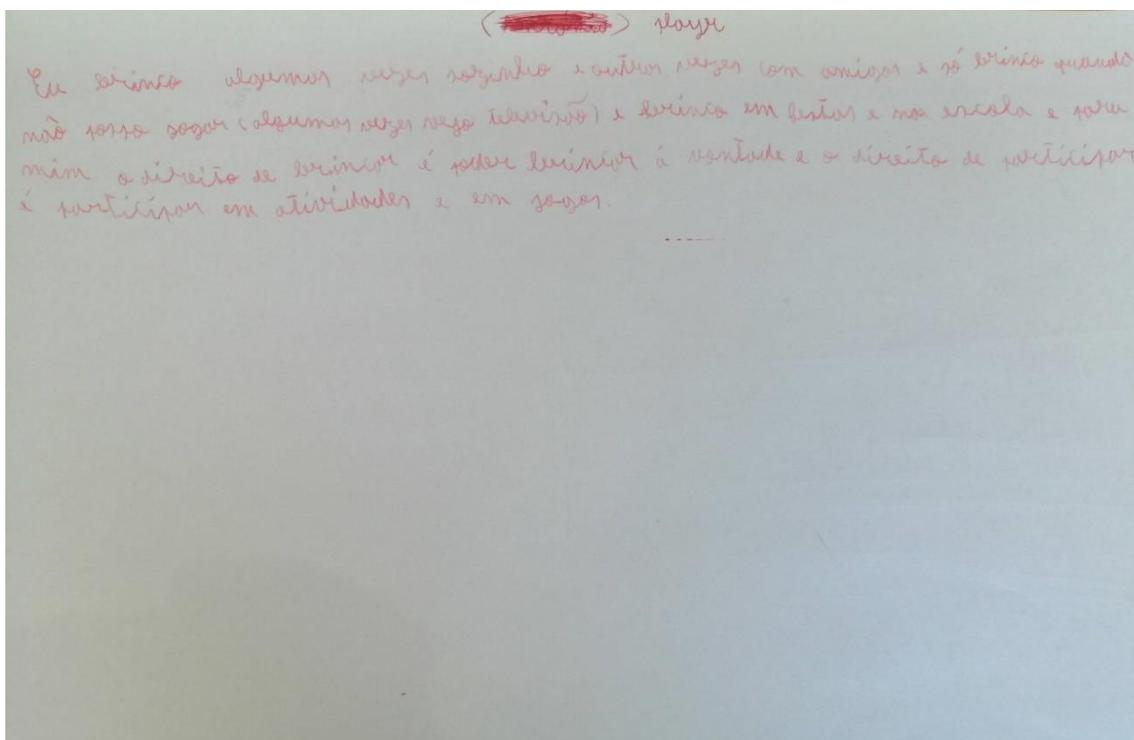
Anexo R - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF3, Flor, 10 anos, 03/2020 frente e verso da folha



Anexo S - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF3, Futebolista, 9 anos,
03/2020



Anexo T - Grafismo sobre os direitos de participação e de brincar - EGF3, Player, 9 anos,
03/2020



Anexo U - Matriz estrutural “se fossem adultos na escola e fora da escola”

	A : EGF - São os adultos da escola	B : EGF - São adultos fora da escola
1: EGF1	<p><i>Círculo: Se eu fosse adulto aqui da escola, dizia que... Em vez de dizer para eles, imagina, alguma criança vem queixar-se a um adulto aqui da escola a dizer que ninguém quer que ele participe ou que ele não entre na brincadeira. Se eu fosse uma das... Se eu fosse um adulto da escola eu poderia dizer... Eu queria dizer a esses meninos, que não tavam a aceitar esse menino, que o deixassem brincar, porque assim, “quanto mais, melhor”. Se eles não quisessem, eu não os obrigava, mas eu tentava incentivá-los até eles aceitarem.</i></p> <p><i>Círculo: O direito de participação, imagina, também, há uma professora de ALE que não nos deixa, que ela planeou um jogo para uma turma, mas agora não nos deixa participar com essa turma. Se fosse um adulto na escola, se alguém da nossa turma, imagina, se fosse da nossa turma, se fosse chamado um adulto da nossa escola eu faria... Eu incentivava essa professora de ALE e também obrigava-a, não obrigava obrigatoriamente mesmo, só dizia para deixá-los participar porque o jogo até poderia ser giro.</i></p> <p><i>Pombo: Sim, sim. Se eu fosse professora titular eu deixava os meus alunos, de vez em quando, faziam uma pausa para descansar, porque eu entendia que eles podiam ficar cansados.</i></p> <p><i>Pombo: E também fazia algumas atividades quando eles estavam bastante cansados e deixava todos participar, o que, de vez em quando, os adultos normais não fazem, mas pronto. Depois, a mesma coisa... Uma coisa que o Círculo tinha dito, que quando tocava nós tínhamos que ficar lá no fundo no recreio e as nossas professoras batiam palmas para nós ouvirmos.</i></p> <p><i>Gamer: Eu mudava algumas regras.</i> <i>Gamer: Por exemplo, uma que o Pombo disse, que era se nós podíamos ficar lá ao fundo no intervalo e a professora não se chatear conosco. Se eu fosse, tipo, um</i></p>	<p><i>Círculo: Se eu for... Imagina, havia dois miúdos, de pais diferentes e iam lá brincar ou jogar futebol e, imagina, eles tavam a mandar, sem querer, as bolas pra cima das pessoas, estavam a... Imagina, tavam ah... Tirar as flores, como desobedecer às regras do parque, como não pisar a relva que ainda está por plantar, se eu fosse um adulto, que vigiasse esse parque, eu dizia-lhes para irem para outro sítio e que já não podem ficar aqui porque tavam a armar muita confusão. Porque se eles tão a brincar assim “a maluca”, se eles não desobedecessem as regras, talvez lhes dava mais uma oportunidade. Agora, se eles fossem assim, a pisar a relva, também, mandar lixo para o chão, se eu fosse um adulto do parque mandava-os para eles irem embora ou para ficarem sossegados e conversarem.</i></p> <p><i>Círculo: Imagina, tu tás... Vamos... Imagina, eu e outros miúdos fomos a um ginásio que nos convidaram, não é bem que nos convidaram, nós fomos experimentar o que havia lá. Quando chegamos ao ginásio já tínhamos os “bilhetes” (entre aspas), para entrar e, também, então, pronto! Entrávamos mesmo no ginásio, imagina, aparece uma adulto do ginásio a nossa frente e diz “Vocês não podem estar aqui, porque eu não vos deixo, porque o ginásio está quase a fechar”, se eu fosse um adulto desse ginásio eu... Eu dizia ao meu colega para lhes deixar entrar porque o ginásio fecha, por exemplo, daqui há 1h30min e ainda têm lá tempo para brincar... É... Para participar.</i></p> <p><i>Gamer: Imagina, eu era segurança no shopping e entrava uma pessoa tipo... Ah... Entrava uma pessoa tipo, a andar de skate, a desrespeitar as artes, a mandar tudo para o chão, a partir tudo. Eu dizia a ele para sair dali porque senão ia chamar a Polícia...</i></p> <p><i>Pombo: Se eu fosse um polícia e houvesse</i></p>

<p><i>coordenador das AEC, tipo, por exemplo, ontem foi Educação Física e eu ia passar a bola a Matilde e passar por cima do parque, que era esse o objetivo, mais ou menos, e depois a professora meteu-me de castigo sem eu fazer a atividade e eu achei injusto, porque eu devia estar lá a participar, porque eu não sou diferente dos outros.</i></p> <p><i>Gamer: Do direito a brincar eu não mudaria nada, tirando a parte de baterem-se.</i></p> <p><i>Gamer: Mandava-os para a coordenação.</i></p> <p><i>Matilde: Imagina que toca e as pessoas já estão lá há muito tempo, dentro da sala e algumas crianças ainda tão lá a brincar, pelo portão e não ouvem. Eu dizia “É melhor irem para a sala, pois a professora ainda pode ralhar com vocês” e, se eles não fossem, chamava a professora.</i></p> <p><i>Matilde: Se me chamasse porque um aluno tava lá a brincar ou isso, ia lá, dizia a uma auxiliar para ficar até... Para ver se eles não faziam nada na sala e mandava-o vir, se não, depois tínhamos uma conversa quando tocar.</i></p> <p><i>Matilde: De participação. De brincar, deixava eles brincarem, desde que não obrigassem ninguém a fazer brincadeiras que não gostassem.</i></p>	<p><i>miúdos a brincar no meio da estrada, eu dizia para eles saírem da estrada e irem brincar para outro lado, mas se eles não o fizessem, depois dizia assim “Vocês têm o direito de brincar, mas não têm o direito de brincar na estrada, se não se importam, vão brincar ali naquele parque”. Por exemplo, um comentador de um concurso e uma pessoa queria participar, mas não os deixavam, eu como comentador, pedia ao chefe, basicamente, do concurso, para deixar essa pessoa participar que ainda tínhamos mais duas vagas.</i></p> <p><i>Gamer: Havia uma pessoa a brincar no ginásio né e tava a desrespeitar as ordens e chegava lá uma pessoa e tava a tentar empurrar né, para metê-los na rua, porque eles não queriam, eu dizia para ele deixar e dar-lhes mais um bocado de confiança.</i></p> <p><i>Matilde: Se fosse um adulto e visse uma criança a brincar, sem eu perceber que tava a assustar pessoas, a mandar bolas para a janela, dizia “vá para um sítio onde não haja janelas, nem pessoas que se importem que tá a mandar a bola e tentava, que as pessoas das suas casas, não viessem falar... Para não ralhares e viessem sobre para ti e eu não queria que isso te acontecesse”. O direito de participação... Imagina que havia uma menina que queria muito patinar, muito, mas não deixavam porque... Eu dizia deixa tentar patinar e ver o que que ela consegue.</i></p>
--	---

<p>2: EGF2</p>	<p><i>Diego: Por exemplo, temos de ensinar aos mais novos que não podem, sei lá, fazerem disparates, andarem a porrada. Por exemplo, quando eles estão a andar, sei lá, a porrada ou assim, tão a magoar as outras pessoas.</i></p> <p><i>Felizzz: Quando as pessoas vão a brincar e as outras pessoas a estragar as brincadeiras das outras pessoas, nós temos que ajudar.</i></p> <p><i>Felizzz: Quando eu sou professor de educação física, quando alguma pessoa não quer fazer, temos que insistir para ela fazer.</i></p> <p><i>Catthem: Para mim, no direito de brincar, eu teria... Os adultos têm que ensinar as crianças a respeitarem os mais velhos e a... Não fazer, também, brincadeiras quando não é a hora e fazer as brincadeiras certas né, que na escola as vezes têm brincadeiras incorretas, que as vezes dá briga, não pode ser uma brincadeira que, tipo, seja de bater. E no direito de participação, nós deveríamos, quando, por exemplo, alguns colegas não estão deixando um outro colega participar de uma brincadeira, aí eu acho que os adultos deveriam dizer que eles deveriam deixar ele brincar, que é um direito da criança e que, também, se, por acaso, ele estivesse dentro da brincadeira e não estivesse fazendo as coisas corretas, ele não estivesse brincando direito, sim, poderia não deixar participar, mas se nem deram uma chance, acho que deveria participar.</i></p> <p><i>Diego: Não podemos desrespeitar as regras pros mais novos, como não podem dar isso como exemplo, não podem fazer.</i></p>	<p><i>Diego: Quando se é o adulto fora da escola, tens de ter mais responsabilidade.</i></p> <p><i>Diego: Não sei...</i></p> <p><i>Catthem: Pra mim, eles deveriam, como o Nioh disse, que eles deveriam brincar na hora certa. Por exemplo, com os filhos, se tiver filhos, também pode brincar. Também pode jogar a bola, porque muitas pessoas adultas gostam de fazer isso. Ou com os amigos mesmo, você vai com eles para algum lugar e aí brincam, porque eu já vi muito isso de adultos a fazerem isso. E, no direito de participação, acho que pra mim, eles deveriam também deixar as crianças participar também de algumas brincadeiras.</i></p> <p><i>Catthem: E, pra mim, eu acho que eles deveriam deixar mais as crianças participarem, de quando eles estão a brincar, porque também, as crianças também se sentem excluídas dos adultos. Por exemplo, os filhos que têm muito isso, às vezes, os meus pais brincam com outras pessoas, mas eles não deixam eu brincar junto.</i></p> <p><i>Felizzz: Eu, o A. (irmão mais novo), foi um maluco completamente, a abrir a porta, bateu com a cabeça, quase caiu, só que a minha mãe segurou-o e uma senhora de lá do prédio foi lá ao pé do A. a dizer se ele tava bem.</i></p> <p><i>Felizzz: Quando vejo uma criança e ela tá magoada, eu ajudo.</i></p>
--------------------	--	---

<p>3: EGF3</p>	<p><i>Flor: Eu iria fazer com que começasse uma hora mais cedo a escola, que era pra gente conseguir sair as 3 horas da tarde.</i></p> <p><i>Flor: Ao direito de brincar, porque se a gente estuda cedo e acaba umas 3, 4 horas da tarde, tem aquela hora de brincar, mas se você estuda tarde, de manhã você não tá. Tá mais frio lá fora e você não pode ir no parque porque já já começa as aulas e, por exemplo, como eu estudava a tarde eu acordava as 10h e daí não dava pra ir brincar, então...</i></p> <p><i>Flor: Eu ia fazer com que as pessoas não falassem de uma forma bruta, que magoasse.</i></p> <p><i>Boneco de Neve: Não houvesse lutas.</i></p> <p><i>Estrela: Dizer para as pessoas, em vez de começarem... Quando tiverem uma confusão, em vez de começarem a bater, a agredir e não sei o que...</i></p> <p><i>Futebolista: A falar.</i></p> <p><i>Estrela: Exato! A falar, que comessem a falar.</i></p> <p><i>Estrela: Eu não sei se funciona, eu não sei.</i></p> <p><i>Flor: Com o Gamer não funciona né...</i></p> <p><i>Estrela: Não, não funciona com a maior parte da nossa turma, quer dizer, não funciona com a maior parte da escola.</i></p> <p><i>Player: Eu aumentava um pouco mais o tempo do recreio.</i></p> <p><i>Estrela: Não, não, o do almoço não. Mas os dois...</i></p> <p><i>Futebolista: O primeiro e o último.</i></p> <p><i>Estrela: Sim, porque são só 30 minutos, eu acho que 1h ou 45 minutos ou 55 minutos, é melhor.</i></p> <p><i>Flor: Não, eu acho que isso é muito...</i></p>	<p><i>Flor: Eu iria aproveitar todo o meu tempo livre pra me divertir, desestressar. É isso que a minha mãe faz, pelo menos.</i></p> <p><i>Flor: Eu iria, tipo, ajudar ela a regular o tempo dela, porque, criança...</i></p> <p><i>Flor: (...) Porque criança não sabe bem regular o tempo.</i></p> <p><i>Flor: (...) Eu, por exemplo, não sei regular o tempo muito bem, daí eu fico tempo demais estudando, eu fico tempo demais brincando e eu não vejo a hora passar. E, daí, tem dias que eu fico sem brincar, outros que eu fico sem estudar, porque eu não consigo regular o tempo.</i></p>
--------------------	---	---

	<p><i>Estrela: 55 minutos ou 45, tanto faz.</i></p> <p><i>Flor: Não, mas é que na minha outra escola, tipo, nós tínhamos 15 minutos de recreio, por isso eu acho que é muito, nós estudávamos menos tempo, mas a gente também tinha menos tempo de intervalo... E a gente tinha 15 minutos de intervalo, então eu acho que é muito.</i></p> <p><i>Player: Fazer mais tempo de intervalo, sair mais cedo e fazer mais atividades.</i></p>	
--	--	--