



Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Perceções das crianças em relação ao direito de participação em
salas de jardim de infância

Beatriz Fragoso Charrano

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2019



Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Perceções das crianças em relação ao direito de participação em
salas de jardim de infância

Beatriz Fragoso Charrano

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Nadine Correia, Doutoranda
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2019

Para a minha família,
Porque eles merecem tudo.

Agradecimentos

À Prof.^a Doutora Cecília Aguiar, pela sempre presente disponibilidade em ajudar e por me ter acompanhado em todas as fases com toda a sua calma, paciência e compreensão. A todas as palavras de incentivo e de força. Um grande obrigada pela oportunidade que me deu de aprender consigo!

À Mestre Nadine Correia, por todos os momentos de apoio e por toda a sua disponibilidade em ajudar. À sua boa disposição e constante dedicação. Desejo todo o sucesso do mundo no seu projeto e vida profissional!

A ambas agradeço por toda a dedicação e por terem acreditado no meu potencial quando eu não acreditava. Estou-vos grata pela oportunidade que me deram ao poder ter-vos como minha orientação, pois sem ela nada seria igual!

Aos amigos do ISCTE, por todas as conversas, desabafos e gargalhadas, pois por momentos fizeram desta batalha uma batalha mais leve!

Aos amigos fora do ISCTE, por todos os momentos que me fizeram esquecer os problemas e dificuldades, por todas as gargalhadas e conselhos!

À minha família, por todas as palavras de apoio e de incentivo. Por terem acreditado sempre em mim. Por terem lá estado sempre quando mais precisei!

Por fim, aos especiais, por todos os sorrisos, choros e conversas de apoio. Por terem cuidado de mim com todo o amor!

Resumo

Em Portugal, são poucos os estudos que abordam as ideias das crianças sobre o direito de participação. No presente estudo, de carácter qualitativo, pretendeu-se compreender as ideias das crianças, relativamente ao seu direito de participação em contexto pré-escolar. Participaram neste estudo 336 crianças, sendo que 51.5% eram do sexo feminino e 48.5% eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 44 e os 84 meses ($M = 63.74$, $DP = 8.05$). Os dados foram recolhidos através de uma entrevista estruturada. Os resultados obtidos, através de uma análise de conteúdo, revelam que as crianças têm perceções positivas das salas caracterizadas pela participação, associando a participação a bem-estar e a emoções positivas, enquanto revelam perceções negativas das salas em que não há participação. Relativamente às salas descritas como sendo de participação, os participantes afirmam que as crianças se vão sentir melhor, divertir e gostar mais da sala, nomeadamente por terem oportunidades para escolher. A sala de não participação é mais associada à aprendizagem. As crianças assumem que a sala e a educadora mais parecidas com as suas são aquelas que são descritas na narrativa de participação. Os resultados obtidos revelaram, ainda, que o brincar é a atividade preferida da criança. O principal contributo deste estudo é que, através das perspetivas das crianças, foi possível compreender que as crianças percebem, de facto, as diferenças entre salas descritas como sendo de participação e de não participação.

Palavras-chave: Direito de participação, ideias das crianças, contexto pré-escolar, estudo qualitativo

Código de Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 – Educação Infantil & Cuidados Infantis

Abstract

In Portugal, there are few studies addressing children's ideas about the right to participate. This qualitative study aimed to understand children's ideas regarding their right to participate in preschool contexts. In total, 336 children participated in this study (51.5% girls), aged between 44 and 84 months ($M = 63.74$, $SD = 8.05$). Data were collected through a structured interview. The results obtained through content analysis suggest that children have positive perceptions of the classrooms characterized by participation, relating participation to well-being and positive emotions, while revealing negative perceptions of the classrooms characterized by lack of participation. Participants considered that children would feel better, enjoy, and have more fun in participation classrooms, namely because they had opportunities to choose. The non-participation classroom is more associated with learning. Children reported that the classroom and the ECE teacher more similar to theirs were those described in the narrative of participation. The results also revealed that playing is children's favorite activity. The main contribution of this study was that, through children's perspectives, it was possible to understand that children perceive, in fact, differences between participation and non-participation classrooms.

Keywords: Children's participation right, teachers ideas, preschool, qualitative

Categories and classification codes of APA:

2956 - Childrearing & Child Care

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	3
1.1 O Direito de participação.....	3
1.2 Modelos de participação.....	6
1.3 Os benefícios da participação.....	8
1.4 As ideias das crianças sobre o direito de participação.....	10
1.5 Pertinência e objetivos.....	12
2.1 Participantes.....	14
2.2 Instrumentos	14
<i>Entrevista estruturada – Choosing classrooms</i>	15
<i>Questionários sociodemográficos</i>	16
2.3 Procedimento	16
2.4. Análise de Dados	17
Atividades preferidas das crianças	18
Concepções relativamente ao direito de participação.....	19
Dimensão afetiva	19
Dimensão cognitiva	21
Expectativas em função do tipo de sala.....	23
Relatos das crianças relativamente às suas experiências de participação	26
IV. Discussão	29

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Atividades preferidas das crianças	29
Concepções relativamente ao direito de participação.....	29
Expectativas em função do direito de participação	30
Percepções relativamente às próprias experiências de participação.....	31
Limitações e forças.....	32
Implicações e conclusões.....	32
Referências	34
ANEXOS.....	43

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Atividades preferidas pelas crianças	18
Quadro 3.2. Categorias relativas à dimensão afetiva do direito de participação	20
Quadro 3.3. Categorias relativas à dimensão cognitiva do direito de participação	22
Quadro 3.4. Expectativas das crianças em função do tipo de sala	23
Quadro 3.5. Expectativas de bem-estar em função do sexo e da idade.....	24
Quadro 3.6. Expectativas de entretenimento em função do sexo e da idade	25
Quadro 3.7. Expectativas de aprendizagem em função do sexo e da idade.....	25
Quadro 3.8. Expectativas positivas em função do sexo e da idade	26
Quadro 3.9. Percepções relativamente às próprias experiências de participação	26
Quadro 3.10. Experiências de participação relatadas pelas crianças	28

Índice de Siglas

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Introdução

A forma como a sociedade percebe a infância e considera ou não a criança portadora de direitos, influencia o acesso da criança aos seus direitos (Sani, 2013). A participação das crianças constitui um direito fundamental (Cardoso, Guerreiro, Silva & Lansdown, 2017), que estabelece que a criança tem oportunidade para ser ouvida, exprimir livremente as suas opiniões e vê-las tidas em conta (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011). Este direito está fundamentado nos Artigos 12.º e 13.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (UNICEF, 1989), mas sobretudo no Artigo 12.º.

O direito de participação das crianças é muito abordado em contextos como o da justiça (Gonçalves & Sani, 2015; Sani, 2013) e o da saúde (Eler & Albuquerque, 2019); contudo, tem sido menos abordado no domínio da educação e, especificamente, no contexto pré-escolar (Correia & Aguiar, 2017). As crianças desenvolvem-se e aprendem em diferentes contextos, sendo o jardim de infância um contexto onde as crianças despendem grande parte do seu tempo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e onde têm a possibilidade de efetivar o direito de participação, influenciando o que lhes diz respeito (Sheridan & Samuelsson, 2001).

É desde as idades mais precoces que a participação das crianças deve ser implementada (Council of Europe, 2017; United Nations, 2009); logo, é importante iniciar a promoção da participação no contexto pré-escolar. Harter (1999) defende que quanto mais oportunidades para a criança participar, mais esta está predisposta a desenvolver percepções de competência, nos mais diversos domínios. Em acréscimo, são muito discutidos quais os potenciais impactos que o exercício de participação das crianças pode ter no seu desenvolvimento, como, por exemplo, o aumento da confiança, da autoestima, da comunicação e das interações sociais (Asker & Gero, 2012; Bailey, 2006; Eime, Young, Harvey, Charity, & Payne, 2013; Nah & Lee, 2016). Além destes potenciais impactos, o bem-estar sentido pela criança é também um resultado das oportunidades que a criança tem para participar (Sandseter & Seland, 2016).

Ao aceder às ideias das crianças sobre o direito de participação, é possível compreender as suas perspetivas e, assim, dar uma resposta adequada às suas necessidades, promovendo novas estratégias por parte dos adultos para a efetivação do exercício de participação no contexto pré-escolar. Ao discutir a participação das crianças, não se pode deixar de considerar as relações de poder estabelecidas entre os adultos e as crianças, uma vez que limitam as possibilidades das mesmas para participarem (Oliveira, 2017). Segundo Oliveira (2017), os

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

adultos assumem que as crianças têm falta de competências para poderem participar na sociedade, o que leva a uma diminuição das possibilidades para as crianças participarem nos processos de tomada de decisão nos assuntos que lhes dizem respeito. Desta forma, os adultos precisam de aprender a trabalhar em colaboração com as crianças, por forma a promover o seu desenvolvimento e criar estratégias que promovam os seus direitos (Lansdown, 2001).

Existem poucas evidências empíricas sobre a forma como a participação é percebida pelas crianças (Correia & Aguiar, 2017). O objetivo deste estudo é colmatar esta lacuna, através da análise das ideias das crianças sobre o direito de participação. Outro objetivo deste estudo é analisar as ideias das crianças sobre o direito de participação em função da idade e do sexo.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos: Enquadramento teórico, Método, Resultados e, por fim, Discussão. No enquadramento teórico é definido o direito de participação e são apresentadas diferentes modelos de participação, tendo em conta perspetivas de diversos autores. De seguida, são discutidos os benefícios da participação das crianças e, por fim, é apresentada a literatura relativa às ideias das crianças sobre a participação em contexto pré-escolar. Segue-se a apresentação do trabalho empírico desenvolvido, detalhando todo o processo de recolha e codificação dos dados obtidos, tendo por base um sistema de categorias. Este sistema teve como objetivo classificar as ideias das crianças sobre o direito de participação. Após a apresentação dos resultados, é realizada a discussão dos mesmos. Por fim, são discutidas as limitações, implicações e conclusões do presente estudo.

I. Enquadramento teórico

1.1 O Direito de participação

A CDC, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, posteriormente ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, expressa a necessidade de garantir proteção e cuidados especiais à criança, preparando-a para viver uma vida em sociedade (UNICEF, 1989). A convenção é considerada o documento legal mais importante para enquadrar os direitos das crianças e, em particular, o direito de participação. A participação das crianças deve ser promovida desde idades muito precoces (Council of Europe, 2017; United Nations, 2009) e, especificamente, em contexto pré-escolar, em todos os assuntos que lhes digam respeito.

A CDC fundamenta-se em quatro pilares, sendo eles a não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e o desenvolvimento e, por fim, a opinião da criança. Estes princípios são consagrados nos 54 artigos que constituem a CDC, representando quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à proteção e, por último, os direitos de participação (UNICEF, 1989). De acordo com os artigos 12.º e 13.º da CDC, a criança deve ser ouvida, exprimir livremente as suas opiniões, bem como tê-las tidas em consideração, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 1989). Deste modo, a criança deve ser envolvida nos processos de tomada de decisão que a ela dizem respeito (Cardoso, Guerreiro, Silva, & Lansdown, 2017; Lansdown, Jimerson, & Shahroozi, 2014).

Muito recentemente, Correia, Camilo, Aguiar e Amaro (2019) identificaram os referenciais teóricos subjacentes à investigação sobre o direito de participação em contextos de educação de infância, e que remetem para a conceptualização deste direito como: a) ter voz e ser ouvido, isto é, as crianças poderem expressar livremente a sua opinião em assuntos que lhes dizem respeito, onde a mesma deve ser tida em conta e respeitada pelos adultos (Convenção dos Direitos da Criança, artigo 12º, 1989); b) ter competência, isto é, as crianças serem vistas como agentes ativos e competentes para fazerem as suas próprias escolhas (Mayall, 2000; Prout & James, 2005; Silva et al., 2016); c) envolvem-se, ou seja, a criança ser envolvida no planeamento das atividades que ocorrem no seu dia-a-dia, sendo que o objetivo é assegurar o sentimento de pertença da criança (Hohmann & Weikart, 2003; Leavers, 2005; Laevers & Declercq, 2018; Turnsek, 2005, 2007); d) experiência democrática, isto é, as crianças serem

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

vistas como cidadãos ativos que aprendem a defender os seus interesses e se tornam responsáveis pelas suas ações (Dewey, 1916).

O direito de participação atribui aos adultos o dever de fornecer às crianças todas as ferramentas necessárias para um desenvolvimento de qualidade (Freire, 2011). O direito da criança à participação e a ter a sua opinião respeitada e valorizada é um dos direitos explícitos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016). Ao educador cabe reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo. O educador “Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Silva et al., 2016) (p.12).

A perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007) conceptualiza o contexto de desenvolvimento do indivíduo em termos de uma hierarquia de sistemas, onde as relações estabelecidas entre os indivíduos são o resultado de um sistema complexo de redes sociais, culturais e históricas. Este modelo oferece uma visão holística e sistémica para a compreensão dos contextos onde a criança está inserida, permitindo explicar como os microssistemas, o mesossistema, e o exossistema podem influenciar, em simultâneo, o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Os microssistemas são os sistemas mais diretos e mais próximos da criança, incluindo os papéis desempenhados pela mesma e as relações. Estes sistemas incluem, por exemplo, a família, o grupo de pares, as creches e os jardins de infância. Por serem os sistemas mais próximos da criança, são simultaneamente os sistemas que podem facilitar ou dificultar o processo de desenvolvimento das mesmas (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Para além disso, Gal (2017) criou um modelo tendo por base a teoria de Bronfenbrenner para estudar a participação das crianças. Este modelo descreve, entre outros aspetos, a importância do papel do adulto e da capacidade da criança, enquanto um conceito adaptável, dependendo das interações entre diversos sistemas.

O jardim de infância é um microssistema fundamental para as crianças em idade pré-escolar, com o potencial de contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento (Melhuish, 2014). As estatísticas oficiais da educação, dizem que, em Portugal, as taxas de cobertura da educação pré-escolar representam, aproximadamente 82.8%, 93.1% e 94%, das crianças de 3, 4 e 5, respetivamente (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019). Santos (2018) refere que até 2020, pelo menos 95% das crianças, em Portugal, entre os 4 anos e a idade de entrada no ensino básico, irão frequentar a educação pré-escolar. Assim, é importante que

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

este contexto promova a participação das crianças, pois um elemento chave para uma educação de qualidade é as crianças poderem participar e exercer influência (Sheridan, 2007). Deste modo, é crucial a criança estar inserida num ambiente respeitador e que promova a interação positiva, para que a mesma desenvolva um sentimento de bem-estar e vontade para participar no meio em que se encontra inserida (Bragg, 2007). Assim, ao participarem nas decisões que afetam a sua educação, as crianças estão paralelamente a desenvolver-se, tornando-se agentes ativos na transformação da sociedade (Cardoso et al., 2017).

O contexto pré-escolar é visto como um contexto privilegiado para o brincar, que contribui para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (Ginsburg, 2007). As OCEPE (Silva et al., 2016) definem o “brincar” como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (p. 10-11).” Segundo Pereira (2018), ao brincar, a criança está a estruturar e a organizar as suas emoções, permitindo-lhe a construção de símbolos e de significados. Ao brincar, as crianças desenvolvem e compreendem as relações de reciprocidade, tendo a oportunidade de participar em igualdade de circunstâncias e adquirir a noção de que os seus pares têm igualmente o direito de participar e tomar decisões (Sheridan & Samuelsson, 2001). Ao ter oportunidade para escolher como, com o quê e com quem brincar, a criança pode paralelamente desenvolver os seus interesses, resolver problemas, tomar decisões, e correr riscos, o que promove a sua autonomia e responsabilidade perante os assuntos que a rodeiam (Silva et al., 2016).

Huppert (2009) afirma que bem-estar é a criança sentir-se bem e, paralelamente, estar bem desenvolvida. A mesma autora afirma que o conceito “sentir bem” remete para emoções positivas como a felicidade, mas também para emoções como o sentir-se empenhada e confiante. Relativamente ao conceito “bem desenvolvida”, a autora afirma que este remete para o desenvolvimento de novas capacidades, tendo a criança um propósito a atingir. Desta forma, o bem-estar é visto como estando dependente da experiência de emoções positivas, como sentir-se feliz, alegre e bem-disposto/a, o que está associado a um sentimento de satisfação com a vida (Huppert & Johnson, 2010; Park, 2004). A literatura tem sugerido a importância de se analisarem os direitos das crianças, entre os quais o direito de participação, como forma de avaliar o seu bem-estar (Bastos, 2016).

1.2 Modelos de participação

O conceito de participação está inerente à necessidade de ter em conta o poder que os adultos exercem sobre as crianças, uma vez que pode limitar as oportunidades que as crianças têm para participar (Oliveira, 2017). A primeira concepção desenvolvida acerca do direito de participação, refere-se ao mesmo como um direito fundamental de cidadania, que se reflete num processo de partilha das decisões que afetam a vida do indivíduo, incluindo a sua vida em comunidade (Hart, 1992). Hart (1992) defendeu que quanto mais oportunidades para participar, mais as crianças desenvolvem a sua autoconfiança e competência para serem envolvidas na comunidade, reconhecendo-lhes mais direitos. Ao envolverem as crianças em projetos comunitários, os adultos estão, paralelamente, a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos adultos e responsáveis, sendo que este envolvimento assenta no princípio da motivação (Hart, 1992). No entanto, Hart (1992) afirma que há uma tendência universal por parte dos adultos para não reconhecerem ou para subestimarem as capacidades das crianças no processo de tomada de decisão, tornando-as os membros menos ouvidos da sociedade.

Tendo por base a escada da participação dos adultos de Arnstein (1969), Hart desenvolveu um modelo que permite explicar os diferentes níveis de participação das crianças em 8 etapas. O modelo inicia com três níveis que caracterizam experiências de não-participação: (1) Manipulação, (2) Decoração e (3) *Tokenismo*. Os últimos cinco níveis já remetem para experiências de participação: (4) Atribuída mas informada, (5) Criança consultada e informada, (6) Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, (7) Decisões iniciadas e dirigidas por crianças e, por último, (8) Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos.

A Manipulação, como primeiro nível, refere-se à dissimulação do adulto perante a participação das crianças, com a criança a desconhecer a razão da sua inclusão em determinado projeto, não compreendendo a importância do seu papel. É considerada manipulação sempre que as crianças forem incluídas numa tarefa sem compreenderem o que está inerente a ela. A Decoração, como segundo nível, é semelhante ao anterior; contudo, os adultos utilizam apenas a imagem das crianças para representarem a sua causa, sem nunca demonstrarem que a causa tem como inspiração as crianças. O *Tokenismo* (ou simbolismo), como terceiro nível, corresponde a situações onde as vozes das crianças são ouvidas, mas onde estas têm pouca ou

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

nenhuma liberdade de escolha sobre os temas e/ou sobre o estilo de comunicação. Nesta etapa, as crianças têm poucas ou nenhuma oportunidade para formularem as suas próprias opiniões.

Relativamente aos níveis que remetem para experiências de participação, temos o quarto nível - atribuída mas informada - que deve assegurar determinados requisitos para que uma tarefa seja caracterizada como participativa, sendo eles: (1) as crianças devem entender as intenções do projeto; (2) as crianças têm conhecimento sobre quem tomou as decisões relativas ao seu envolvimento e porquê; (3) as crianças têm um papel significativo; (4) as crianças são voluntárias no projeto depois de o mesmo lhes ter sido explicado.

No quinto nível da escada da participação, Criança consultada e informada, o projeto é do adulto, mas as crianças são consultadas por ele, e conseqüentemente, as suas opiniões são valorizadas e tidas em conta. No sexto nível da escada da participação, Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, a participação é considerada mais autêntica, uma vez que, mesmo que o projeto tenha sido da iniciativa do adulto, as decisões são partilhadas com as crianças. Desta forma, a criança é assumida como um dos membros decisores do projeto.

O sétimo nível - Decisões iniciadas e dirigidas por crianças - é caracterizado pela iniciativa das mesmas em desenvolver um projeto, juntamente com outras crianças, sem ser necessária a intervenção de um adulto. Contudo, esta etapa é de difícil implementação, uma vez que os adultos não respondem bem às iniciativas das crianças.

Por último, Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos é o oitavo nível da escada da participação. Este nível ocorre principalmente quando são as crianças a impulsionar o projeto, onde a intervenção do adulto é com o propósito de ajudar no desenvolvimento do mesmo, ocorrendo uma partilha de ideias e do poder no processo de tomada de decisão.

Este modelo recebeu algumas críticas por se focar nos diferentes papéis que os adultos assumem em relação à participação das crianças ao invés de representar os diferentes graus de participação da criança (Reddy & Ratna, 2002). Treseder (1997) afirma que não existe nenhuma hierarquia progressiva, nem uma sequência particular em que a participação deve ocorrer, como Hart (1992) dá a entender. Treseder (1997), inspirado pelo modelo de Hart (1992), apresenta um modelo que não se rege por uma sequência que assume que um nível de participação deve ocorrer a seguir a outro, sendo que as diferentes etapas de participação são apropriadas para diversos grupos de crianças em diferentes estádios de desenvolvimento. O modelo foca-se apenas nos cinco níveis de participação da escada da participação: Atribuído mas informado;

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Consultado e informado; Ações iniciadas pelo adulto e decisões partilhadas com as crianças; Ações iniciadas e dirigidas pelas crianças; e Ações iniciadas pelas crianças e decisões partilhadas com os adultos.

Shier (2001), com o objetivo de ajudar outros investigadores a explorar novas perspectivas relativas ao processo de participação, desenvolveu um modelo de participação que também não inclui os níveis de não-participação (a manipulação, a decoração e o *tokenismo*) da escada da participação, reformulando apenas os cinco níveis de participação: (1) As crianças são ouvidas; (2) As crianças são estimuladas a expressar as suas opiniões; (3) As opiniões das crianças são tidas em conta; (4) As crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão; e, por último, (5) As crianças partilham o poder e a responsabilidade nas tomadas de decisão. Cada nível dispõe de três etapas de compromisso que os adultos adotam no processo de empoderamento das crianças, sendo elas: Abertura, Oportunidades e Obrigação. A Abertura ocorre quando o adulto está predisposto a operar nos níveis de participação. A Oportunidade ocorre quando são satisfeitas as necessidades que permitirão ao adulto operar em cada nível. Por último, a Obrigação ocorre quando é estabelecida pela instituição a obrigação do adulto operar nos diferentes níveis de participação.

Soares (2005) considera que as metodologias utilizadas no desenvolvimento de investigações com crianças dependem do seu grau de implicação. Desta forma, tendo por base as propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001), a autora definiu três possíveis patamares de participação das crianças: (1) patamar da mobilização, (2) patamar da parceria e, por fim, (3) patamar do protagonismo. O patamar da mobilização, corresponde a situações onde a tarefa é iniciada pelo adulto e a criança é posteriormente convidada a participar, podendo ter liberdade de escolha em pequenos detalhes, como a organização da tarefa. O patamar da parceria, diz respeito à intervenção da criança logo no início da organização da tarefa, antes desta se desenvolver, sendo a tomada de decisão partilhada entre o adulto e a criança. Por fim, o patamar do protagonismo, caracteriza-se pela ação exclusiva da criança para criar e desenvolver a atividade, tendo como consultor o adulto.

1.3 Os benefícios da participação

De acordo com Kirby e Bryson (2002), cada vez há mais literatura sobre como envolver a criança no processo de tomada de decisão e sobre como é importante para a mesma participar

e ser envolvida nos assuntos que lhe dizem respeito. A participação poderá estar associada a benefícios para o desenvolvimento pessoal da criança, sendo que os mais referidos na literatura são o aumento da confiança, da autoestima e das interações sociais (Asker & Gero, 2012; Bailey, 2006; Eime, Young, Harvey, Charity, & Payne, 2013; Head, 2011; Holt, Kingsley, Tink, & Scherer, 2011; Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2007; Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Neely & Holt, 2014). De acordo com Nah e Lee (2016), ao serem participantes ativos na sua educação, as crianças têm oportunidades para adquirir confiança, percepcionando-se como aprendizes e líderes competentes. Além do mais, poderão desenvolver a sua capacidade de comunicação e negociação, aprendendo a cooperar e a respeitar os outros (Nah & Lee, 2016). Quando as crianças têm oportunidades para escolher o que querem fazer, é mais provável que as mesmas vejam os adultos como um recurso para aprender, adquirindo mais responsabilidades e capacidades para influenciarem ativamente o seu próprio processo de aprendizagem (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Além da autoestima e da confiança, o bem-estar sentido pela criança também é considerado um resultado das oportunidades de participação (Sandseter & Seland, 2016). Os autores mostraram que o bem-estar da criança aumenta quando esta está inserida num contexto onde a sua opinião é tida em conta e onde pode decidir o que quer fazer, percepcionando-se assim como uma influenciadora do meio que a rodeia. Similarmente, as crianças aceitam melhor as decisões relativas ao grupo em que estão inseridas, quando as suas vozes e opiniões são tidas em conta (Grocke, Rossano, & Tomasello, 2018).

O bem-estar é um conceito difícil de definir, no entanto, pode ser entendido como uma condição em que um indivíduo se encontra, caracterizada pela saúde e pela felicidade (CARE, 2014). Muitos foram os autores que tentaram definir este conceito, sendo que Roberts (2011) definiu-o com base em quatro construtos, tendo por foco os aspetos individuais: (1) bem-estar físico, (2) comunicação, (3) pertença e limites e, por fim, (4) agência (capacidade para controlar e exercer influência; Sandseter & Seland, 2016). O conceito de agência pode ser interpretado como um conjunto de competências que, através do seu exercício, capacita a criança a influenciar, a agir, a influir e a tomar decisões no curso dos acontecimentos que decorrem no seu dia-a-dia (Luis, Andrade, & Santos, 2015; Oliveira-Formosinho, 2007). Este conceito é considerado fundamental para a implementação da participação (White & Choudhury, 2007), uma vez que as capacidades que as crianças têm para participar ou para fazerem escolhas de forma autónoma estão relacionadas com a noção de agência das mesmas (Hanson, 2016). Quando a aprendizagem das crianças é um processo que decorre de um trabalho em conjunto,

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

entre as crianças e os adultos, estamos perante a co-agência (OECD, 2019). Bradshaw e Richardson (2009) também tentaram definir o conceito de bem-estar, considerando sete dimensões que incluem tanto aspetos individuais como ambientais: (1) bem-estar subjetivo, (2) saúde, (3) relações pessoais, (4) recursos materiais, (5) educação, (6) comportamento e riscos e, por fim, (7) habitação e meio ambiente.

Para além dos benefícios para as crianças, há evidências de que, quando se tem em conta as vozes das crianças, há uma maior compreensão por parte do adulto sobre quais os interesses e necessidades das mesmas. No caso da educação pré-escolar, essa compreensão potencia a reorganização do espaço educativo bem como a promoção de experiências de aprendizagem, com o objetivo de fazer a criança sentir-se um participante ativo (Pires, 2013). Assim, ao testemunharem o envolvimento ativo das crianças, os educadores de infância tendem a desenvolver atitudes de maior respeito pelas ideias, interesses e necessidades das crianças (Nah & Lee, 2016).

Além de ter vantagens para as crianças e adultos, a literatura propôs que a participação traz também benefícios para as organizações (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011). Por exemplo, ao proporcionarem às crianças oportunidades para se envolverem no processo de tomada de decisão, as organizações têm acesso a uma variedade de pontos de vista das crianças. Desta forma, é possível melhorar significativamente a qualidade dos serviços proporcionados pelas organizações (Asker & Gero, 2012; Care Inspectorate, 2014).

1.4 As ideias das crianças sobre o direito de participação

De acordo com Correia e Aguiar (2017), as ideias baseiam-se nas experiências que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, consistindo nas conceções, expectativas e percepções que o mesmo tem sobre determinado assunto. Atualmente, há mais estudos que se debruçam sobre as ideias dos adultos, do que estudos que investigam as ideias das crianças sobre o direito de participação em contextos pré-escolar (Correia et al., 2019). Efetivamente, há poucos estudos internacionais publicados em revistas com revisão por pares acerca das ideias das crianças em idade pré-escolar sobre participação, sendo Austrália/Suécia, Portugal e Noruega, os países onde foram realizados e publicados a maioria dos escassos estudos conhecidos. De acordo com Harcourt e Hägglund (2013), ao ser discutida, com as crianças, a importância dos seus direitos, estas assumem-se como detentoras de conhecimentos. Numa perspetiva mais relacional, as

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

crianças assumem que o direito de participação está fortemente associado a uma noção de pertença e união. Paralelamente, segundo os autores, na visão das crianças, a definição do direito de participação está associada à ação, sendo os seus comportamentos o produto da conceção que estas têm sobre os direitos dos pares. Também Tomás e Gama (2011) verificaram que as crianças associam a definição de participação à ação. Quando questionadas sobre o que é a participação, as crianças relatam que participar é “*dar opinião, participar nas atividades, é dizer as coisas, falar, dar sugestões, é ir ao quadro sem a professora mandar.*” (Tomás & Gama, 2011, p. 11).

Segundo Sheridan e Samuelsson (2001), as ideias das crianças relativas ao direito de participação têm em conta não só os seus próprios direitos, como os direitos dos seus pares, pois as crianças ao brincarem desenvolvem e compreendem a importância da reciprocidade, experimentam a participação em igualdade de circunstâncias e adquirem a noção de que as outras crianças também têm o direito de decidir o que querem fazer como, por exemplo, se querem brincar em conjunto ou se querem fazer algo diferente. Além do mais, o sentido que as crianças dão à tomada de decisão parece depender de quem toma a decisão e em que contexto essa decisão é tomada. Desta forma, quando o educador é responsivo, a criança sente que a tomada de decisão é partilhada, o que implica que esta se perceciona como influenciadora do meio, permitindo assim à criança perceber o direito de participação, em contexto de jardim de infância, como algo que lhe é assegurado (Sheridan & Samuelsson, 2001). No entanto, há contextos em que a criança é privada da oportunidade para participar, resultando em relatos, das crianças, de rejeição das suas críticas face à escola que frequentam e de que as suas vozes não são tidas em conta, o que pode associar-se a desmotivação e desistência relativamente a dar novas sugestões e oferecer as suas opiniões (Tomás & Gama, 2011).

Num estudo realizado na Suécia, verificou-se que crianças em idade pré-escolar assumem o direito de participação como algo garantido no seu dia-a-dia (Harcourt & Häggglund, 2013), contrariamente aos resultados de estudos conduzidos em Portugal, segundo os quais as crianças sentem que a sua voz e opinião são desvalorizadas pelos adultos (“*Ninguém nos pede opinião (...)*” (Tomás & Gama, 2011) (p.11), criando uma barreira às oportunidades das crianças para tomarem decisões (Pinto, 2018).

Num estudo realizado por Sandseter e Seland (2016), onde se pretendeu explorar as oportunidades que as crianças têm para participar, verificou-se que as mesmas podem escolher livremente as atividades, as áreas e os materiais com que querem brincar, sem ser necessária a

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

autorização do adulto responsável. Em acréscimo, verificou-se também que as crianças têm oportunidade para participar na tomada de decisão sobre as atividades, com possibilidade de recusar propostas feitas pelos adultos.

Em Portugal, num estudo realizado por Correia e Aguiar (2017), as crianças descreviam de forma mais positiva as salas de participação, utilizando descrições como “boa”, “bonita”, “divertida”. Por outro lado, a descrição das salas de não participação era mais negativa, por exemplo, “triste”, “não gosto muito”. Nas salas de não-participação, as crianças assumiam que a educadora é “quem manda”, ou seja, quem escolhia as áreas para onde as crianças deviam ir (“a professora é que manda”). Além disso, as crianças consideravam que nas salas de não participação tinha de se trabalhar (“é para trabalhar”, “é para estudar”). Tendo como foco, as emoções, neste estudo, as crianças evocavam descrições mais positivas associada às salas de participação, assumindo que as crianças se sentem “felizes”, “muito bem”, “elas gostam”. Por outro lado, as crianças faziam uma descrição mais negativa das salas de não participação, assumindo que as crianças estavam “tristes”, e se sentiam “mal”. De um modo geral, 62.79% das crianças consideraram que aprendiam mais nas salas onde era tida em conta a participação. Igualmente, considerava que as crianças se sentiam melhor e se divertiam mais nas salas de participação (74.41%, 76.74%, respetivamente). Quando questionadas sobre em qual das salas gostariam mais de estar, 72.09% das crianças revelaram que seria na sala onde é tida em conta a participação, pois poderiam escolher as áreas para onde iriam e da maneira como quisessem e “porque a professora é muito boa”.

1.5 Pertinência e objetivos

Atualmente, é dada maior ênfase às ideias dos adultos sobre o direito de participação das crianças, desvalorizando as ideias das próprias crianças, sendo que as ideias dos adultos assentam na conceção de participação enquanto realização de atividades em conjunto com outras crianças, sempre tendo o apoio dos adultos responsáveis (Oliveira, 2017). Já as ideias das crianças assentam na conceção de participação enquanto uma oportunidade para se envolverem livremente nas atividades, bem como uma oportunidade para participarem em decisões relativas à atividade a realizar (Correia et al., 2019). Devido à falta de estudos em educação de infância sobre as ideias das crianças face ao direito de participação, o presente estudo tenta preencher essa lacuna, abordando quais as percepções de crianças da zona da grande

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Lisboa, sobre o direito de participação. É crucial considerar as perspetivas das crianças, assumindo que “as crianças são atores sociais, considerando os seus pontos de vista e as suas ações como dotadas de sentido” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 213). É importante incluir a criança em diversas investigações, onde seja promovida a expressão dos seus sentimentos e proporcionado apoio para a articulação dos seus pontos de vista (Harcourt & Hägglund, 2013).

II. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 336 crianças, sendo que 51.5% eram do sexo feminino e 48.5% eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre 44 e 84 meses ($M = 63.74$, $DP = 8.05$). As crianças estavam distribuídas por 58 salas de jardim de infância, de 24 estabelecimentos de ensino, sendo que 28 (48.28%) salas pertenciam a estabelecimentos públicos e 30 (51.7%) pertenciam a estabelecimentos privados. Das salas pertencentes a estabelecimentos privados, 16 (27.58%) estavam localizadas em estabelecimentos com fins lucrativos e 14 (24.1%) estavam localizadas em estabelecimentos sem fins lucrativos.

As salas eram compostas por grupos entre 8 a 27 crianças ($M = 20.79$, $DP = 4.21$). Das 58 salas, 44 (75.9%) eram compostas por grupos heterogéneos em termos de idade as crianças e 14 (24.1%) eram compostas por grupos homogéneos, sendo que, em 8 (13.8%) salas, o grupo era composto, exclusivamente, por crianças com 4 anos de idade e em 6 (10.3%) salas, o grupo era composto, exclusivamente, por crianças com 5 anos de idade.

Relativamente ao grau de escolaridade das mães destas crianças, a grande maioria era licenciada (44.8%) e as restantes tinham o ensino secundário completo (15.5%), mestrado (9.5%), o 3º ciclo (7.8%), o ensino secundário incompleto (6.6%), entre outros (12.1%), sendo que o total de anos de escolaridade que as mães frequentaram variava entre 2 e 24 ($M = 14.17$, $DP = 3.84$). Similarmente, a grande maioria dos pais era licenciado (30.2%) e os restantes tinham o ensino secundário completo (17.2%), o 3º ciclo (12.6%), ensino secundário incompleto (7.2%), mestrado (6.3%), ou estavam a frequentar o ensino universitário (6.3%), entre outros (13.9%), sendo que o total de anos de escolaridade que os pais frequentaram variava entre 2 e 29 ($M = 13.05$, $DP = 4.30$).

2.2 Instrumentos

Este estudo teve como foco as ideias das crianças sobre o seu direito de participação em salas de jardim de infância. A recolha de dados foi feita através de uma entrevista estruturada especificamente desenvolvida para o efeito (Correia & Aguiar, 2017) e questionários sociodemográficos, concebidos pelas autoras do projeto em que este estudo está inserido.

Entrevista estruturada – Choosing classrooms

A entrevista (ver Anexo A) foi desenvolvida por Correia e Aguiar (2017), com o objetivo de conhecer as ideias das crianças em contexto pré-escolar sobre o direito de participação. É composta por uma questão introdutória (i.e., *O que mais gostas de fazer no jardim de infância*), seguida de questões que pretendem averiguar as conceções, expectativas e percepções das crianças relativas ao seu direito de participação nas salas de jardim de infância.

Primeiramente, é feita uma apresentação de duas imagens exatamente iguais, mas distintas apenas na cor. Cada imagem é apresentada à vez e acompanhada de uma narrativa distinta, ou seja, uma **narrativa de participação** (P) (*“Nesta sala, a educadora pergunta muitas vezes aos meninos e às meninas o que eles querem fazer e pede-lhes a opinião sobre muitas coisas. Os meninos e meninas podem escolher com quem querem brincar e os cantinhos para onde querem ir. Alguns escolhem brincar no tapete, outros escolhem brincar no cantinho da casinha, outros escolhem fazer jogos. Nesta sala, o que os meninos e as meninas dizem é muito importante!”*), ou uma **narrativa de não participação** (NP) (*“Nesta sala, a educadora diz muitas vezes aos meninos e às meninas o que eles têm que fazer. É a educadora que escolhe com quem eles podem brincar e os cantinhos para onde podem ir. Alguns têm que brincar no tapete, outros têm que brincar no cantinho da casinha, outros têm que fazer jogos. Nesta sala, o que a educadora diz é muito importante!”*). Nas entrevistas, a ordem das perguntas e apresentação das imagens, a cada uma das crianças-alvo, foi contrabalançada, por forma a garantir que se captava as ideias das crianças sobre o direito de participação e que as respostas obtidas não se deviam à ordem das perguntas e/ou às características das imagens, havendo assim três folhas de registo diferentes - A, B e C.

Com base na apresentação dessas imagens, uma de cada vez, relativamente às conceções das crianças, foram colocadas as questões *“O que achas desta sala?”*, *“Como será que os meninos e as meninas desta sala se estão a sentir?”*, *“O que será que estes meninos e meninas estão a pensar sobre a sua sala?”* e *“O que será que estes meninos e meninas fazem na sua sala?”*. Para aceder às expectativas, apresentaram-se as duas imagens em simultâneo, acompanhadas de um pequeno boneco chamado “Pipo” para os meninos e “Pipa” para as meninas, tendo sido colocadas as questões *“Onde é que a Pipa(o) se ia sentir melhor?”*, *“Onde é que a Pipa(o) se ia divertir mais?”*, *“Onde é que a Pipa(o) ia aprender mais coisas?”* e *“De que sala é que a Pipa(o) ia gostar mais?”*.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Por fim, mantendo a apresentação das duas imagens em simultâneo, para conhecer as percepções das crianças relativamente à implementação do direito de participação na sua própria sala, foram colocadas às crianças as questões “*Qual destas salas é a mais parecida com a tua?*”, “*Qual destas educadoras é a mais parecida com a tua?*” e ainda se pediu à criança para descrever o que tinha feito na sala neste dia, perguntando quem tinha escolhido essa tarefa.

Questionários sociodemográficos

Os questionários tiveram como objetivo a recolha de dados, junto das educadoras de infância (Anexo B), relativos às características do grupo (i.e., tamanho do grupo e sua composição etária) bem como dados sociodemográficos das educadoras. Às mães de cada criança, foi solicitada informação relativa ao seu grau e anos de escolaridade, assim como dos pais das crianças (Anexo C).

2.3 Procedimento

Este estudo, de carácter qualitativo, encontra-se incluído no projeto mais amplo *Participação das crianças, qualidade do contexto pré-escolar e desenvolvimento cognitivo: Dos direitos às evidências empíricas* (Referência: SFRH/BD/96012/2013). Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e a recolha de dados decorreu nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, tendo sido autorizado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Parecer 12/2015), pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização n.º 5182/2016) e pela Direção-Geral da Educação (Inquérito nº 0504000001).

O processo de recrutamento e seleção dos agrupamentos de escolas foi iniciado com uma seleção aleatória de agrupamentos da Região da Grande Lisboa e, de seguida, com contactos com os agrupamentos de escolas selecionados. Após autorização de cada direção, entrou-se em contacto com as educadoras interessadas em participar no estudo, por forma a entregar um consentimento informado. Posteriormente, foi-lhes pedido para entregar aos pais, igualmente, um consentimento informado. Depois de reunidas todas as condições para recolher os dados em cada sala, selecionaram-se aleatoriamente 6 crianças (3 meninas e 3 meninos) para participarem nas entrevistas estruturadas sobre o direito de participação. Para estas 6 crianças, foram recolhidas informações mais específicas, referentes à educação das suas mães e dos seus

pais. Preferencialmente, selecionaram-se crianças com 4 ou mais anos de idade, por forma a que conseguissem compreender e mais facilmente responder às entrevistas.

No âmbito do Projeto de Doutoramento em que esta dissertação se insere, as 6 crianças-alvo selecionadas aleatoriamente em cada sala, não tinham necessidade educativas especiais. Relativamente ao momento da recolha das entrevistas, apesar do Projeto de Doutoramento englobar três momentos de recolha distintos, as entrevistas das crianças foram recolhidas no 2.º momento da recolha de dados, sensivelmente entre março e junho do ano letivo 2015/16 e entre fevereiro e maio do ano letivo 2016/17. Relativamente à aplicação das entrevistas, as mesmas só foram realizadas com as crianças, depois de obtido o consentimento dos pais e o assentimento das crianças.

2.4. Análise de Dados

Os dados obtidos através das entrevistas realizadas às crianças, dada a sua natureza qualitativa, foram submetidos a uma análise de conteúdo. Primeiramente as respostas das crianças foram transferidas para um ficheiro Excel e posteriormente exportadas para o Software de Análise de Dados Qualitativos NVivo, versão 12.

A definição do sistema de categorias foi feita com base numa abordagem indutiva. As unidades de significado que foram codificadas variaram entre palavras e frases usadas pelas crianças. No total, foram criadas 24 categorias mutuamente exclusivas (ver Anexo D).

O processo de codificação foi regularmente discutido em equipa, por forma a assegurar a credibilidade do processo de definição de categorias, bem como da análise de dados. Para além disso, foi realizado acordo intercodificador com base nas verbalizações de 20% dos participantes, obtendo-se um valor de 86.41% de acordo.

III. Resultados

Durante o processo de análise de conteúdo, foram criadas 24 categorias para codificar 5037 unidades de registo. Neste capítulo, apresentamos as categorias criadas, recorrendo à descrição densa e à particularização.

Atividades preferidas das crianças

Para classificar as preferências das crianças relativamente às atividades realizadas no jardim de infância, foram criadas 7 categorias. No Quadro 3.1 são identificadas as categorias, o número e percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria, bem como o número de participantes.

Quadro 3.1. *Atividades preferidas pelas crianças*

Categoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
Atividades criativas (e.g., “desenhos”)	72	77	18
Atividades de motricidade grossa	32	39	9
Atividades de rotina	3	3	1
Outras atividades lúdicas (e.g., “jogos”)	73	82	19
Brincar (e.g., “brincar”)	173	178	41
Livros	8	8	2
Trabalhar	44	44	10
Total	405	431 ¹	100%

¹ As verbalizações de cada criança podem ter dado origem a mais do que uma unidade de registo. A mesma opção é mantida para as restantes tabelas.

Brincar foi a categoria referida pela maioria dos participantes, o que demonstra que brincar é a atividade mais apreciada pelas crianças. O segundo tipo de atividade mais apreciada pelas crianças foi codificado como *Outras atividades lúdicas* e remete para atividades que envolvem jogos e que promovem o entretenimento das crianças. As *atividades criativas*, o terceiro tipo de atividade mais escolhido pelas crianças, remetem para atividades que permitem às crianças expressarem-se através do desenho, da pintura, da modelação e da transformação: “Fazer desenhos” (5 anos e 9 meses, Sexo feminino).

Conceções relativamente ao direito de participação²

Dimensão afetiva

Foram criadas 7 categorias para classificar as perspetivas das crianças relativas ao que os meninos e meninas sentem ao estarem numa sala onde têm ou não oportunidade de escolha e onde as suas opiniões são, ou não, tidas em conta. No Quadro 3.2 são identificadas as categorias, bem como o número e percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria e o número de participantes que se referiram a cada categoria.

² Por forma a analisar o conteúdo mais rico em conteúdo e significado, optámos por excluir do corpo de texto os quadros relativos às questões: “O que achas desta sala?” e “O que será que estes meninos e meninas fazem na sua sala?”, tendo sido passadas para anexo (Anexo E e F, respetivamente).

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Quadro 3.2. *Categorias relativas à dimensão afetiva do direito de participação*

Categoria	Narrativa de participação			Narrativa de não participação		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Bem-estar (e.g., “bem”)	199	199	58	144	144	44
Respostas neutras	7	8	2	11	11	3
Emoções negativas	5	5	1	81	82	25
Emoções positivas (e.g., “felizes”)	114	114	33	84	84	26
Oportunidade para escolher	2	2	1	-	-	-
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	8	8	2
Outras respostas	8	8	2	-	-	-
Brincar	8	8	2	-	-	-
Total	343	344	100%	328	329	100%

O *Bem-estar* foi a categoria referida pela maioria dos participantes em ambas as narrativas. Contudo, podemos observar que os participantes consideram que os meninos e as meninas se sentem melhor na sala caracterizada por participação ($n = 199$), conforme se pode verificar através da afirmação: “Eles sentem-se muito bem” (5 anos, Sexo feminino). A segunda categoria mais referida pelos participantes foram as *Emoções positivas*, em ambas as narrativas. Os participantes relataram que os meninos e as meninas sentem mais emoções positivas estando numa sala onde é tida em conta a sua participação ($n = 114$), “Estão a sentir-se muito contentes” (5 anos e 1 mês, Sexo feminino). As emoções positivas mais relatadas pelas crianças na narrativa de participação remetiam para a alegria: “felizes” ($n = 80$) e “contentes” ($n = 19$).

A categoria *Emoções negativas* foi mais frequente na narrativa de não participação. Neste caso, as crianças participantes referiram que as crianças da sala se sentiam “mal” ($n = 37$), “tristes” ($n = 33$), “aborrecidos” ($n = 1$), “zangados” ($n = 1$) e “infelizes” ($n = 1$). Já as emoções negativas relatadas pelos participantes na narrativa de participação foram “tristes” (n

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

= 1), “mal” ($n = 3$) e “zangados” ($n = 1$). Relativamente à categoria “outras respostas”, inclui todas as respostas facultadas pelos participantes que não se enquadraram em nenhuma outra categoria por serem de conteúdo pouco relevante para a análise em questão, como por exemplo: “com muitos móveis” (5 anos e 8 meses, Sexo masculino).

Dimensão cognitiva

Foram criadas 13 categorias que classificam as perspetivas das crianças relativamente ao que os meninos e as meninas estão a pensar sobre a sala de participação e sobre a sala de não participação. No Quadro 3.3 são identificadas as categorias, bem como o número e percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria e o número de participantes que se referiram a cada categoria.

A categoria *Respostas positivas* foi a mais referenciada pelos participantes em ambas as narrativas. Nesta categoria estão codificadas as unidades de registo que remetem para uma sala percebida como favorável e positiva: “uma sala feliz” (6 anos e 3 meses, Sexo feminino), “que é uma sala boa” (4 anos e 4 meses, Sexo masculino), “que gostam muito” (6 anos, Sexo feminino). A categoria *Respostas negativas* é a segunda categoria mais referenciada pela maioria dos participantes na narrativa de não participação, codificando as unidades de registo que remetem para uma sala percebida como negativa: “que a sala é má” (5 anos e 9 meses, Sexo feminino), “que não gostam” (4 anos e 6 meses, Sexo masculino). A categoria *Não redistribuição do poder por parte do adulto* é mais frequente na narrativa de não participação. Nesta categoria, estão codificadas as unidades de registo que remetem para a não valorização da opinião e das escolhas das crianças: “a educadora não deixa escolher” (4 anos e 8 meses, Sexo masculino), “a educadora é que escolhe” (4 anos e 8 meses, Sexo Masculino). A categoria *Bem-estar* é mais referida na narrativa de participação. Na categoria *Bem-estar* estão codificadas as unidades de registo que remetem para quando a criança se sente bem: “pensam que se sentem bem” (6 anos e 2 meses, Sexo feminino); “pensam que estão felizes” (6 anos e 1 mês, Sexo feminino). Relativamente à categoria “outras respostas”, inclui todas as respostas facultadas pelos participantes que não se enquadraram em nenhuma categoria, por incluírem conteúdo pouco relevante para a análise em questão, como por exemplo: “nova” (4 anos e 7 meses, Sexo feminino, Narrativa de não participação), “ser astronautas” (4 anos e 6 meses, Sexo masculino, Narrativa de participação).

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

Quadro 3.3. *Categorias relativas à dimensão cognitiva do direito de participação*

Categoria	Narrativa de participação			Narrativa de não participação		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Aprender	-	-	-	2	2	1
Atividades diversas	14	14	4	17	17	5
Bem-estar	26	26	7	8	8	2
Brincar	47	47	14	46	46	13
Características físicas	-	-	-	5	5	1
Respostas neutras	27	27	8	29	29	8
Necessidade de disciplina	5	5	1	5	5	1
Oportunidade para escolher	13	13	4	-	-	-
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	17	18	5
Outras respostas	32	32	9	23	23	6
Respostas negativas (e.g., “que a sala é má”)	1	1	0	48	50	14
Respostas positivas (e.g., “que é uma sala boa”)	174	178	51	144	144	41
Trabalhar	5	5	1	8	8	2
Total	344	348	100%	352	355	100%

Expectativas em função do tipo de sala

O Quadro 3.4 apresenta as respostas das crianças relativamente à sala em que o(a) Pipo(a) se sentiria melhor, se divertiria e aprenderia mais e à sala de que gostaria mais.

Quadro 3.4. *Expectativas das crianças em função do tipo de sala*

Questões	Narrativa de participação		Narrativa de não participação	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. Em que sala o(a) Pipo(a) se ia sentir melhor?	258	76.8	78	23.2
2. Em que sala o(a) Pipo(a) se ia divertir mais?	276	82.1	60	17.9
3. Em que sala o(a) Pipo(a) ia aprender mais coisas?	163	48.5	173	51.5
4. De que sala o(a) Pipo(a) ia gostar mais?	248	73.8	88	26.2

É possível observar que a maioria dos participantes escolheu a sala de participação como a sala onde o(a) Pipo(a) se ia sentir melhor, divertir mais e a sala de que iria gostar mais. A maioria das justificações, com 35, 28 e 32 unidades de registo, respetivamente, prendem-se com as *Oportunidades para escolher* (Anexo G, H e I, respetivamente). Nesta categoria, as unidades de registo remetem para a oportunidade que as crianças têm para escolher onde brincar e com quem brincar, conforme demonstram as seguintes afirmações: “porque aqui pode escolher onde quer brincar” (5 anos e 8 meses, Sexo masculino, *Em que sala o(a) Pipo(a) se ia sentir melhor?*), “porque ele pode escolher o que ele vai brincar e onde” (6 anos, Sexo masculino, *Em que sala o(a) Pipo(a) se ia divertir mais?*), “porque pode fazer o que quiser e brincar com os amigos onde quiser” (5 anos e 6 meses, Sexo feminino, *De que sala o Pipo(a) ia gostar mais?*).

Os participantes assumem de forma quase semelhante que a personagem Pipo(a) iria aprender mais coisas tanto na sala de participação como na sala de não participação. As justificações dos participantes remetem para a categoria *Percepção positiva da não redistribuição do poder por parte do adulto* (Anexo J). Nesta categoria, as unidades de registo remetem para o pressuposto de que as crianças aprendem mais quando não têm a oportunidade para escolher, conforme demonstram as seguintes afirmações: “porque senão ele faria o que

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

quisesse e não aprendia nada” (6 anos, Sexo masculino), “porque a educadora manda sempre fazer coisas” (5 anos e 8 meses, Sexo feminino).

Por forma a compreender se existiam diferenças nas expectativas das crianças em função do sexo e da idade dos participantes foram realizados testes *Qui-quadrado* de independência relativamente à sala onde o(a) Pipo(a) se iria sentir melhor. Verificou-se que não existia uma diferença estatisticamente significativa em função do sexo ($\chi^2 = 2.279$, $p = .084$) (Anexo K). Relativamente às idades, também não se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes mais novos e os participantes mais velhos ($\chi^2 = 2.404$, $p = .077$) (Anexo L), como podemos observar no Quadro 3.5.

Quadro 3.5. *Expectativas de bem-estar em função do sexo e da idade*

	Narrativa de participação	Narrativa de não participação
	<i>n</i>	<i>n</i>
Sexo		
Feminino	127	46
Masculino	131	32
Idade		
< 63.64 meses	123	45
≥ 63.64 meses	135	33

Nas respostas dadas à questão *Em que sala o(a) Pipo(a) se ia divertir mais?*, observou-se que não existia uma diferença estatisticamente significativa em função do sexo ($\chi^2 = 0.291$, $p = .346$) (Anexo M). Contudo, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes mais novos e os participantes mais velhos ($\chi^2 = 6.574$, $p = .007$) (Anexo N). Tanto os participantes mais novos como os mais velhos afirmaram que o(a) Pipo(a) se iria divertir mais na sala onde é tida em conta a participação. Contudo, entre os participantes que referem que o(a) Pipo(a) se iria divertir mais na sala onde não é tida em conta a participação, observou-se uma preponderância de crianças mais novas, como podemos observar no Quadro 3.6.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Quadro 3.6. *Expectativas de entretenimento em função do sexo e da idade*

	Narrativa de participação	Narrativa de não participação
	<i>n</i>	<i>n</i>
Sexo		
Feminino	144	29
Masculino	132	31
Idade		
< 63.639	129	39
≥ 63.639	147	21

Nas respostas à questão *Em que sala o(a) Pipo(a) ia aprender mais?*, observou-se que não existia uma diferença estatisticamente significativa em função do sexo ($\chi^2 = 0.000$, $p = .537$) (Anexo O). Relativamente às idades, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes mais novos e os participantes mais velhos ($\chi^2 = 16.312$, $p < .001$) (Anexo P). A maioria dos participantes mais novos afirmaram que o(a) Pipo(a) iria aprender mais na sala onde é tida em conta a participação, enquanto que a maioria dos participantes mais velhos afirmaram que o(a) Pipo(a) iria aprender mais na sala onde não é tida em conta a participação, como podemos observar no Quadro 3.7.

Quadro 3.7. *Expectativas de aprendizagem em função do sexo e da idade*

	Narrativa de participação	Narrativa de não participação
	<i>n</i>	<i>n</i>
Sexo		
Feminino	84	89
Masculino	79	84
Idade		
< 63.639	100	68
≥ 63.639	63	105

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Nas respostas à questão *De que sala é que o(a) Pipo(a) ia gostar mais?*, observou-se que existia uma diferença estatisticamente significativa em função do sexo ($\chi^2 = 4.655, p = .021$) (Anexo Q), com uma preponderância de participantes do sexo feminino entre as crianças que selecionaram a sala de não participação. Não se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes mais novos e os participantes mais velhos ($\chi^2 = 0.985, p = .193$) (Anexo R), como podemos observar no Quadro 3.8.

Quadro 3.8. *Expectativas positivas em função do sexo e da idade*

	Narrativa de participação	Narrativa de não participação
	<i>n</i>	<i>n</i>
Sexo		
Feminino	119	54
Masculino	129	34
Idade		
< 63.639	120	48
≥ 63.639	128	40

Relatos das crianças relativamente às suas experiências de participação

No Quadro 3.9 são apresentadas as escolhas que as crianças fizeram relativas à sala e à educadora mais parecida com as suas, tendo em conta as narrativas apresentadas.

Quadro 3.9. *Percepções relativamente às próprias experiências de participação*

Questões	Narrativa de participação		Narrativa de não participação	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. Qual das salas é a mais parecida com a tua?	209	62.2	127	37.8
2. Qual das educadoras é a mais parecida com a tua?	203	60.4	130	38.7

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Em ambas as questões, a maioria dos participantes escolheu a sala de participação como aquela que retratava uma sala e uma educadora mais semelhante às suas. As justificações dos participantes, com 103 e 86 unidades de registo, respetivamente, prendem-se com as *Oportunidades para escolher* (Anexo S e T, respetivamente), devido à oportunidade que é dada às crianças para escolher o quê, onde e com quem brincar, conforme demonstra a seguinte afirmação “se nós queremos ir para a casinha, podemos, se quisermos ir para o tapete, vamos” (5 anos e 5 meses, Sexo masculino, *Qual das salas é a mais parecida com a tua?*), “porque nós podemos escolher” (5 anos e 5 meses, Sexo feminino, *Qual das educadoras é a mais parecida com a tua?*).

Quanto à sala de não participação, as justificações dos participantes, com 63 e 58 unidades de registo, respetivamente, prendem-se com a categoria *Não redistribuição do poder por parte do adulto* (Anexo S e T, respetivamente), devido ao facto de a sua educadora não permitir que pudesse escolher o que fazer, conforme sugerem as seguintes afirmações “porque é a educadora que manda” (5 anos e 4 meses, Sexo masculino, *Qual das salas é a mais parecida com a tua?*), “porque não podemos escolher as coisas” (4 anos e 3 meses, Sexo feminino, *Qual das salas é a mais parecida com a tua?*) “porque a educadora não nos deixa ir para onde quisermos” (5 anos e 5 meses, Sexo masculino, *Qual das educadoras é a mais parecida com a tua?*).

Finalmente, foram criadas 9 categorias para descrever as atividades que as crianças realizaram enquanto estavam no Jardim de Infância, acompanhado da informação de quem escolheu as atividades. No Quadro 3.10 são identificadas as categorias, bem como o número e percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria e o número de participantes que referiu cada categoria. Observamos que um total de 249 crianças relataram que escolheram as atividades realizadas no jardim de infância e 286 crianças relataram que foram os adultos da sala, incluindo a educadora e a auxiliar, que escolheram as atividades realizadas. Nos casos em que foram as auxiliares de ação educativa a escolher a atividade desenvolvida pelas crianças, as *atividades criativas* eram as mais frequentes ($n = 8$). Estas remetem para atividades que permitem às crianças expressarem-se através do desenho, da pintura, da modelação e da transformação: “pintura” (4 anos e 5 meses, Sexo masculino), “plasticina” (4 anos e 2 meses, Sexo feminino). Quando foram as crianças a escolher as atividades, a maioria ($n = 112$) escolheu “brincar” (4 anos e 7 meses, Sexo masculino). Por fim, quando foi a educadora a escolher a atividade, na maior parte dos casos ($n = 92$), a atividade em causa foi “trabalhar” (6 anos e 3 meses, Sexo masculino).

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Quadro 3.10. *Experiências de participação relatadas pelas crianças*

Categorias	Auxiliar			Criança			Educatória		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Trabalhar	2	2	9	6	6	2	92	92	34
Livros	1	1	4	6	6	2	29	29	11
Brincar	6	6	26	112	112	43	20	20	7
Outras atividades lúdicas	3	3	13	56	62	24	18	18	7
Atividades didáticas	1	1	4	2	2	1	16	19	7
Atividades de rotina	2	2	9	3	3	1	16	16	6
Atividades criativas (e.g., “pintura”)	8	8	35	63	69	26	62	64	24
Atividades de motricidade grossa	-	-	-	1	1	0	4	4	1
Atividades de âmbito curricular	-	-	-	-	-	-	6	7	3
Total	23	23	100%	249	261	100%	263	269	100%

IV. Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral aceder às ideias das crianças relativas ao direito de participação em contexto de jardim de infância. Especificamente, pretendia-se compreender as ideias das crianças face ao direito de participação através da apresentação de duas narrativas, uma onde eram valorizadas as escolhas e tidas em conta as opiniões das crianças e outra onde as vozes e opiniões das crianças não eram valorizadas, dando apenas importância às escolhas e opiniões da educadora de infância.

Atividades preferidas das crianças

Os resultados obtidos demonstraram que as crianças, enquanto estão no jardim de infância, preferem brincar. Estes resultados estão em consenso com estudos anteriores, onde o brincar é a atividade de preferência das crianças em contexto pré-escolar (Marques & Sperb, 2012; Sheridan & Samuelsson, 2001). Desta forma, as crianças parecem assumir que o contexto pré-escolar é, principalmente, um contexto para brincar (Marques & Sperb, 2012).

Brincar é essencial para o bem-estar social, emocional, cognitivo e psicológico e está associado ao desenvolvimento, nas crianças, de capacidades de resiliência, de cooperação e de negociação (Milteer & Ginsburg, 2011). Desta forma, um bom indicador da qualidade de um contexto pré-escolar é quando os adultos promovem a brincadeira nas crianças e permitem a exploração e o livre acesso das crianças a todos os recursos (Sheridan & Samuelsson, 2001). Por outras palavras, um bom indicador de que um contexto pré-escolar é de qualidade, é quando os profissionais neles inseridos implementam o direito das crianças a poderem participar em todos os assuntos que lhe digam respeito.

Conceções relativamente ao direito de participação

A maioria dos participantes consideraram que os meninos e as meninas da sala onde era valorizada a participação das crianças se sentiam bem. Tendo em conta que a segunda resposta mais dada pelos participantes, no presente estudo, foi que os meninos e as meninas estavam a sentir emoções positivas (e.g., “feliz), é importante reforçar que o bem-estar está associado a emoções positivas (Huppert, 2009). Fredrickson (2000) afirma que as emoções positivas

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

melhoram e promovem o bem-estar sentido pelas crianças, pois quando uma criança está feliz, esta vai perceber o mundo à sua volta de forma mais positiva e favorável. Quando se tratava da sala onde não era tida em conta a participação, as perspetivas das crianças demonstravam uma preponderância de uma emoção negativa, a tristeza. A tristeza é uma emoção negativa que as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar verbalmente com maior facilidade comparativamente com as emoções como medo e nojo (Machado et al., 2008).

Expectativas em função do direito de participação

Relativamente às respostas dos participantes às questões colocadas na secção das expectativas: “*Onde é que o(a) Pipa(o) se ia sentir melhor?*”, “*Onde é que o(a) Pipa(o) se ia divertir mais?*”, “*Onde é que o(a) Pipa(o) ia aprender mais coisas?*” e “*De que sala é que o(a) Pipa(o) ia gostar mais?*”, no estudo de Correia e Aguiar (2017), de uma maneira geral, os participantes escolheram a sala de participação como a sala onde o(a) Pipa(o) ia sentir melhor, divertir e gostar mais. Relativamente ao aprender, as respostas dos participantes não divergiram em função da narrativa. Os resultados obtidos no presente estudo, com uma amostra consideravelmente maior, são equivalentes. Paralelamente, à semelhança dos resultados relatados por Correia e Aguiar, os resultados do presente estudo mostraram que, na questão “*Onde é que a Pipa(o) ia aprender mais coisas?*”, os participantes escolheram de forma semelhante a sala de participação e a sala de não participação.

No presente estudo, relativamente à questão “*Onde é que a Pipa(o) ia aprender mais coisas?*”, não se verificaram diferenças em função do sexo. Este resultado não era esperado, uma vez que a investigação prévia sugere que as crianças do sexo feminino despendem mais tempo em atividades estruturadas pelo adulto, onde há uma maior intervenção do mesmo, e as crianças do sexo masculino tendem a despende mais tempo em atividades onde a intervenção do adulto é mais baixa ou quase nula (Carpenter & Huston-Stein, 1980). Para além disso, foram os participantes mais novos que afirmaram que as crianças iam aprender mais coisas na sala de participação, o que remete para a ideia de que as crianças mais velhas valorizam uma professora que estrutura as atividades das crianças de forma mais assertiva. Segundo Lloyd (1993), citado por Carita e Fernandes (1997, p. 38) “o comportamento assertivo é ativo, direto e honesto. Comunica uma impressão de respeito próprio e respeito pelos outros”. Paralelamente, é possível que as crianças mais velhas tenham expectativas mais consistentes com um adulto que assume

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

o papel de decisor/professor, dada uma maior proximidade com o início da escolaridade obrigatória.

Percepções relativamente às próprias experiências de participação

Com a realização deste estudo, foi possível compreender que o direito de participação (Convenção dos Direitos da Criança, artigo 12º, 1989) parece ser percebido pelas crianças como presente nos contextos pré-escolares estudados, uma vez que os participantes assumiram que a educadora e a sala mais parecidas às suas eram as que foram descritas na narrativa de participação. A implementação deste direito é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento pessoal e psicológico das crianças (Head, 2011). Há evidências de que a participação das crianças na tomada de decisões nos assuntos que lhes dizem respeito, tem vindo a aumentar (Conselho da Europa, 2015). Tendo em conta os resultados do presente estudo, as crianças parecem valorizar as oportunidades para participarem nos assuntos que lhes dizem respeito e parecem considerar que experienciam esse tipo de oportunidades nas suas salas de jardim de infância.

Os resultados obtidos sugerem ainda que, quando é a criança a escolher o que quer fazer, ou seja, quando tem liberdade de escolha, escolhe “brincar”. Contudo, quando é a educadora a escolher o que a criança vai fazer, esta escolha centra-se muito em atividades descritas pelas crianças como “trabalhar”. Desta forma, é possível perceber que o “trabalho” está mais associado às escolhas das educadoras do que das próprias crianças ou mesmo das auxiliares, que propõem mais atividades criativas. Já o “brincar” está mais associado às escolhas das crianças. Tendo em conta os valores globais obtidos, os resultados sugerem que, segundo as perspetivas das crianças, quem tem maior preponderância na proposta das atividades a realizar no jardim de infância são as figuras adultas de referência, incluindo as educadoras e as auxiliares de ação educativa.

Tendo em conta as perspetivas das crianças, a educadora e sala mais parecida com as suas é a descrita na narrativa de participação, enquanto que, paralelamente, afirmam que quem mais propõe atividades são as figuras adultas de referência. Contudo, as propostas dos adultos não limitam necessariamente a participação das crianças, uma vez que a criança pode sentir que participa mesmo quando há momentos em que é o adulto a propor/gerir as tarefas, pois cabe ao educador planear propostas de atividades que tenham em conta os interesses das crianças (Silva et al., 2016). A intervenção do adulto nas atividades em que as crianças estão envolvidas pode

ser vista de forma positiva, uma vez que o tempo de envolvimento do adulto com a criança é maior e a comunicação entre ambos é promovida (Silva et al., 2016). Em acréscimo, Silva et al. (2016) afirmam que a intervenção dos adultos pode ser vista como um apoio às iniciativas das crianças, onde as mesmas se sentem acompanhadas e motivadas para participar. Além do mais, esta interação entre adulto e crianças proporciona outras conquistas, tais como “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.” (p. 11).

Limitações e forças

O presente estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, apenas foram ouvidas as crianças, incluindo apenas as percepções de um tipo de informante. Contudo, estes informantes são os menos ouvidos na literatura existente e, por isso, é importante ter acesso às suas percepções, nomeadamente, sobre o seu direito de participação (Correia & Aguiar, 2017). Outra limitação do estudo é que apenas utilizámos um método de recolha de dados – a entrevista – e que, por exemplo, incluir dados de observação poderia ter permitido alguma triangulação de métodos e um *corpus* de dados mais rico.

Uma força deste estudo decorre dos materiais utilizados na entrevista estruturada uma vez que a narrativa de não participação não apresentava uma conotação negativa explícita. No entanto, mesmo assim, as crianças foram sensíveis a variações nas oportunidades de participação (Silva, 2015).

Implicações e conclusões

Os resultados do presente estudo têm implicações para novas investigações, uma vez que, em Portugal, os estudos sobre as ideias das crianças acerca do direito de participação são escassos. Tendo acesso às perspetivas das crianças, foi possível compreendê-las, o que é positivo no sentido de ser possível criar e implementar novas estratégias para promover o direito de participação das crianças, como por exemplo proporcionar oportunidades para as crianças

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

sugerirem todos os dias uma atividade que queiram realizar, ou perguntar às crianças qual a sua opinião sobre determinada tarefa sugerida pela educadora. Com os resultados obtidos, compreendeu-se que as crianças percecionam positivamente participar em contexto de jardim de infância, pois consideram que a possibilidade de escolherem e terem a opinião tida em conta contribui para o bem-estar (Head, 2011).

Com a realização deste estudo, foi possível concluir que existiram variações mínimas em função do sexo e da idade dos participantes nas respostas dadas. Estas variações sugerem que pode haver uma maior valorização das crianças mais velhas e das crianças do sexo feminino de salas em que a educadora assume um papel mais preponderante na tomada de decisão. Estes dados devem ser confirmados em estudos futuros. Contudo, podem ser parcialmente explicados pelo facto de as crianças do sexo feminino estarem mais orientadas para atividades pré-escolares onde a intervenção do adulto é elevada (Carpenter & Huston-Stein, 1980).

O principal contributo deste estudo foi poder ter acesso às perspetivas das crianças relativamente ao seu direito de participação e com isso compreender que percebem, de facto, as diferenças entre salas descritas como sendo de participação e de não participação. Estes resultados sugerem que é importante assegurar a implementação deste direito, possibilitando à criança participar de forma mais regular no contexto-escolar. Assim, os adultos têm a obrigação de apoiar as crianças e de permitirem a sua participação, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento (Freire, 2011, Lansdown, 2001).

Referências

- Asker, S., & Gero, A. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review*. Austrália: Childfund.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401. doi: 10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.
- Bastos, A. (2016). A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In A. Bastos & F. Veiga (Eds.), *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança* (pp. 27-34). Braga: Edições Húmus.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009) An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research, 2*(3), 19-351. doi: 10.1007/s12187-009-9037-7.
- Bragg, S. (2007). 'But I listen to children anyway!'—Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research, 15*(4), 505-518. doi: 10.1080/09650790701663973.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. *Theoretical Models of Human Development, 1*, 793-828. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114.
- Cardoso, A., Guerreiro, A., Silva, A. P., & Lansdown, G. (2017). *Formação em direitos das crianças: A convenção em prática* [PDF]. Disponível em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/direito-das-criancas/guias-para-profissionais/formacao-em-direitos-das-criancas-a-convencao-em-pratica-pdf.aspx>.
- CARE (2014). Model for an initial framework – work in progress. *CARE, 5*, 2-22.
- Care inspectorate (2014). *How well are we improving the lives of children and young people? A guide to evaluating services using quality indicators*. [PDF]. Disponível em www.fva.org/downloads/Care%20Inspectorate%20Joint%20Inspect%20Quality%20Indicators%20Children%20&%20Young%20People.pdf.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Editor: Campo das Letras.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

- Carpenter, C. J., & Huston-Stein, A. (1980). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, 51(3), 862-872. doi: 10.2307/1129475.
- Conselho da Europa (2015). *Participação das crianças – Instrumento de avaliação: Indicadores para medir o progresso na promoção dos direitos das crianças e jovens com idade inferior a 18 anos a participar em matérias que lhes digam respeito*. França: Conselho da Europa.
- Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54-62. doi: 10.1016/j.ijer.2017.01.004.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. doi: 10.1016/j.chilyouth.2019.02.031.
- Council of Europe (2017). *Young people's access to rights*. Recommendation CM/Rec(2016)7 and explanatory memorandum. Disponível em <https://rm.coe.int/1680702b6e>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York, NY: MacMillan.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019). Educação em números – Portugal 2019 [PDF]. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1031&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf).
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 1-21. doi: 10.1186/1479-5868-10-98.
- Eler, K., & Albuquerque, A. (2019). Direito à participação da criança nos cuidados em saúde sob a perspetiva dos direitos humanos dos pacientes. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 9, 9-15. doi: 10.14422/rib.i09.y2019.001.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment, 3*(1), 1-25. doi: 10.1037/1522-3736.3.1.31a.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação. *Eduser: Revista de educação, 3*(2), 17-26.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review, 79*, 57-64. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.05.029.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics, 119*(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697.
- Gonçalves, M. J., Sani, A. I. M. (2015). Children's participation in justice: a study with children exposed to domestic violence. *Journal of Child and Adolescent Psychology, 6*(1), 157-169.
- Grocke, P., Rossano, F., & Tomasello, M. (2018). Young children are more willing to accept group decisions in which they have had a voice. *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 67-78. doi: 10.1016/j.jecp.2017.08.003.
- Hanson, K. (2016). Children's participation and agency when they don't "do the right thing". *Childhood, 23*(4), 471-475. doi: 10.1177/0907568216669222.
- Harcourt, B., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education, 21*(4), 286-299. doi: 10.1080/09669760.2013.867167.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *UNICEF International Child Development Centre, 4*, 1-39.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review, 33*, 541-547. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.015.

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

- Hohmann, M., & Weikart, D., P. (2003). A criação de um clima de apoio: Elementos básicos das interações positivas entre adultos e crianças. In M. Hohmann & D. Weikart (Eds.), *Educar a criança* (pp. 62-97) (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, N. L., Kingsley, B. C., Tink, L. N., Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 490-499. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.05.007.
- Horwath, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). You respond: promoting effective project participation by young people who have experienced violence. A guide to good practice through training and development. *The Institute of Child Health, 1-124*.
- Huppert, F. A. & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), 264-274. doi: 10.1080/17439761003794148.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being, 1*(2), 137-164. doi: 10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x.
- Inter-Agency Working Group on Children's Participation (2007). *Children's participation in decision making: Why do it, when to do it, how to do it*. Bangkok: Inter-Agency Working Group on Children's Participation.
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision-making*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: Handbook*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.
- Laevers, F. (2005). The curriculum as a means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(1), 17-29. Doi: 10.1080/13502930585209531.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335. doi: 10.1111/ejed.12286.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Italy: United Nations Children's fund: Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12. doi: 10.1016/j.jsp.2013.12.006.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. doi: 10.1590/S1413-24782015206112.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(26), 463-478.
- Marques, F. M., & Sperb, T. M. (2012). A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 414-421. doi: 10.1590/S0102-79722013000200022.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243–259. doi: 10.1163/15718180020494640.
- Melhuish, E. (2014). The impact of early childhood education and care on improved wellbeing. In The British Academy, *"If you could do one thing...": Nine local actions to reduce health inequalities* (pp.33-43). London, UK: British Academy.
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2011). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *American Academy of Pediatrics*, 129(1). doi: 10.1542/peds.2011-2953.
- Nah, K. O., & Lee, S. M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research*, 14(3), 335-351. doi: 10.1177/1476750315621610.

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

- Neely, K. C., & Holt, N. L. (2014). Parents' perspectives on the benefits of sport participation for young children. *The Sport Psychologist*, 28, 255-268. doi: 10.1123/tsp.2013-0094.
- Nunes, T. S. M. (2014). A disciplina na creche e no jardim de infância (Relatório do Projeto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- OECD (2019). *In brief: Student agency for 2030* [PDF]. Disponível em http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/in_brief_Student_Agency.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. *Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, pp. 13-36.
- Oliveira, F. (2017). Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 157-179. doi: 0.21814/rpe.8688.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The annals of the american academy of political and social science*, 591, 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078.
- Pereira, S. (2018). *A importância do brincar para crianças emocionalmente fortes* [PDF]. Disponível em <https://www.simplyflow.pt/a-importancia-do-brincar-para-criancas-emocionalmente-fortes/>.
- Pinto, D. F. B. (2018). A participação das crianças nos momentos de avaliação: conceções e práticas (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Pires, C. M. M. G. (2013). A voz da criança sobre a inovação pedagógica (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Prout, A., & James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, (pp. 6–28). NY: Routledge.

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

- Reddy, N, & Ratna, K. (2002). Journey in children's participation. *The Concerned for Working Children*, 303(2), 1-41.
- Roberts, R. (2011). Companionable learning: a mechanism for holistic well-being development from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, 195-205. doi: 10.1080/1350293X.2011.574406.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913-932. doi: 10.1007/s12187-015-9349-8.
- Sani, A. I. (2013). Reflexões sobre infância e os direitos de participação da criança no contexto da justiça. *E-cadernos CES*, 20, 75-89. doi: 10.4000/eces.1668.
- Santos, M. E. B. (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. H. (2017). Género e (in)sucesso escolar: perspetivas de professoras/es do ensino básico sobre possíveis consequências da feminização do Ensino. *ex aequo*, 36, 23-41. doi: 10.22355/exaequo.2017.36.02.
- Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, In M. Pinto e M. Sarmiento (Orgs.), (1997). *As crianças, Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. doi: 10.2304/ciec.2001.2.2.4.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. doi: 10.1080/09669760701289151.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. doi: 10.1002/CHI.617.
- Silva, C. A. (2015). A autoestima das crianças em idade pré-escolar: De que modo as atitudes dos adultos podem influenciar o desenvolvimento da autoestima em crianças entre os 3

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

e os 6 anos de idade (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lumiar.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Direção-Geral da Saúde*, (pp.1-110). Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf.

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.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa, Revista de Educação*, 16(2), 201-216.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, territórios e (des)igualdades- II encontro de sociologia da educação*, 1-22. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/47130646.pdf>.

Treseder, P. (1997). Empowering children and young people: Promoting involvement in decision making. England: Save the Children.

Turnšek, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok (Doctoral dissertation)*. Ljubljana, SI: Fakulteta za družbene vede.

Turnšek, N. (2007). Children's participation in decision making in Slovene kindergartens. In A. Ross (Ed.). *Citizenship education in society* (pp. 147–158). London, UK: CiCe.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* [PDF]. Disponível em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). Convention on the rights of the child: General Comment No 12. The right of the child to be heard. Geneva, Switzerland: United Nations

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

White, S. C., & Choudhury, S. A. (2007). The politics of child participation in international development: The dilemma of agency. *The European Journal of Development Research*, 19(4), 529-550. doi: 10.1080/09578810701667508.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista

Data de nascimento: ___/___/_____

Data de aplicação: ___/___/_____

Idade Cronológica: _____

Reservado à equipa de investigação

Código da criança: _____

Vamos falar um pouco sobre algumas coisas que os meninos e as meninas fazem no jardim-de-infância, pode ser? O que mais gostas de fazer no jardim-de-infância?

Há salas de jardim-de-infância muito diferentes, sabias? Eu vou mostrar-te duas imagens, de duas salas, e contar-te como são. Vamos ver então esta imagem...

	Código primeira imagem ___ Narrativa ___	Código segunda imagem ___ Narrativa ___
1. O que achas desta sala?		
2. Como será que os meninos e meninas desta sala se estão a sentir?		
3. O que será que estes meninos e meninas estão a pensar sobre a sua sala?		
4. O que será que estes meninos e meninas fazem na sua sala?		

Agora vamos ver as duas imagens ao mesmo tempo. E temos aqui o(a) Pipo(a), que vai agora entrar no jardim-de-infância, e pode escolher para que sala vai. Destas duas salas de que nós estivemos a falar, em que sala achas que o(a) Pipo(a)...

(assinalar resposta)

(registar comentários da criança)

5. ... se ia sentir melhor?	Narrativa ___	
6. ... se ia divertir mais?	Narrativa ___	
7. ... ia aprender mais coisas?	Narrativa ___	
8. De que sala achas que o(a) Pipo(a) ia gostar mais?	Narrativa ___	
9. Qual destas salas é mais parecida com a tua? Porquê?	Narrativa ___	
10. Qual destas educadoras é mais parecida com a tua? Porquê?	Narrativa ___	

11. Conta-me o que fizeste hoje na tua sala. Quem escolheu (atividade/escolha)?

_____/_____ _____/_____

_____/_____ _____/_____

_____/_____ _____/_____

ANEXO B - Questionários aplicado às educadoras



Reservado à equipa de investigação
Código da sala: _____

Data: ___/___/_____

POR FAVOR, FALE-NOS DE SI, DO SEU JARDIM DE INFÂNCIA E DO SEU GRUPO

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Habilitações académicas (assinale todas as que se aplicam):
 Diploma/Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
 Mestrado Doutoramento Outra: _____
4. Especializações? Sim Não
4.1. Especifique: _____
5. Número de anos de escolaridade completos¹: _____
6. Número de anos de serviço como educadora de infância²: _____
7. Modelo pedagógico ou curricular que procura implementar na sua sala. Assinale apenas o modelo mais relevante para a sua prática:
 Currículo HighScope Método Montessori Movimento Escola Moderna
 Educação Experiencial Modelo Reggio Emilia Trabalho de Projeto
 Método João de Deus
 Outro. Especifique: _____
8. Número total de crianças no seu grupo: _____
9. Tipo de grupo:
 Misto 4 anos 5 anos
10. Tipo de instituição em que trabalha:
 Pública Privada sem fins lucrativos Privada com fins lucrativos

¹ Por exemplo, se completou o 12º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos.

² Incluindo o presente ano letivo (a mesma regra aplica-se à pergunta n.º 6.1.).



ANEXO C – Questionário aplicado aos pais

Reservado à equipa de investigação

Código da criança: _____

Data: __/__/____

POR FAVOR, FALE-NOS DE SI E DA SUA FAMÍLIA

1. Número de anos de escolaridade completos e grau de escolaridade :

	Mãe	Pai
Número de anos de escolaridade completos ¹ :	_____	_____
1º Ciclo do ensino básico incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo do ensino básico incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo do ensino básico incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência do ensino universitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Por exemplo, se completou o 12º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos.

ANEXO D

Dicionário do sistema de categorias

Categorias	Definição	Exemplo de unidade de registo
Questão introdutória	Questão “quebra gelo”.	-
A. O que mais gostas de fazer no jardim de infância	Questão que remeteu para o conhecimento do que as crianças mais gostam de fazer	-
1. Atividades criativas	Unidades de registo que remetem para verbalizações específicas de atividades espontâneas da criança que permite à mesma expressar-se através do desenho, da pintura, da modelação e da transformação.	“legos”; “desenhar”; “brincar com plasticina”
2. Atividades de motricidade grossa	Unidades de registo que remetem para atividades que envolvam o movimento do corpo humano.	“jogar à bola”; “dar cambalhotas”; “correr”
3. Atividades de rotina	Unidades de registo que remetem para experiências que se repetem regularmente ao longo do dia das crianças	“comer”; “dormir”
4. Outras atividades lúdicas	Unidades de registo que remetem para atividades que envolvem jogos que promovam o entretenimento das crianças.	“jogos”
5. Brincar	Unidades de registo que remetem para o brincar, sem especificação.	“brincar”
6. Livros	Unidades de registo que dizem respeito a verbalizações específicas de atividades que remetem para experiências de literacia, onde a criança tem contacto com diversos suportes e materiais de leitura e escrita.	“ler livros”; “escrever”
7. Trabalhar	Unidades de registo que remetem para o trabalhar, sem especificação.	“trabalhar”; “fazer trabalhos”

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

Categories	Definição	Exemplo de unidade de registo
Conceções relativamente ao direito de participação	Perceção e compreensão das crianças quanto às narrativas de participação e não participação	-
B. Dimensão afetiva relativamente ao direito de participação	Questão que remeteu para a compreensão dos participantes quanto aos que os meninos e meninas da sala estavam a sentir	-
1. Bem-estar	Unidades de registo que remetem para um conjunto de emoções positivas sentidas pelas crianças.	“estão a sentir bem”; “bem, estão felizes”
2. Respostas neutras	Unidades de registo que remetem para um estado de dúvida da criança, resultando numa opinião que não é concreta.	“não sei”
3. Emoções negativas	Unidades de registo que remetem para sensações físicas ou emocionais, provocadas por um estímulo negativo.	“tristes”; “zangados”; “mal”
4. Emoções positivas	Unidades de registo que remetem para sensações físicas ou emocionais, provocadas por um estímulo positivo.	“felizes”; “contentes”; “alegria”
5. Oportunidade para escolher	Unidades de registo que remetem para uma redistribuição do poder por parte do adulto, onde é valorizada a opinião e a escolha das crianças.	“eles escolhem onde eles querem estar”
6. Não redistribuição do poder por parte do adulto	Unidades de registo que remetem para a não valorização da opinião e da escolha das crianças.	“a educadora não deixa escolher”; “a educadora é que escolhe”
7. Outras respostas	Unidades de registo que remetem para todas as respostas facultadas pelos participantes que não se enquadram em nenhuma categoria por ser de conteúdo fraco para a análise em questão.	“com muitos móveis”

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

Categories	Definição	Exemplo de unidade de registo
8. Brincar	Unidades de registo que remetem para o brincar, sem especificação.	“brincar”
C. Dimensão cognitiva relativamente ao direito de participação	Questão que remeteu para a compreensão dos participantes quanto aos que os meninos e meninas estavam a pensar sobre a sua sala	-
1. Aprender	Unidades de registo que remetem para o aprender, sem especificação.	“que é boa para aprender”
2. Atividades diversas	Unidades de registo que remetem para a realização de diversas atividades como, construções, desenhos e livros.	“fazem desenhos”; “construir blocos”; “é para ver livros”
3. Bem-estar	Unidades de registo que remetem para um conjunto de emoções positivas sentidas pelas crianças.	“pensam que se sentem bem”; “pensam que estão felizes”
4. Brincar	Unidades de registo que remetem para o brincar, sem especificação.	“em brincar”
5. Características físicas	Unidades de registo que remetem para uma descrição da imagem apresentada.	“que é amarela”; que é maior”
6. Necessidade de disciplina	Unidades de registo que remetem para comportamentos adequados.	“esta é muito bem comportada”; “que se portam bem”
7. Respostas neutras	Unidades de registo que remetem para um estado de dúvida da criança, resultando numa opinião que não é concreta.	“não sei”; “mais ou menos”; “nada”
8. Outras respostas	Unidades de registo que remetem para todas as respostas facultadas pelos participantes que não se enquadram em nenhuma categoria por ser de conteúdo fraco para a análise em questão.	“nova”

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

Categories	Definição	Exemplo de unidade de registo
9. Respostas negativas	Unidades de registo que remetem para ideias negativas, provocadas por um estímulo negativo.	“feia”; “má”; “não gostam”; “a professora é má”
10. Respostas positivas	Unidades de registo que remetem para ideias positivas, provocadas por um estímulo positivo.	“gostam”; “pensam que é fixe”; “muito bonita”; pensam que é divertida”
11. Oportunidade para escolher	Unidades de registo que remetem para o desejo de haver uma redistribuição do poder por parte do adulto, onde é valorizada a opinião e a escolha das crianças.	“queriam que a professora deixasse escolher”; “que queriam que nas salas deles tivessem as suas opiniões”
12. Trabalhar	Unidades de registo que remetem para o trabalhar, sem especificação.	“em trabalhar”; “boa para trabalhar”; “fazer trabalhos”
D. Experiências de participação		
1. Trabalhar	Unidades de registo que remetem para o trabalhar, sem especificação.	“trabalhar”; “trabalhos”
2. Livros	Unidades de registo que dizem respeito a verbalizações específicas de atividades que remetem para experiências de literacia, onde a criança tem contacto com diversos suportes e materiais de leitura e escrita.	“ler histórias”; “ver livros”; “escrevi”
3. Brincar	Unidades de registo que remetem para o brincar, sem especificação.	“brincar”
4. Outras atividades lúdicas	Unidades de registo que remetem para atividades que envolvem jogos que promovam o entretenimento das crianças.	“jogos”; “jogo da memória”; fazer jogos”
5. Atividades didáticas	Unidades de registo que remetem para atividades que são realizadas pela educadora com as crianças, onde são ensinados e transmitidos novos conhecimentos às mesmas.	“diário de campo”; “fiz nome e data”

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

Categorias	Definição	Exemplo de unidade de registo
6. Atividades de rotina	Unidades de registo que remetem para experiências que se repetem regularmente e que fazem parte do dia das crianças.	“comer fruta”; “beber água”
7. Atividades criativas	Unidades de registo que remetem para verbalizações específicas de atividades espontâneas da criança que permite à mesma expressar-se através do desenho, da pintura, da modelação e da transformação.	“pintar”; “desenhos”; “legos”; “plasticina”; “blocos”; “cantar músicas”
8. Atividades de motricidade grossa	Unidades de registo que remetem para atividades que envolvam o movimento do corpo humano.	“cambalhotas”
9. Atividades de âmbito curricular	Unidades de registo que remetem para atividades de enriquecimento curricular.	“matemática”; “fazer números”; “inglês”; “aula de inglês”; “informática”; “ciências”

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO E - Conceções

Quadro das Categorias da questão *O que achas desta sala?*

Categorias	Conceções narrativa participação			Conceções narrativa não participação		
	Unidades de		Participantes	Unidades de		Participantes
	Participantes	registo		Participantes	registo	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Aprender	-	-	-	2	2	1
Atividades diversas	15	15	6	7	8	2
Bem-estar	-	-	-	5	5	1
Brincar	24	24	10	6	6	2
Características físicas	11	11	5	9	9	3
Comparação com a própria sala	-	-	-	6	6	2
Conceções neutras	-	-	-	16	16	5
Emoções negativas	-	-	-	4	4	1
Necessidade de disciplina	-	-	-	14	15	4
Oportunidade para escolher	26	28	12	-	-	-
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	36	36	10
Outras respostas	31	31	13	11	11	3
Perceções negativas	-	-	-	52	52	15
Perceções positivas	228	231	98	167	168	49
Trabalhar	4	4	2	8	8	2
Total		235	100%		346	100%

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO F - Conceções

Quadro das categorias da questão *O que será que estes meninos e meninas fazem na sua sala?*

Categorias	Conceções narrativa participação			Conceções narrativa não participação		
	Participantes	Unidades de		Participantes	Unidades de	
		registo			registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Aprender	3	3	3	-	-	-
Atividades diversas	144	222	207	132	194	33
Brincar	219	221	207	250	254	43
Conceções neutras	3	3	3	3	3	1
Emoções negativas	-	-	-	1	1	0
Necessidade de disciplina	3	3	3	5	5	1
Oportunidade para escolher	25	25	23	-	-	-
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	41	46	8
Outras respostas	6	7	7	16	17	3
Trabalhar	71	72	67	72	72	12
Total		107	100%		592	100%

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO G – Expectativas

Em que sala o(a) Pipo(a) se ia sentir melhor?

Quadro das categorias da questão *Em que sala o Pipo(a) se ia sentir melhor?*

Categorias	Expectativas narrativa participação			Expectativas narrativa não participação		
	Unidades de Participantes		Unidades de registo	Unidades de Participantes		Unidades de registo
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Aprender	-	-	-	2	2	25
Brincar	4	4	7	-	-	-
Oportunidade para escolher	35	35	58	-	-	-
Outras respostas	3	3	5	1	1	13
Perceções positivas	17	18	30	-	-	-
Perceção positiva para a não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	3	3	38
Trabalhar	-	-	-	2	2	25
Total		60	100%		8	100%

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO H – Expectativas

Em que sala o(a) Pipo(a) se ia divertir mais?

Quadro das categorias da questão *Em que sala o Pipo(a) se ia divertir mais?*

Categorias	Expectativas sala participação			Expectativas sala não participação		
	Unidades de		Unidades	Unidades		Unidades
	Participantes	registro		Participantes	de registro	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Aprender	1	1	2	2	2	33
Brincar	4	4	9	-	-	-
Necessidade de disciplina	-	-	-	1	1	17
Oportunidade para escolher	28	28	61	-	-	-
Outras respostas	3	3	7	2	2	33
Perceções positivas	9	9	20	-	-	-
Perceção positiva para a não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	1	1	17
Trabalhar	1	1	2	-	-	-
Total		46	100%		6	100%

ANEXO I - Expectativas

De que sala o(a) Pipo(a) ia gostar mais?

Quadro das categorias da questão *De que sala o Pipo(a) ia gostar mais?*

Categorias	Expectativas sala participação			Expectativas sala não participação		
	Unidades de		Unidades de	Unidades de		Unidades de
	Participantes	registro		Participantes	registro	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Aprender	1	1	2	4	4	40
Brincar	1	1	2	-	-	-
Necessidade de disciplina	2	2	4	-	-	-
Oportunidade para escolher	32	32	63	-	-	-
Outras respostas	-	-		2	2	20
Perceções positivas	15	15	29	-	-	-
Perceção positiva para a não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	2	2	20
Trabalhar	-	-	-	2	2	20
Total		51	100%		10	100%

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO J – Expectativas

Em que sala o(a) Pipo(a) ia aprender mais?

Quadro das categorias da questão *Em que sala o Pipo(a) ia aprender mais?*

Categorias	Expectativas sala participação			Expectativas sala não participação		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Brincar	1	1	4	-	-	-
Necessidade de disciplina	-	-	-	1	1	2
Oportunidade para escolher	4	4	17	-	-	-
Outras respostas	5	5	21	8	8	20
Perceções positivas	12	13	54	-	-	-
Perceção positiva para a não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	27	27	66
Séria	-	-	-	1	1	2
Educativa	-	-	-	1	1	2
Livros	1	1	4	-	-	-
Trabalhar	-	-	-	3	3	7
Total		24	100%		41	100%

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO K – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função do sexo

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,279 ^a	1	,131		
Continuity Correction ^b	1,906	1	,167		
Likelihood Ratio	2,291	1	,130		
Fisher's Exact Test				,155	,084
Linear-by-Linear Association	2,272	1	,132		
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37,84.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO L – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função da idade

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,404 ^a	1	,121		
Continuity Correction ^b	2,020	1	,155		
Likelihood Ratio	2,412	1	,120		
Fisher's Exact Test				,155	,077
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO M – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função do sexo

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,291 ^a	1	,590		
Continuity Correction ^b	,158	1	,691		
Likelihood Ratio	,291	1	,590		
Fisher's Exact Test				,669	,346
Linear-by-Linear Association	,290	1	,590		
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,11.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO N – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função da idade

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,574 ^a	1	,010		
Continuity Correction ^b	5,864	1	,015		
Likelihood Ratio	6,659	1	,010		
Fisher's Exact Test				,015	,007
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO O – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função do sexo

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	,987		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	,987		
Fisher's Exact Test				1,000	,537
Linear-by-Linear Association	,000	1	,987		
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 79,07.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO P – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função da idade

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,312 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	15,442	1	,000		
Likelihood Ratio	16,447	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 81,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO Q – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função do sexo

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,655 ^a	1	,031		
Continuity Correction ^b	4,135	1	,042		
Likelihood Ratio	4,691	1	,030		
Fisher's Exact Test				,035	,021
Linear-by-Linear Association	4,641	1	,031		
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42,69.

b. Computed only for a 2x2 table

Percepções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO R – Expectativas

Teste de independência Qui-quadrado em função da idade

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,985 ^a	1	,321		
Continuity Correction ^b	,754	1	,385		
Likelihood Ratio	,986	1	,321		
Fisher's Exact Test				,385	,193
N of Valid Cases	336				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO S – Perceções

Qual das salas é a mais parecida com a tua?

Quadro das categorias da questão *Qual das salas é a mais parecida com a tua?*

Categorias	Perceções narrativa participação			Perceções narrativa não participação		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Brincar	3	3	1	-	-	-
Oportunidade para escolher	103	103	50	-	-	-
Outras respostas	17	17	8	16	16	13
Perceções positivas	13	14	7	42	43	34
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	63	63	50
Características físicas	59	59	29	-	-	-
Trabalhar	8	8	4	3	3	2
Total		204	100%		125	100%

Perceções das crianças em relação ao direito de participação

ANEXO T – Perceções

Qual das educadoras é a mais parecida com a tua?

Quadro das categorias da questão *Qual das educadoras é a mais parecida com a tua?*

Categorias	Perceções narrativa participação			Perceções narrativa não participação		
	Participantes	Unidades de registo		Participantes	Unidades de registo	
		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Brincar	11	11	8	-	-	-
Oportunidade para escolher	86	86	63	-	-	-
Outras respostas	39	39	29	20	20	24
Não redistribuição do poder por parte do adulto	-	-	-	58	58	70
Educação	-	-	-	2	2	2
Trabalhar	-	-	-	3	3	4
Total		136	100%		83	100%