



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Participação das Crianças em Lares de Infância e Juventude:  
Representações e Práticas. Um Estudo de Caso.**

**SARA DE PORTUGAL NOGUEIRA**

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em  
Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária

**Lisboa**  
**2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Participação das Crianças em Lares de Infância e Juventude:  
Representações e Práticas. Um Estudo de Caso.**

**SARA DE PORTUGAL NOGUEIRA**

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária realizada sob orientação da Professora Doutora Catarina Tomás

**Lisboa**  
**2013**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar à minha querida avó Aida, que me possibilitou trilhar este caminho, me apoiou em tudo ao longo de toda a minha vida, e a quem dedico este trabalho.

A presente dissertação é o culminar de um processo iniciado há três anos, com a integração no Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, que coincidiu com profundas mudanças ao nível pessoal, familiar e profissional. Desta forma, não foi um percurso fácil, mas foi sem dúvida inspirador.

A toda a minha família, amigos, colegas e companheiros por toda a paciência, carinho e apoio.

À minha orientadora, que acompanhou e orientou todo o meu trabalho, que me alertou para toda a complexidade e ambição do meu projeto, e a quem muitas vezes infelizmente não dei ouvidos!

## RESUMO

O acolhimento institucional de crianças enquanto resposta social tem genericamente como objetivo a proteção em situações em que os seus direitos são violados. A atenção dada ao direitos de participação justifica-se por estes possibilitarem à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de os promover e garantir. A discussão em torno dos direitos de participação infantil, que nesta dissertação se pretende fazer, irá também refletir imagens, conceções e paradigmas vigentes sobre as crianças e a infância, emergindo assim a necessidade de compreender estas crianças como sujeitos de direitos, competentes e ativos, escutando-as nas decisões que afetam as suas vidas.

Caracterizar o sentido e o impacto dos direitos de participação, tal como eles se exprimem no quotidiano das crianças, nas práticas dos profissionais, nas dimensões organizacionais da instituição, é o principal objetivo desta investigação. Pretende-se, deste modo, compreender as representações e práticas de participação infantil, a partir das *vozes* das crianças e das práticas observadas, especialmente nos aspetos que se prendem com as rotinas e dinâmicas quotidianas.

O presente estudo de caso foi realizado num Lar de Infância e Juventude (LIJ) do distrito de Lisboa, com capacidade para 50 crianças do sexo feminino. A investigação assume uma natureza qualitativa, sendo a recolha de informação efetuada primordialmente através de observação participante e entrevista-conversa. Os dados recolhidos foram discutidos e analisados, articulando na sua matriz pluri teórica, uma abordagem multidisciplinar que cruza a Sociologia da Infância, a Educação Social, a Intervenção Comunitária e a Psicologia Social, atendendo às implicações metodológicas que daí resultam.

Os variados significados que as crianças atribuíram ao conceito de participação e os diversos níveis em que o posicionaram, refletem também divergentes imagens de infância, e conseqüentes tensões e ambiguidades entre os direitos de participação e proteção. A maioria das crianças define a participação de forma abstrata, e dentro de dinâmicas institucionais, definidas pelos adultos. Também foi possível observar que as crianças são bastante cétricas quanto ao exercício dos seus direitos de participação e aos seus efeitos na reorganização dos seus quotidianos.

**Palavras-chave:** Infância; Direitos de Participação; Acolhimento Institucional

## ABSTRACT

The institutional care of children as a social response aims to protect them in situations where their rights are violated. The attention given to participation rights is justified because they allow these children to face the abuse and negligence of their fundamental rights and act to promote and safeguard.

The discussion about the participation rights of child, which in this dissertation is intended to do, will also reflect images, conceptions and paradigms about children and childhood, so the emerging need to understand these children as subjects of rights, competent and active, listening them in decisions that affect their lives.

Characterize the meaning and impact of participation rights, as they are expressed in daily life of children, in the practices, the organizational dimensions of the institution, is the main objective of this investigation. It is intended, therefore, to understand the representations and practices of child participation, from the voices of children and observed practices, especially in the aspects that relate to the daily routines and dynamics.

This case study was conducted in a Home for Children and Young Persons [Lar de Infância e Juventude – LIJ], on district of Lisbon, with a capacity of 50 female children. The research will be of a qualitative nature, and information gathering done through participant observation and interview conversation. The data collected were analyzed and discussed, linking in the matrix multi-theoretical, multi-disciplinary approach that crosses the Sociology of Childhood, Social Education, the Community Intervention and Social Psychology, given the methodological implications that result.

The varied meanings that children attributed to the concept of participation and the various levels at which they are positioned, also reflect divergent images of childhood and resulting tensions and ambiguities between participation rights and protection. Most children define participation in an abstract form, and within institutional dynamics, defined by adults. Was also observed that children are quite skeptical in what concerns the exercise of their participatory rights and its effects on the reorganization of its everyday life.

**Keywords:** Childhood, Participation rights; Institutional Care

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
<i>Abstract</i> .....	v
Índice .....	vi
Índice de tabelas .....	vii
Índice de gráficos .....	viii
Índice de quadros .....	ix
Lista de siglas .....	x
<b>Introdução</b> .....	1
1. Relevância do Estudo.....	1
2. Problemática da Investigação.....	2
3. Trajectos e objectivos da Investigação .....	4
<b>Parte I</b>	
<b>Capítulo I – Infância, Direitos e Participação</b> .....	6
1.1 Infância contemporânea: Da evolução do conceito à sua reconceptualização .....	6
1.1.1 Paradigmas e imagens da infância e das crianças .....	7
1.1.2 Alguns contributos sociológicos para a (des)construção da infância e das crianças .....	9
1.2 Direitos de Participação das Crianças .....	10
<b>Capítulo II - Filhos e Filhas do Estado: O acolhimento institucional de crianças</b> .....	16
2.1 Acolhimento institucional: o caso dos Lares de Infância e Juventude... ..	16
2.2 O complexo de vulnerabilidade e a participação das crianças em contexto institucional .....	21
<b>Parte II</b>	
<b>Capítulo III – Roteiro ético e metodológico</b> .....	24
3.1 Algumas considerações sobre o <i>design</i> e opções metodológicas .....	24
3.2 Investigação com contornos participativos com crianças.....	25
3.2.1 Princípios éticos e metodológicos na investigação com crianças... ..	26
3.2.2 Técnicas na Investigação Participativa com Crianças.....	29
3.3 Procedimentos na Investigação Participativa com Crianças.....	33
3.3.1 A Entrada no LIJ: Negociar a entrada no terreno com os adultos....	33
Negociar a entrada no terreno com as crianças	
<b>Capítulo VI – Contexto e sujeitos da Investigação</b> .....	37
4.1 O LIJ.....	37
4.1.1 Caracterização do LIJ pela voz das crianças.....	38
4.1.2 Caracterização dos espaços físicos e dinâmicas de funcionamento.....	40
4.1.3 O quotidiano institucional enquanto um campo de rotina a analisar.....	42
4.2 As crianças .....	50
4.2.1 Caracterização das crianças a partir das suas <i>vozes</i> .....	52
4.3 As equipas técnica e educativa.....	55
4.3.1 Caracterização das equipas técnica e educativa pela voz das	

crianças.....	56
4.3.2 Outros intervenientes.....	60
4.4 Potencialidades, fragilidades e sugestões.....	61
<b>Capítulo V - Representações e práticas sobre os direitos de participação das crianças.....</b>	<b>63</b>
<b>5 Definindo conceitos.....</b>	<b>63</b>
5.1 Infância e crianças.....	63
5.2 Direitos de participação.....	68
5.3 Espaços e estratégias de participação.....	73
5.4 Competências e limitações.....	75
5.5 Reconhecimento e importância dos direitos de participação.....	78
5.5.1 Direito à informação.....	78
5.5.2 Direito a ser ouvida.....	83
5.5.3 Direito à opinião.....	86
5.5.4 Tomar decisões.....	88
5.6 Capacidade de decisão.....	89
<b>Considerações finais.....</b>	<b>98</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>108</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das crianças (dados biográficos).....	133
Tabela 2 – Análise de autocaracterização .....	149
Tabela 3 – Atividades que mais gostam.....	150
Tabela 4 - Atividades que menos gostam.....	150
Tabela 5 – Espaços que mais gostam.....	151
Tabela 6 – Espaços que menos gostam.....	151
Tabela 7 – Outros interesses.....	152
Tabela 8 – Reconhecimento e importância dos direitos de participação.....	177

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades que mais gostam.....	153
Gráfico 2 - Atividades que menos gostam.....	153
Gráfico 3- Espaços que mais gostam.....	154
Gráfico 4 - Espaços que menos gostam.....	154
Gráfico 5 - Outros interesses.....	155

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escada da participação de Roger Hart (1992) (Anexo 1).....	109
Quadro 2 – Conceptualização de participação infantil de Trilla & Novella (2001) (Anexo 2).....	110
Quadro 3 – Caracterização das crianças (Dados biográficos).....	133
Quadro 4 – Potencialidades, fragilidades e sugestões (Anexo 6. 6).....	136
Quadro 5 – Caracterização da casa (Anexo 8).....	143
Quadro 6 - Rotinas e dinâmicas de funcionamento (Anexo 9).....	145
Quadro 7 - Papel dos adultos no LIJ (Anexo13).....	156
Quadro 8 - Potencialidades, fragilidades e sugestões (Anexo 14).....	161
Quadro 9 – Diferença entre adultos e crianças (Anexo 15).....	166
Quadro 10 – Direitos de participação (Anexo 16).....	169

## LISTA DE SIGLAS

AE – Acolhimento de Emergência

AF – Acolhimento Familiar

AISLF – *Association Internationale de Sociologues de Langue Française*

DH – Direitos Humanos

DC – Direitos das Crianças

CASA – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

CE – Centro Educativo

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

LIJ – Lar de Infância e Juventude

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISA – *Internacional Sociological Association*

### 1. Relevância do Estudo

A presente investigação foca os aspetos que se prendem com os direitos de participação das crianças em acolhimento institucional. Importante, antes de tudo, definir o que se entende por participação. Segundo Landsdown a participação democrática é “um direito processual que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos” (2001 citado em Fernandes, 2005, p. 114), evidenciando quer a reflexão acerca das dinâmicas que estão presentes, como a conceptualização, e a operacionalização da participação de crianças em contextos e quotidianos institucionais, nomeadamente em Lares de Infância e Juventude (LIJ).

O enfoque na voz das crianças é pertinente, porque é a partir “da valorização da voz e acção social das crianças, dando espaço à pluralidade das suas formas de comunicação, que se poderá construir um conhecimento válido que suporte, nos planos teórico e prático, a intervenção social e educativa com crianças.” (Fernandes, 2005a, p. ix). Neste sentido é destacado o papel da criança na construção dos seus mundos sociais, sugerindo uma rutura com as perspetivas tradicionais de abordagem da infância e das crianças enquanto objeto, para um novo paradigma, que entende as crianças como atores sociais, capazes de participar na estruturação do seu percurso de vida. O processo de participação e nomeadamente a participação infantil despertam um conjunto de importantes debates, sobre a democracia, globalização, a cidadania e as imagens, concepções e paradigmas vigentes sobre as crianças e a infância (Sarmiento *et al*, 2007; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Cockburn, 2012).

Para Spangaro (2007) existem dois motivos para compreender a resistência das entidades públicas no apoio à participação das crianças e jovens em pesquisas. Em primeiro lugar o objetivo de proteção entendo-os como vulneráveis, esta ideia sobre a vulnerabilidade “subestima a capacidade de ação individual e a autonomia (Alderson, 1990)” e “reforça as condições desiguais de poder da relação entre criança e adulto” (Rizzini, 2011, p. 36). Em segundo lugar, o paternalismo evidenciado pelos profissionais pode vir a afastar informações importantes, ao

pressupor que sabem sempre o que é melhor para as crianças. No entanto, se lhes são negados os seus direitos de expressão como podemos realmente saber se o seu verdadeiro interesse está a ser tido em conta? (Rizzini, 2011; Tomás, 2011). As investigações que escutam a voz das crianças podem dar importantes contribuições na compreensão dos seus mundos e de como isso pode ter impacto no seu bem-estar. Mas, se o acesso a determinados grupos for dificultado ou inexistente saberemos ainda menos sobre as suas necessidades (Thomas, 2002; Fernandes, 2009; Rizzini, 2011; Tomás, 2011).

Uma outra dimensão importante na hegemonia que ainda atravessa os estudos sobre as crianças e a infância, sobretudo nas investigações sobre crianças institucionalizadas, é o facto de que a maioria ser de natureza quantitativa. A presente investigação, ao invés, assume uma natureza qualitativa, por serem:

escassos os estudos que incidem sobre grupos de crianças acolhidas ou sobre os próprios centros e mais comuns aqueles que, fixando-se num determinado momento do processo de acolhimento da criança, estudam um conjunto de variáveis, também pouco comum é a investigação focada nos resultados ou efeitos do acolhimento ou na perspetiva dos próprios. (Martins, 2004, p.410)

Mais ainda, para que a intervenção seja significativa nesta área é necessário conhecer, refletir, prevenir e intervir sobre os fatores que originam problemas na realidade das crianças, exigindo “respostas prontas, adequadas, criativas e inovadoras.” (Colaço, 2003 citado em Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003, p.14). É também essencial olhar para a sociedade, analisando e refletindo sobre o papel das crianças, dos educadores e outros intervenientes do seu quotidiano, e de como podem contribuir para uma melhoria das atitudes e comportamentos, das práticas profissionais e institucionais, bem como contribuir para redefinir as políticas públicas para a infância. Como defendem Rocha, Medeiros, Diogo e Diogo (2009) falar de institucionalização de crianças e jovens remete para a discussão sobre inserção social, da sua falta ou da incapacidade em o meio social de pertença permitir essa integração. Por conseguinte, torna-se relevante analisar, a partir de um estudo de caso a desenvolver num LIJ no distrito de Lisboa, a forma como os direitos de participação são (ou não) promovidos, e o seu impacto relativamente ao sistema de acolhimento, proteção e promoção dos direitos das crianças em Portugal, a partir dos discursos das crianças.

## 2. Problemática da Investigação

O debate em torno das desigualdades de poder entre adultos e crianças é comum entre os sociólogos da infância como será discutido no Capítulo I. Anteriormente a esta discussão teórica, Janusz Korczak no livro *Quando eu voltar a ser criança* (1981) retratou com sensibilidade o mundo infantil, caracterizado por desigualdades e dominado pelos adultos, considerando as crianças uma classe oprimida. É importante considerar estas questões, pois os investigadores não estão desligados de uma sociedade eminentemente adultocêntrica, e essas relações assimétricas também se refletem nas investigações. Jenks considera que “as bases da diferença deverão ser reconhecidas” (2005, p.65), afastando-se da teoria de interação liberal em que somos todos equivalentes e podemos comunicar através da mesma voz.

São assim essenciais os contributos da sociologia da infância ao constituir a infância como objeto sociológico, afastando-se das:

perspetivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (Sarmiento, 2005, p.362).

Ainda importante de referir, a sua finalidade de “interrogar a sociedade a partir do que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (*ibidem*).

Segundo James e Jenks (1996) são apontadas algumas das lacunas quanto à efetivação dos direitos de participação em crianças muito jovens ou tuteladas pela justiça. A exclusão destes grupos é representativa de uma fragmentação no que se refere a construções sobre a infância (Tisdall, 2011). O que significa que as crianças mais novas se encontram na categoria “angelical”, mas a sua “inocência” e vulnerabilidade conduz à desvalorização e desconsideração das suas competências e opiniões. Na segunda categoria e principalmente as crianças institucionalizadas, são perspetivadas “como passíveis de serem responsabilizadas por suas ações, mas cujas opiniões não são bem-vindas para a promoção normativa da participação infantil. Ambos os grupos de crianças são “vistos”, mas suas ideias não são “ouvidas”. (Tisdall, 2011).

A título de exemplo, a negociação da informação sobre a família de origem a crianças adotadas foi um dos casos, em que as crianças foram prejudicadas por ações bem-intencionadas dos adultos, uma vez que estes consideram frequentemente que as crianças precisavam de começar de novo numa nova família e que o contacto com o passado seria contraproducente (Roberts, 2005). No entanto “parece agora haver prova que, em muitos casos, um elo com o passado pode ser muito positivo” (Sellick & Thoburn, 1996, citado em Roberts, 2005, p.246).

Alguns investigadores salientam ainda o uso estratégico das opiniões das crianças nas decisões legais relacionadas com a família, “quando os profissionais concordam com essas ideias, essas opiniões são consideradas, mas quando se dá o inverso, essas mesmas opiniões tendem a ficar marginalizadas” (Tisdall, 2011, p.23). Deste modo, Tisdall problematiza se o mesmo poderá ser aplicado à participação coletiva de crianças, e se será necessário que a participação infantil tenha um impacto nas decisões para que seja considerada relevante e ética.

As crianças em acolhimento institucional têm ao longo do tempo, passado por intervenções quase sempre pautadas pela sua não escuta, o que necessita ser contextualizado em função do período histórico, social, político e cultural onde essas intervenções ocorrem e, como já foi referido, das próprias imagens que vigoram sobre a infância e as crianças (Fernandes, 2009; Carvalho, 2011; Tomás, 2011).

### **3. Trajetos e objetivos da investigação**

O presente estudo segue orientações de micro - análise, investigando os mundos das crianças num contexto particular de uma instituição - LIJ. É enquadrado pela metodologia principalmente qualitativa e interpretativa, não seguindo uma lógica de investigação hipotético - dedutiva, em que são definidas hipóteses para uma possível pergunta antecipadamente determinada. Ao invés, foram formuladas previamente questões, ainda que com objetivos definidos, de modo a explorar a participação infantil nos mundos e contextos de ação das crianças, observando-as, participando com elas em algumas dinâmicas e atividades e escutando-as, recuperando a sua perspetiva sobre a infância e os direitos de participação.

A investigação tem como objetivo principal caracterizar o sentido e o impacto dos direitos de participação, tal como eles se entendem e exprimem no quotidiano das crianças, nas dimensões organizacionais e nas práticas dos profissionais, durante o acolhimento institucional. Pretende-se compreender as representações e práticas sobre a participação infantil, tentando interpretar, à luz deste conceito, as estratégias de intervenção educativa e social em contextos de institucionalização de crianças, a partir das suas vozes, e das dinâmicas observadas.

Procurar-se-á, assim, conhecer as concepções que as crianças possuem sobre os direitos de participação e as suas opiniões sobre assuntos do seu quotidiano, tendo como pressuposto principal, a valorização da voz das mesmas. Interessa, ainda, perceber as experiências que estão presentes na realização do direito de participação das crianças e de que forma o LIJ os promove, nomeadamente nas suas estratégias, espaços e limitações. Ainda, conhecer quais são as principais potencialidades, fragilidades e sugestões que crianças identificam no funcionamento do LIJ.

O estudo foi conceptualizado e delineado a partir dos seguintes objetivos: analisar os discursos das crianças sobre: (i) As representações sobre a infância e direitos de participação, nomeadamente as suas estratégias, espaços e limitações, o papel dos técnicos e educadores, das atividades e dinâmicas do lar e do processo de acolhimento; (ii) A sua participação no quotidiano, nas atividades organizadas, no projeto de vida, e noutras decisões sobre a sua vida; e, (iii) As potencialidades e fragilidades identificadas no funcionamento do LIJ, assim como as suas sugestões.

A investigação dos quotidianos infantis é uma investigação policromática e multifacetada. Assim sendo, a investigação convoca na sua matriz teórica, uma abordagem multidisciplinar que cruza a Educação Social, a Intervenção Comunitária, e a Sociologia e a Psicologia social, atendendo às implicações metodológicas que daí resultam, “multiplicam-se também numa pluralidade de instrumentos suscetíveis de serem utilizados em contexto, de forma a desvendarem e desocultarem as vozes e as ações das crianças” (Fernandes, 2006, p.147).

# CAPÍTULO I

## Infância, Direitos e Participação

---

### 1.1 Infância contemporânea: Da evolução do conceito à sua reconceptualização

São diversas as perspectivas paradigmáticas que refletem a evolução do conceito de infância, até à sua reconceptualização. Neste trabalho são privilegiados os contributos teóricos emanados da Sociologia, “configuradores da infância contemporânea” (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2005) que podem ser aplicados a uma diversidade de campos, neste caso à Educação e Intervenção social.

O movimento de reconceptualização da infância foi iniciado nos anos 80, do século XX, por alguns sociólogos da infância, que defendiam a importância de reconhecer a criança como ator social e a infância como grupo social com direitos, realçando também a urgência de pensar novas formas de investigação com crianças. As perspectivas interpretativas ao acentuar as crenças e interpretações dos atores sociais da ação “mais do que a determinação do comportamento social por sistemas de organização social”, foram bastante influentes na atenção crescente da recente sociologia da infância (Ambert, 1986; Jenks, 1982, 1996; James & Prout, 1990; Qvortrup, 1995, citado em Fernandes, 2005a, p. VIII), o que envolveu reposicionar as crianças como sujeitos em vez de objetos de estudo.

A noção da criança como actor social tem vindo a contribuir para uma mudança de paradigma e novas formas de representação da infância, começando a refletir-se, progressivamente, nas ciências sociais e até na discussão política a nível internacional. A Sociologia tem mostrado progressivamente maior interesse pelo estudo sobre as crianças, não apenas enquanto atores sociais, mas também da infância como categoria social do tipo geracional, sendo este o elemento distintivo da análise sociológica (Prout, 2005; Jenks 2005). Reforça ainda a ideia de que nenhuma conceção da infância pode “evadir-se ao impacto de forças económicas ou espaciais, nem às ideologias sobre a criança e a família – sem falarmos das ideologias políticas e económicas e das realidades” (Prout, 2005).

Ao longo do tempo, as sociedades foram construindo representações sobre as crianças, constituindo-se como “modos funcionais de regulação das relações intergeracionais e de atribuição dos diferentes papéis sociais”, se torna importante analisar (Sarmiento, 2005, p.23).

### **1.1.1 Paradigmas e imagens da infância e das crianças**

As imagens e concepções sobre as crianças sofreram grandes modificações ao longo do tempo. Na Idade Média, não era concedido qualquer estatuto social às crianças, nem autonomia existencial, encaradas como meros seres biológicos. No Renascimento, o seu papel passou a assumir maior destaque, com uma progressiva tomada de consciência social da existência da infância. A partir do século XVIII, a infância iniciou o seu “processo de institucionalização”, através da criação das escolas públicas (Sarmiento, 2002).

Paralelamente, a família passou a centrar a sua atenção no cuidado dos filhos, com maior investimento na sua proteção e provisão, especialmente ao nível da formação escolar. Estes fatores conduziram à produção de disciplinas e saberes em torno da infância como: a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia, considerando a criança enquanto destinatário do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos, com grande influência nas práticas familiares e das instituições para as crianças (Ferreira & Rocha, 1994).

O reconhecimento da infância como geração, diferenciada, com papéis sociais diferentes dos adultos só foi iniciado a partir do princípio da modernidade, originando duas ideias de infância, associados à valorização, negativa ou positiva, desde a “inocência” ao “distanciamento” relativamente à “racionalidade adulta” (Ariés, 1973 citado em Sarmiento, 2005, p.23).

Ainda que paradoxalmente, existe uma maior expressão de representações centradas em características negativas: “criança não-adulta”, numa visão adultocêntrica; “a idade da não-fala”; na modernidade a “idade da não-razão”, na tradição racionalista que estabeleceu a “institucionalização da infância” através do “diapositivo simbólico, de inculcação cultural e disciplina a que se deu o nome de escola” (Foucault, 1993 citado em Sarmiento, 2005, p.23). No período da revolução industrial a denúncia do fenómeno da exploração infantil deu origem à exclusão simbólica da infância na economia, traduzindo-se na “idade do não-trabalho”. A segunda modernidade reflecte a “idade da não infância”, salientando-

se a proliferação da indústria cultural para a infância, complexificação da sua condição de vida, e a estruturação dos seus quotidianos, que reforçam a ideia de “um processo de adultização precoce e irreversível” (2005, p.24), que por sua vez, promovem a reinstitucionalização da infância.

O processo de negatividade constituinte reflete o adultocentrismo e uma concepção ideológica essencialista sobre a condição humana, que se refletem posteriormente “em práticas de governação, em políticas públicas, na identidade e representações das crianças como grupo social, aspetos integrantes de concepções de infância que oscilam entre as concepções liberais e familiaristas” (Tomás, 2007a, p.122).

Presentemente, na modernidade ocidental, “reciclam-se velhos-novos paradigmas e imagens da infância”, que são responsáveis pela invisibilidade das crianças e das suas realidades sociais. O “paradigma do paternalismo, da propriedade, do controlo e da domesticação” é visível na condição subalterna das crianças face aos adultos. Como paternalismo entende-se “o conjunto de trocas desiguais entre os mais velhos e os mais novos” (2007, p. 125), a questão geracional e de desigualdades de poder. Por norma, existe grande resistência da parte dos adultos em deixar a sua posição dominante na relação com as crianças. Este paradigma de negatividade, corresponde ao que Jenks (1996) denomina como “1º tempo de conceptualização” da infância, considerada como posse dos pais e adultos, dotados de poder superior na educação com base na disciplina, obediência, e subordinação podendo usar da força física e da punição, fundamentada com a dependência e imaturidade biológica.

O paradigma da proteção e do controlo entende a criança como “um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida” (2007, p.127). Esta concepção traduz o “2º tempo de conceptualização” da infância concebida por Jenks (1993), onde lhes são reconhecidos direitos básicos de provisão e proteção, dependente dos adultos para a sua concretização. É observado o controlo da criança em vários contextos institucionais, no que diz respeito ao tempo, espaço e à interação das crianças entre si, e com os adultos.

O “paradigma da periculosidade” fundamenta-se na filosofia e na teologia do séc. XVII, “a criança má” (James *et. al*, 1995, citado em Tomás, 2007) e que tem uma predisposição inerente para o mal. Atualmente expressa-se no alarmismo,

especialmente da comunicação social, que centra a sua atenção na delinquência e na criminalidade infanto-juvenil (Carvalho, 2011).

Por fim, o “paradigma da biologização, genetização e medicalização” da infância traduz a ideia “da criança naturalmente desenvolvida” preconizadas pelas teorias dos estádios de desenvolvimento infantil, consideradas por muitos “opressivas e confusas” devido à forma como são usadas para “julgar, controlar e denegrir a criança” (2007, p.128). Também, o “essencialismo genético” que tenta explicar os fenómenos num ponto de vista unicamente biológico ou genético, o racismo, as ideias rígidas da vida e do desenvolvimento, e a medicalização das crianças, são característicos deste paradigma (*ibidem*).

James (1995, citado em O’Kane, 2005) sugere uma tipologia da forma como olhamos as crianças e que por sua vez condiciona a escolha dos métodos e técnicas de investigação: a “criança em desenvolvimento” (incompleta, incompetente); “criança tribal” (competente, parte de uma cultura independente); “criança-adulto” (socialmente competente de formas comparáveis com adulto); e a “criança social” (competências sociais diferentes embora não necessariamente inferiores), sendo a última a considerada nesta investigação.

### **1.1.2 Alguns contributos sociológicos para a (des)construção da infância e das crianças**

Para a mudança de paradigma da infância e consecutivamente da investigação sobre ela são de salientar o contributo de alguns autores. James e Prout (1990) revelam a necessidade da investigação das vidas diárias das crianças no novo paradigma do estudo das infâncias.

Qvortrup (2005) aprofunda os fatores que originam a diversidade de infâncias e das vidas diárias das crianças. Deste modo aponta para a necessidade de reconhecer uma perspetiva geracional, as desigualdades sociais e as mudanças sociopolíticas e económicas. O autor “explora a variabilidade da infância enquanto macrofenómeno”, considerando-a, assim, uma variável determinada por parâmetros referentes a uma sociedade ou outras macrounidades.

Por sua vez, Jenks (2005) realça a importância da infância não ser perspetivada apenas como um contexto para socialização, mas um “enquadramento dentro do qual as crianças se constituem ativamente como crianças” e também da necessidade da “reflexividade na investigação” (Christensen & James, 2005, p.xv).

Roberts (2005) afirma uma progressiva mudança nas próprias organizações das crianças e que as mesmas se começam a envolver nos processos de pesquisa; distingue ouvir de escutar o que as crianças têm para dizer, e acentua a importância entre a teoria e a empiria para a que investigação seja de real interesse para as crianças (Christensen & James, 2005, p.xv).

Woodhead e Faulkner (2005) incidem sobre as transformações profundas que atravessam a psicologia do desenvolvimento. A idade ou geração é tida ainda por muitos investigadores como uma “assunção naturalista (...) que reforça e perpetua a normalização das desigualdades de poder adulto-criança” (Hendricks, 2005, p.44).

Hendrick (2005) interroga a natureza e a utilização única das fontes históricas, por ser muito difícil encontrar a voz das crianças em documentos históricos, que refletem na sua maioria uma visão adultocêntrica, mostrando que esta disciplina ainda não espelha esta mudança de paradigma e ocultou por muito tempo graves falhas culturais na defesa dos direitos das crianças, e assim defendendo a sua emergência.

No plano internacional têm sido realçados os conceitos de culturas infantis, criança como ator social e reprodução interpretativa pelo Comité de Pesquisa sobre a Infância da *Internacional Sociological Association* (ISA) e pelo *Recherche sur l'Enfance da Association Internationale de Sociologues de Langue Française* (AISLF). Em Portugal, destaca-se o contributo de Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2006, 2008), precursor da Sociologia da Infância, assim como de outros autores de referência que estudam a condição social da infância, tais como Ferreira (2004, 2008); Fernandes (2004, 2005, 2007, 2009) e Tomás (2006, 2007, 2011).<sup>1</sup>

## **1.2 Direitos de Participação das Crianças**

As duas últimas décadas assinalam, portanto, um tempo rico de reformulação de paradigmas referentes ao pensar e ao agir em relação à criança, levando a produção de estas novas conceções de infância. Uma variedade de estudos tem-se destacado internacionalmente com base nestas recentes abordagens conceptuais, teóricas, metodológicas e empíricas. Uma das principais forças impulsionadoras

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre o desenvolvimento da Sociologia da Infância em Portugal cf. Carreira (2012) in [https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3657/1/CIES\\_WP127\\_Carreira.pdf](https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3657/1/CIES_WP127_Carreira.pdf) (último acesso em 26 de agosto de 2013).

destas investigações foi o debate em torno dos direitos humanos no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Debate esse que tem vindo a intensificar-se nos últimos anos em torno da ideia da CDC como um instrumento não emancipador para as crianças (Tomás, 2011; Cordero Arce, 2012; Liebel, 2012).

A CDC, adotada pela Assembleia-Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, tornou-se um marco imprescindível para uma nova perceção sobre a infância, ao reconhecer a individualidade e personalidade de cada criança, e incluir uma variedade de direitos (Soares, 2002), agrupados em três categorias: os direitos de provisão, que dizem respeito aos direitos sociais da criança (associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); os direitos de protecção, que dizem respeito aos direitos da criança quanto à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; e os direitos de participação, que são os direitos civis e políticos (direito da criança ao nome e identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito) (Hammarberg, 1990 citado em Soares, 2002).

As teorias do humanismo radical consideram direitos de primeira geração os direitos de participação, associação, manifestação do pensamento entre outros, e que estes devem estar assegurados para a efetivação dos direitos sociais, económicos e culturais, denominados de segunda geração (Magner, Morelli, Müller & Silvestre, 2011). A terceira geração é constituída por direito ao meio ambiente equilibrado, biodiversidade e o direito ao desenvolvimento, os mesmos direitos são transgeracionais, visto considerarem as gerações vindouras e a preservação do meio ambiente. Recentemente, já se teoriza sobre a quarta geração de direitos humanos/das crianças, ligados à comunicação, à democratização da informação e internet, isto é mobilização pela inclusão digital (Magner *et al.*, 2011).

O direito à participação é um dos direitos mais inovadores incluídos na CDC, o seu reconhecimento é essencial para uma nova conceção da infância, tendo a particularidade de beneficiar da capacidade de defender os seus direitos, deixando a criança de ser perspetivada como um objeto de direito para converter-se num sujeito de direito (Trilla & Novella, 2001; Tomás, 2007; Reis, 2008). Este

princípio é visível no direito à participação, englobando as suas diversas dimensões – liberdade de expressão, receber informação, direito à associação, entre outros – que consideram o que é designado como direitos de autonomia da infância. A mesma definição traduz de igual forma “uma conceção do sujeito como um todo integral, não fragmentado”, o que torna indispensável reformular as políticas que agem de forma compartimentada, e que não têm em conta as necessidades da infância, por todas estarem interrelacionadas (Reis, 2008).

Embora tenhamos assistido progressivamente, a uma maior consciência da infância como categoria social, dos seus direitos e das suas necessidades, aliadas às constantes mudanças sociais que impõem novas respostas institucionais e políticas, são as tensões e ambiguidades que continuam em destaque quando é considerado “o respeito, a salvaguarda e o exercício dos direitos da criança” (Mayall, 1994 citado em Fernandes, 2007). As tensões mais acentuadas colocam-se na natureza dos direitos que são concedidos às crianças, e baseando-se em posições quase antagónicas, entre o exercício do direito de proteção e de participação. Alguns autores clássicos encaram a criança como dependente da proteção do adulto, sem competência para assumir responsabilidades, outros (James & Prout, 2005; Jenks, 2005; Qvortrup, 2005; Sarmiento, 2002; Fernandes, 2005, 2007; Tomás, 2007, 2011) defendem uma conceção de criança como sujeito de direitos, considerando assim o direito de participação nas decisões relacionadas com a sua vida.

Fernandes (2009) defende a última perspetiva, considera a criança como sujeito de direitos, e procura ultrapassar a visão das crianças como detentoras de necessidades e de instituições responsáveis pelas mesmas, onde espaços de dependência as tornam mais vulneráveis às suas fragilidades e às estratégias políticas relacionadas com o seu cuidado e proteção. Considera, também, que as perspetivas clássicas são demasiado protecionistas, ao delimitar a liberdade das crianças até à altura em que as mesmas sejam capazes de ter consciência da dimensão e das consequências da sua ação. Aponta, ainda, como principais argumentos que o exercício de alguns direitos pressupõe uma autonomia e razão que as crianças não possuem, sendo que só devem ser assumidas quando desenvolvidas essas capacidades e passarem a ter o estatuto de pessoa. Esta posição torna-se, deste modo, um obstáculo ao reconhecimento e aplicação dos direitos de participação infantil.

Em Portugal, na última década, o desenvolvimento do paradigma da infância que perspetiva a criança como sujeito de direitos, “nem sempre tem sido linear e congruente” e perde-se “invariavelmente nas encruzilhadas da proteção e provisão, sendo extremamente complicado encontrar um atalho para a participação” (Soares, 2002, p. 6).

O termo participação, num sentido imediato, é caracterizado por uma actividade:

que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam”. (Fernandes, 2005, p.120)

São várias as teorias sobre a participação das crianças mas porque foi a primeira e a que influenciou as restantes (eg. Trilla & Novella, 2001) destacamos a *escada da participação* de Roger Hart (1992) que considera etapas de não participação e etapas de participação (Anexo 1- Escada de participação de Roger Hart). Os três degraus iniciais, a “manipulação”, a “decoração” e “tokenismo”, correspondem aos degraus mais baixos da escada e também a etapas de não participação. Os quatro degraus seguintes mostram posições “crescentes em participação infantil: delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões sobre as crianças, iniciado e dirigido pelas crianças” (citado em Fernandes, 2005, p.119).

Para Butler e Princeswal, as dinâmicas da participação são sempre “produções históricas que dependem das normas de sociabilidade, de formas de organização social, de inovações tecnológicas, e dos específicos contextos culturais que incluem valores e ideais, crenças, símbolos e rituais” (2011, p.98).

Para uma participação real espera-se que se reúnam, pelo menos, três principais condições: o reconhecimento do direito a participar; as competências necessárias às suas práticas; e os meios ou os espaços apropriados para torná-lo possível (Reis, 2008).

A participação pode assumir diferentes formas, tipos, níveis, âmbitos, pode significar estar presente, tomar decisões, ser informado, dizer, gerir, executar, ou ser um membro de algo, dedicar-se de corpo e alma. Muitas vezes “utilizam-se expressões como “tem havido muita participação,” “tem sido muito participativo,”

"devemos promover a participação," etc., não significa muito, não se compreendendo em concreto que participação se está a falar até que alguns elementos do contexto sejam aclarados" (Trilla & Novella, 2001, p.4). Assim, e por a participação ser actualmente bastante valorizada nos discursos sociais, políticos e académicos, é, no entanto, muitas vezes utilizada "com muita demagogia e retórica vazia". Sob o pretexto de participação, aparente ou mesmo subvertida, existem métodos verdadeiramente hegemónicos, vazios, dirigistas e até mesmo autocráticos (Trilla & Novella, 2001).

De acordo com Tomás "participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido" (2011, p.47).

Em suma, uma maior consciência dos direitos da criança, e neste caso do direito de participação, é construída com o exercício constante do respeito aos outros e de si mesmo; a possibilidade de existir uma regra e mudá-la; de participação com a opinião e interferência efectiva na realidade; da dinâmica da comunicação e da prática da organização em grupo, são condições necessárias para a consciencialização social (Magner *et al.*, 2011).

São diversas as atividades que se incluem no âmbito da participação que espelham as relações de poder bastante variadas, mas também de objetivos e efeitos diferentes. De acordo com Rizzini (2011) as várias tipologias sobre o conceito de participação foram bastantes úteis para questionar a prática, mas são insuficientes para um debate teórico aprofundado. No geral apoiam-se numa dicotomia reduzida entre "o poder da criança e do adulto e desconsideram a coexistência de múltiplas formas de participação dentro de uma mesma iniciativa, ou de mudanças que venham a ocorrer ao longo do processo" (p.36). Ignoram a variedade presente entre crianças e adultos e, no esforço de serem universais, não entendem a participação infantil através dos contextos social, político e histórico. A mesma autora considera que as teorias atuais sobre participação manifestam problemas analíticos, pois alguns "teóricos, embora defendam a participação infantil, não incluíram as crianças no processo de análise crítica sobre o que significa participação" (p.36).

No caso português, apesar das imensas conquistas no que aos direitos de participação das crianças diz respeito, sobretudo a partir da ratificação em 1990 da CDC, ainda vivemos “na distância entre o país oficial e o país real” (Santos, 2011, p. 400). Se nos referirmos às crianças que vivem em instituições de acolhimento, essa distância agrava-se ainda mais. Para Tomás, Fernandes e Sarmento (2011, p. X):

as crianças que vivem em situação de institucionalização, continuam em Portugal, em muitos casos, a sofrer os efeitos de um espírito assistencialista e caritativo que marcou a história da institucionalização das crianças em termos gerais, também é uma marca da sociedade portuguesa. A história que envolve a institucionalização, subordinada durante séculos a visões deterministas e descontextualizadas de desenvolvimento infantil, a intervenções baseadas num paradigma caritativo e assistencialista, pouco respeitador dos direitos básicos da criança e muitas vezes pouco ou nada cuidadoso no que diz respeito à salvaguarda da imagem da criança como sujeito activo de direitos, como cidadão.

## CAPÍTULO II

### Filhos e Filhas do Estado: O acolhimento institucional de crianças

---

#### 2.1 Acolhimento institucional: o caso dos Lares de Infância e Juventude

As instituições de acolhimento residencial são variadas e heterogêneas sendo o seu processo de classificação complexo (Santos, 2010). Começaram por surgir, em variados países e locais, através de iniciativas públicas e privadas, na sua maioria no seio de ordens religiosas, de modo a responderem a situações difíceis e de desproteção social. Na sua evolução histórica, “foram-se definindo na arquitetura que usavam, nos objetivos e funções que serviam, na população acolhida, na forma como se organizavam e nos modelos de intervenção que adotavam” (Santos, 2010, p.25). A ausência de especialização no seu funcionamento foi um dos maiores problemas destas instituições, pois acolhiam populações que tinham problemáticas variadas, mas não intervinham de forma diferenciada em função das mesmas necessidades, podendo gerar situação de fragilidade e suscetíveis à violação dos seus direitos fundamentais. Com o intuito de minimizar estas críticas, o Estado passou a assumir responsabilidade social nesta área, sendo criada legislação de modo a definir as instituições que seriam especificamente vocacionadas para o acolhimento de crianças (Quintães, 2009).

Nos anos noventa, em Portugal, surgiram políticas sociais que visavam a proteção e acompanhamento de crianças e jovens, com uma maior participação comunitária e uma menor participação do estado no encaminhamento e acompanhamento destas situações. Em 1991, com o Decreto-Lei n.º 198/91 de 17 de Maio, são reformuladas as Comissões de Proteção de Menores (entidades oficiais não judiciárias com competência para acompanhar e aplicar medidas de proteção a crianças e jovens, com o consentimento dos progenitores ou seu representante legal), compostas por equipas pluridisciplinares, nomeadamente, com a colaboração de um representante do Ministério Público, da Segurança Social, da Saúde, da Escola, da Polícia, da Autarquia e, demais pessoas individuais e entidades ligadas à problemática da proteção à infância e juventude (Ramião, 2004).

Em 1999, surgiu uma nova abordagem à proteção e promoção da situação da criança e jovem em perigo com a Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. Assim o universo abrangido pelas situações de perigo das crianças e jovens é alargado,

como é especificado no art.º 3º, onde é considerada que uma criança ou jovem se encontra em situação de perigo quando:

“a) está abandonada ou vive entregue a si própria; b) está sujeita a maus-tratos, físicos ou psíquicos, ou é vítima de abusos sexuais; c) não recebe os cuidados necessários à sua idade; d) é obrigada a trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade; e) está sujeita a comportamentos que afectam a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; f) entrega-se a actividades ou consumos que afetam gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, ou quem tenha a guarda da criança se oponham de modo adequado a essa situação”.

Perante estas situações, segundo a mesma Lei (artigo 4º), deve ser definida uma intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança, que deve ser realizada de imediato à situação de perigo ser conhecida, “atendendo prioritariamente aos interesses e direitos da criança mas, simultaneamente, sendo dada prevalência às medidas que as integrem na família e levem os pais a assumir os seus deveres para com as crianças.”

Ainda no mesmo ano, as Comissões de Proteção de Menores, passaram por algumas alterações, mudando a denominação para Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, e baseando-se na Lei n.º 147/99, na sua intervenção. Não apenas os pais ou representantes legais da criança deverão dar o seu consentimento, mas também a própria criança, se for maior de 12 anos de idade, demonstrando ou não a sua oposição a esta intervenção.

Os instrumentos orientadores fundamentais do sistema nacional de proteção das crianças, são a Constituição da República Portuguesa, os Direitos da Criança, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, de 18 de Dezembro de 2000 (C-364/1) e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, alterada pela Lei nº 31/2003).

As respostas destinadas à proteção da infância, resumidamente, definem-se em três níveis distintos, de acordo com as necessidades resultantes das problemáticas encontradas: o acolhimento de emergência, que acolhe crianças e jovens em situação de perigo iminente por um período de tempo que não ultrapasse as 48 horas, motivo pelo qual algumas instituições de acolhimento permanente congelam vagas, criando Unidades de Emergência ou Casas de Acolhimento de Emergência; o acolhimento temporário, que se destina ao acolhimento, por períodos máximos de 6 meses (embora estes prazos sejam frequentemente alargados), quando é diagnosticada a necessidade de afastamento temporário das

famílias de origem, objetivo das Casas de Acolhimento Temporário ou das Famílias de Acolhimento e, finalmente, o acolhimento de longa duração, no caso de crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento definitivo em relação às famílias de origem, acolhidas em Lares de Infância e Juventude (LIJ).

Os LIJ, de carácter definitivo, são enquadrados pelo sistema nacional de acolhimento e acompanhamento infantil e juvenil em situações de perigo. São equipamentos sociais que têm por finalidade o acolhimento de crianças e jovens proporcionando-lhes estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade (art.º 2º D-L nº2/86, de 2 janeiro). É assim uma resposta social, desenvolvida em equipamento, destinada ao acolhimento de crianças e jovens em situação de perigo, de duração superior a 6 meses, com base na aplicação de medida de promoção e proteção (Carta Social).

As instituições de acolhimento de crianças têm vindo a transformar-se em variados níveis e a distintas velocidades. De uma maneira geral, pretendem criar um ambiente de tipo familiar, por oposição a um ambiente despersonalizado e impessoal que caracterizava as instituições de grande dimensão (Santos, 2010). Assim assistiu-se ao encerramento ou reestruturação de muitas macro instituições na maioria dos países da Europa Ocidental, vistas como inadequadas e estigmatizantes, sendo substituídas por instituições de tipo familiar, de dimensão mais reduzida – as micro instituições. Esta transformação, reflete uma maior preocupação política e social em relação ao número de crianças acolhidas, o que expressa que os contextos institucionais começavam progressivamente a trabalhar no âmbito da sua reestruturação.

As orientações nos países centrais é cada vez mais evitar o acolhimento de crianças e jovens fora da família sempre que possível, quer seja, o acolhimento de curta, média ou longa duração. No entanto, e sobretudo nos países do sul da Europa, o acolhimento prolongado, continua a ser das medidas mais utilizadas, o que é o caso de Portugal (Martins, 2005).

No Relatório CASA 2012 (Caracterização Anual da Situação de Acolhimento)<sup>2</sup> encontram-se em situação de acolhimento 8.557 crianças e jovens, sendo que, destas, 6.268 iniciaram o acolhimento em anos anteriores e 2.289 iniciaram o acolhimento em 2012. Verifica-se uma gradual redução no número de crianças e jovens em situação de acolhimento, observando-se um decréscimo de 4,3% (381), relativamente ao ano anterior e de 30% (3.688), relativamente a 2006 em que se registaram 12.245 crianças e jovens.

O número de jovens em situação de acolhimento com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade têm uma representatividade muito expressiva (4.692 - 54.9%), sendo que se se incluírem aqueles que têm entre 18 e 20 anos, passa a verificar-se um peso ainda maior (5.636 – 66%), contra 34% (2.921) na faixa etária dos 0-11 anos (CASA, 2012).

O mesmo relatório realça ainda a urgência em “dar uma especial importância à adequada abordagem técnica/educativa às necessidades individuais destes jovens através de modelos de intervenção terapêuticos e reabilitadores.” (CASA, 2012, p.73).

As problemáticas comportamentais foram identificadas maioritariamente na adolescência, sendo possível verificar que em muitos casos, paralelamente aos respetivos processos de promoção e proteção, coexistiam processos em fase de inquérito, medidas tutelares educativas, ou medidas cautelares de guarda em instituição pública ou privada. Assim uma das conclusões deste relatório realça que:

“Este é sem dúvida um dos maiores desafios que se coloca ao sistema de acolhimento, em que a capacidade técnica e educativa de ajudar os jovens a identificar e a ler o significado e os sentimentos subjacentes aos seus comportamentos se torna essencial para a inversão de ciclos que normalmente vão aumentando numa espiral de desproteção para os mesmos e terceiros. O mesmo será dizer que uma atenção particular às suas dificuldades emocionais será uma das estratégias base para que se consigam modificar os seus comportamentos, mais do que intervenções que preconizam o exercício de uma autoridade que não os envolve na relação.” (CASA, 2012, p.73)

Cientes das fragilidades e constrangimentos existentes, e reconhecendo o seu papel e a sua responsabilidade social, algumas instituições têm, progressivamente, efetuado modificações na sua organização e funcionamento, centrando-se na

---

<sup>2</sup> A CASA 2012 sucedeu o PII (Plano de Intervenção Imediata) realizado entre os anos 2003 e 2010.

qualidade, na resposta às necessidades e interesses das crianças e jovens que acolhem e no impacto que a sua intervenção tem ao nível do desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar futuro dos mesmos (Madge, 1994 citado em Martins, 2004).

Portugal encontra-se a viver uma importante reforma no que diz respeito ao acolhimento institucional, que tem subjacentes alguns dos princípios referidos anteriormente, tal como se pode confirmar através do diploma que sustentou o Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças – enquadrado legalmente pelo Despacho Normativo n.º 8393/2007<sup>3</sup> (Ministério da Trabalho e da Solidariedade Social) que surgiu como resposta à emergência de um novo paradigma de acolhimento institucional de crianças e jovens, e tinha como principal objectivo a “implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”. Uma das medidas interessantes e importantes neste processo foi o da constituição de equipas multidisciplinares.<sup>4</sup>

Em 2012, o Plano DOM, que nunca chegou a ser avaliado, dá lugar ao SERE + (*Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS*): “considerando que o ciclo do Plano DOM, enquanto plano de intervenção integrada, deve evoluir para um modelo renovado de intervenção integrada e mais especializada, onde além da protecção se atenda à socialização e a um cuidado com o equilíbrio emocional das crianças e jovens” (Despacho n.º 9016/2012 de 4 de julho).

Sabe-se há muito que a institucionalização de crianças e jovens, por prazos mais ou menos longos, mesmo quando necessária e inevitável, tem consequências para os próprios e para a sociedade, estes efeitos prejudiciais podem ser minimizados através da:

implementação de estratégias e políticas nacionais para apoio à criança e à família, do desenvolvimento dos vários tipos de solidariedade e apoio comunitário, da redução do uso da institucionalização como recurso primário, do estabelecimento de boas práticas e linhas orientadoras e da definição de projetos de vida, constantemente atualizados e revistos, que

---

<sup>3</sup> Publicado no Diário da República, 2.ª série – n.º90 de 10 de maio de 2007.

<sup>4</sup> Uma vez que se trata de uma investigação realizada no âmbito de um mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária de referir a acção dos movimentos de Educadores Sociais Portugueses e demais técnicos que se encontram inseridos em equipas multidisciplinares a trabalhar em instituições que acolhem crianças e jovens contra o término do Plano DOM.

permitam às crianças e jovens olhar para o futuro com uma perspectiva dinâmica, positiva e integrada; (...) a avaliação da qualidade, através de uma constante revisão dos achados científicos, da sua aplicação prática e da monitorização e supervisão, faz parte integrante e essencial deste processo. (Leandro *et al.*, 2003p.6).

O Estado Português, tendo ratificado a CDC assumiu responsabilidades específicas neste domínio, ao incluir um compromisso direto e primário, quanto às crianças e jovens desprovidos de meio familiar adequado. Este compromisso é extensível a todas as ações, pessoas e organizações que intervêm neste domínio, exigindo políticas integradas para a infância e para a família, de modo a que: se incremente a sua proteção; se previnam as situações de institucionalização, fomentando alternativas dentro da família alargada, da vizinhança e da comunidade em geral; se diminua o tempo de institucionalização; se defina o que deve ser “um meio familiar alternativo”; se exija o cumprimento de regras e normas que consagrem as boas práticas, como um dos elementos de garantia de qualidade para as instituições; se ouçam as crianças e adolescentes, numa cidadania participativa e efectiva, de modo a que as instituições possam também responder aos anseios e expectativas dos próprios (Leandro, Alvarez, Cordeiro & Carvalho, 2003, p.6).

Amado (2003) considera existir um quadro legislativo satisfatório relativo à proteção de crianças e jovens em Portugal, ainda assim, no terreno assiste-se, por vezes, a um “imobilismo administrativo, que se traduz em burocracia e lentidão na execução das medidas legais bem como em alguma indefinição no que respeita à atribuição de responsabilidades, o que dificulta o pôr em prática as normas e os procedimentos previstos na lei “ (2003, p.16).

## **2.2. O complexo de vulnerabilidade e a participação das crianças em contexto institucional**

Segundo Ridge *et al.* (2000), as vivências institucionais deixam as crianças, por vezes, “vulneráveis à exclusão social devido a uma inadequada integração interpessoal”. As crianças em situação de acolhimento institucional apresentam elevado “risco de isolamento; têm falta de apoio social à medida que caminham para a independência e, adicionalmente, a sua capacidade de autonomia e

participação ficam severamente constrangidas pelo processo de institucionalização" (Fernandes, 2005, p. 412).

Lee considera existir ambiguidade na forma de entender a infância, a qual é um “produto de legitimidade institucional, (que) acompanha as crianças nas ordens sociais institucionais” (1999 citado em Fernandes, 2005, p. 412). Esta ambiguidade complica o processo de determinação da legitimidade de participação das crianças nas instituições criadas pelos adultos para elas. Segundo o mesmo autor reverter esta situação e tornar visíveis as vozes das crianças, não basta a “aclamação abstracta por justiça; ela assume uma importância praxeológica basilar em determinados contextos de vida” (*ibidem*).

Afirma o autor que o enquadramento ideológico da vida das crianças significa que as vidas destas são administradas por instituições adultas, sendo que as crianças não são somente vulneráveis mas estão situadas num ‘complexo de vulnerabilidade’“ (1999, p. 468). A ideia de “complexo de vulnerabilidade” pretende caracterizar, então, quotidianos infantis onde é indesmentível a vulnerabilidade das crianças, que será tanto mais comprometedor para a participação destas nas decisões que lhes dizem respeito, quanto mais hermética na consideração da importância da participação infantil for a ordem institucional em que se enquadram.” (citado em Fernandes, 2005, p.413).

A reflexão sobre a noção de complexo de vulnerabilidade de Lee é também pertinente pelo facto que resulta das perspetivas clássicas que realçam a perspetiva da “criança incompetente no centro do referido complexo”, tendo os adultos que assumir o protagonismo na vida das crianças de modo a defender o seu melhor interesse. (*ibidem*).

Porém, na maioria das vezes, estes discursos deixam de ser significativos, pois as práticas sociais adultas são em muitos casos nefastas para as crianças. É, portanto, fundamental, refletir sobre uma mudança de paradigma, e escolher uma perspetiva que veja as crianças como competentes o que, segundo Lee, poderá significar:

comprometimento com um programa positivo de reeducação que respeite as crianças. Os estudos sociais da infância quando assumem esta perspetiva de enfrentar o complexo de vulnerabilidade procuram posicionar-se para além da ambiguidade das crianças e oferecer um entendimento inequívoco das crianças como competentes” (1999 citado em Fernandes, 2005, p.413).

Para Fernandes (2005) neste contexto, em que um grande número de crianças vivem a sua infância, torna-se emergente a “reconceptualização da ordem social institucional”, que deverá centrar-se numa “ética de respeito que valorize as suas competências de participação nos assuntos a elas relativos”, sendo um mecanismo essencial na intervenção com crianças que se encontram acolhidas institucionalmente, de modo a desenvolver “uma consciência e uma prática sociais positivas relativamente às suas possibilidades de participação e mudança social” (p.414). Mais ainda, as instituições destinadas às crianças devem ser entendidas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, pressupondo uma interacção activa com outras pessoas e com a sociedade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003 citado em Sarmento, Fernandes & Tomás, 2009).

Os processos de educação social e intervenção comunitária que criam a oportunidade das crianças participarem em conjunto em projetos e dos mesmos se desenvolverem de forma participada pode constituir um meio de inclusão para crianças e adultos, criando assim condições para o exercício da democracia e da liberdade através da linguagem e do pensamento crítico. Fundamenta-se, assim, a possibilidade e a importância de as crianças “estarem em relação e diálogo com o mundo, participando diretamente, enquanto atores sociais na construção das identidades locais, e ao mesmo tempo, consciencializando-se, através da prática cidadã” (Sarmento *et al.*, 2007, p.57).

Para a efetivação da cidadania é necessário apostar em projetos promotores da participação, de acordo com Oliveira-Formosinho:

os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação (...). A colaboração dos atores e a intencionalidade das metas (instituir a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolvem-se projetos e atividades cultural e pedagogicamente valiosas” (2007, p.28)

É de extrema importância o reconhecimento das crianças como atores sociais capazes de transformar o meio, e da convicção que só se aprende a cidadania vivendo experiências de cidadania e que as crianças só podem participar se forem criadas competências, tempos, espaços e meios para o fazerem. Deste modo, devem ser prioridades de qualquer projeto a promoção dos direitos de participação das crianças, para um efetivo exercício de uma cidadania informada, democrática, crítica, criativa, ativa e global.

#### 3.1. Algumas considerações sobre o *design* e opções metodológicas

O *design* metodológico de um trabalho de investigação consiste, de acordo com Fortin, “em precisar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que ditará as atividades conducentes à realização da investigação (1996, p.131). O desenho de investigação consiste num “plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas” (Fortin, 1996, p.131). Para que o mesmo seja possível, são variados os aspectos que necessitam de ser considerados, nomeadamente a definição do tipo de estudo, a definição das variáveis e operacionalização das mesmas, a definição de população e amostra, o meio onde será realizado o estudo, os instrumentos de recolha de dados e processos a utilizar para o tratamento dos mesmos, bem como as considerações éticas e deontológicas inerentes à pesquisa.

Os objetivos de pesquisa formulados justificam a definição deste estudo num grau essencialmente descritivo, centrado nas representações e nas práticas de participação infantil, de técnicos, educadores e crianças em contexto institucional. Tal como Junyent (1994) clarifica, a descrição “não obstante relativamente menos elaborada do que a classificação ou a explicação dos fenómenos – constitui uma fase prévia à própria formulação dos problemas, de conhecimento da realidade e de levantamento das questões mais relevantes” (citado em Martins, 2004, p.396). No entanto, a necessidade de compreender e dar sentido à informação não invalida a tentativa de explicação e mesmo de conceptualização do material recolhido, de forma moderada e oportuna. Embora o estudo não procure a generalização de conclusões, pretende melhorar a compreensão e elaboração teórica do contexto e dos sujeitos investigados.

As metodologias qualitativas possibilitam uma aproximação maior e uma cooperação entre o investigador e os indivíduos e “tratam de significados, discursos, motivações, imagens, valores que não podem ser apenas alvo de análises quantitativas” (Tomás, 2007, p.57). De acordo com Bogdan e Biklen (2003) são características fundamentais da investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é

descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisa os dados de forma indutiva; o significado é de grande importância, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se denomina perspectivas participantes.

Esta investigação trata-se de um estudo de caso singular, uma vez que, de acordo com Yin (2002) este investiga:

um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites entre fenómenos e o seu contexto não são notoriamente visíveis; e no qual, são usadas várias fontes de informação, sintetiza, ainda, que o estudo de caso contribui, de grande forma, para a “compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (2002 citado em Duarte, 2008, p.117).

E, como trata “fenómenos sociais complexos”, o estudo de caso permite “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Duarte, 2008, p.117). Realizado em profundidade pode ser um eficaz início para uma investigação mais abrangente, possibilitando um desenvolvimento posterior com mais tempo e recursos. A sua maior valia é a de, em princípio, exigir menos recursos e poder ser desenvolvido por apenas um investigador (Duarte, 2008).

### **3.2 Investigação com contornos participativos com crianças**

A infância como objeto de investigação “autónomo e independente”, constitui-se no campo da investigação social “como um desafio para quem pretende restituir a voz e a ação” das crianças. Um desafio que, na esfera científica, tradicionalmente se mostrou profundamente limitativo sustentador da “invisibilidade social da infância e das suas competências” (Fernandes, 2005, p.146).

As conceptualizações vão sendo produzidas sobre a posição da criança na investigação, de acordo com Christensen e Prout (2002), agrupam-se em quatro vertentes: as “crianças como objetos”; as “crianças como sujeitos”; as “crianças como actores sociais” e as “crianças como participantes” (Alderson, 1995, 2000), desafiando as tradicionais imagens de infância como meros objetos da investigação (Soares, 2005; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2006). As primeiras duas englobam grande parte da investigação social tradicional, sendo a dimensão das suas vidas e bem-estar investigados a partir das perspectivas dos adultos, descurando a imagem da criança como um ator social por direito próprio. A

terceira perspectiva de investigação com crianças – as crianças como atores sociais (Christensen & James, 2000 citado em Fernandes, 2005) –, acredita que estas não são apenas informantes, “mas são também ativas na interpretação e mudança do processo de pesquisa”. A emergência desta ideia conferiu-lhes voz nos assuntos que lhes dizem respeito, “o que cria novos problemas e dilemas éticos para o investigador e também novas responsabilidades”. A última perspectiva – as crianças como participantes ativos – pretende recuperar a ideia de que as crianças devem ser tão ativas nas pesquisas como na vida social (Alderson, 2000, 2001; Thomas & O’Kane, 1998 citado em Fernandes, 2005).

Nenhum método de investigação é completamente participativo, é através da forma como é desenvolvida que a investigação se torna participativa ou não participativa, assim, o investigador deve apresentar de acordo com Boyden e Ennew:

atitudes criativas e flexíveis de forma a promover contextos de investigação onde a criança possa ter margens de escolha ou seleção dos temas e tópicos que irão ser trabalhados, onde a sua ação se faça sentir na recolha de dados, na sua interpretação e análise e ainda na utilização desses mesmos dados para disseminar os resultados da investigação. (1997 citado em Fernandes, 2005, p.159).

O presente estudo não usará a investigação participativa, sobretudo por uma questão de tempo, embora se inspire em alguns dos seus fundamentos, técnicas e instrumentos.

### **3.2.1 Princípios éticos e metodológicos na investigação com crianças**

Alderson (1995) considera que nas questões éticas de investigação com crianças se devem considerar pilares fundamentais: os deveres, a questão essencial é deontológica, isto é, o questionamento da equidade e da adequabilidade dos objetivos e dos métodos utilizados na investigação. Em relação aos direitos é necessário a não interferência do investigador, salvaguardando também a liberdade e vontade de participação da criança na investigação, a sua protecção quanto ao “dano, negligência e discriminação” (Sarmiento et al, 2006).

Diversos autores (Morow & Richards, 1996; Thomas & O’Kane, 1998; Ruck et al, 1998; Alderson, 1995, 2000; Christensen, 2002; Laws & Mann, 2004; Soares, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; *International Charter for Ethical*

*Research Involving Children*<sup>5</sup>) identificam alguns princípios éticos a ter em consideração na investigação com crianças.

A explicitação dos objetivos do trabalho a todos os atores envolvidos é uma etapa essencial para construir uma ética democrática (Soares, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Os objetivos da investigação deverão considerar os benefícios e custos (o tempo, a inconveniência, a intromissão, ou mesmo o sentimento de medo ou de ansiedade que esta poderá ter para as crianças). Deverá também ser respeitada a privacidade e confidencialidade, estas “questões deverão ser sujeitas a negociação com as crianças, considerando sempre a sua posição quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (Tomás, 2007, p.81). As questões que se prendem com a confidencialidade foram as que suscitaram maior dúvida e curiosidade nas crianças, situação que se colocou durante o trabalho de campo, como podemos observar nos seguintes excerto:

“Também falaram dos nomes que iam escolher uma menina perguntou “o meu nome não vai aparecer, então posso dizer o que eu quiser?” (Nota de campo 3).

A Teresa de 8 anos *levou muito a sério* a questão da confidencialidade mostrando-se reticente em dar o seu nome verdadeiro: “Teresa – Mas para eles vou ser Teresa (após ter escolhido o pseudónimo).”

Foi também notória alguma *desconfiança* quanto à confidencialidade, por vezes implícita, mas muito explícita no discurso da Inês:

Inês – Olha, mas ninguém vai ouvir isto, não vais mostrar aos doutores pois não?

Sara [a investigadora] – Claro que não, por isso é que o teu nome nunca vai aparecer...

Inês – Ah, mas vão saber que fui eu... mas depois vão perguntar, foste tu que disseste isto?

Sara – Não eles não vão ouvir a entrevista, eu no meu trabalho só vou usar algumas frases, e esta tabela por exemplo nem tem os nomes olha (mostro a tabela com esquema de cores), ninguém vai saber quem disse o quê.

Inês – Humm...

Sara – Fica descansada, mesmo se me perguntassem eu não podia dizer!

De modo a preservar o mais possível a confidencialidade das crianças foram omitidas as idades nos excertos usados, pois em alguns casos existia apenas uma

---

<sup>5</sup> Cf. <http://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Charter-section-only.pdf>

ou duas crianças com determinada idade o que faria que fossem facilmente identificadas.

É indispensável discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação de modo a decidir que decisões tomar acerca de quais as crianças a envolver e a excluir. As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados sobre os objetivos e a natureza da investigação, dos métodos, do *timing* e dos resultados (Ruck *et al.*, 1998 citado em Tomás, 2011), processos que foram realizados durante todo o estudo, incluindo a devolução da informação.

O consentimento informado é na investigação com uma das etapas essenciais, onde a informação dada à criança ou ao adulto sobre a investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma (Anexo 4 – Consentimento informado). Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação é um passo essencial, “onde os objetivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências” (Sarmiento *et. al*, 2006). De outro modo, é difícil prevenir a manipulação das crianças na investigação, e a sua limitação face aos interesses do adulto investigador. É indispensável que o investigador considere não só o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças (Tomás, 2011).

Importa também ponderar o respeito pelas crianças, encarando a sua participação como voluntária e com liberdade para recusar a participação em qualquer momento do processo. Este princípio, devido ao uso da palavra voluntário, gerou uma grande dúvida, pois o LIJ tem a participação de diversos voluntários:

“Sara [a investigadora] – [Leitura do folheto] Tens alguma dúvida?

Cristina – Aqui quando diz que a participação é voluntária, é o quê?

Sara – Quer dizer que tu só participas se quiseres, que se me disseres:

“Olha Sara já não me apetece conversar mais e quero ir-me embora”  
podes ir, e não há nenhum problema.

Cristina – E não fica ofendida nem nada?

Sara – Não.

Cristina – Mas é o seu trabalho, veio aqui de propósito, ouvir-nos...

Sara – Sim, mas também só me interessa falar convosco se vocês quiserem, e se sentirem à vontade para isso.

Cristina – Pois... Mas voluntária... podemos desistir em qualquer altura [Lê o folheto]?

Sara – Não sabes o que quer dizer voluntária?

Cristina – Voluntário são as madrinhas que vem ao fim de semana, que vem cá fazer voluntariado.

Sara – Então mas não é um trabalho, pois não recebem nada em troca e não são obrigadas, vêm cá porque querem.

Cristina – Não. As da semana não são voluntárias. Vêm cá para ganhar o seu ordenado, mas as de domingo não”.

Em suma, o processo investigativo deve ser “transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2007, p.84).

### **3.2.2. Técnicas na Investigação Participativa com Crianças**

A recolha de dados foi feita através de uma diversidade de técnicas, como a análise documental dos documentos orientadores do LIJ, da observação e das entrevistas (Anexo 5 – Notas de campo e Anexo 6 – Técnicas e instrumentos de recolha de informação).

Relativamente à observação, o trabalho de campo começou numa primeira fase com alguns momentos de observação, antes de se realizarem as entrevistas, embora em todas as visitas ao LIJ, tenha sido feita a observação de alguns momentos do quotidiano das crianças e jovens e a reflexão sobre as dinâmicas e atividades observadas, por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de fatores, contextualizados, das culturas infantis e de interação com as crianças. A componente lúdica e as conversas informais facilitam manter o papel da investigadora e às crianças, o de sujeitos da investigação (Tomás, 2007, p.55). No primeiro contacto com as crianças, depois de me ter apresentado e explicado a minha presença, fui convidada a assistir e a participar nas suas brincadeiras:

“As meninas pediram que me sentasse e começaram por me apresentar um espetáculo de magia - uma mágica (C1) e uma assistente (C2) - utilizando os materiais que tinham à sua disposição a cozinha de brincar e os seus utensílios, lenços, entre outros, os papéis iam sendo trocados. (...) O mesmo grupo resolveu de seguida improvisar uma missa, fazendo uma de padre (C1), uma de acólito e as restantes de assistentes, ainda houve alguma discussão na escolha dos papéis, e combinaram rodar, embora a primeira a ser padre seja novamente a C1, que embora seja a mais nova mostra ser a “líder”, tendo maior capacidade de persuasão e dominando e orientando as brincadeiras. De seguida ainda jogámos dois jogos de dominó (C1, C2 e C3), embora a C3 não soubesse jogar muito bem, foi sendo ajudada, e para o fim pareceu entender o jogo.” (Nota de campo 3)

Por diversas vezes fui incentivada a brincar e a participar em jogos propostos pelas crianças e a participar nas suas rotinas, como o lanche e a realização de trabalhos de casa, esta proximidade progressiva ajudou a manter uma relação de confiança muito importante no decorrer das entrevistas, e a não me sentir *estranha* ou *a mais* na casa.

“Como já me conhecem parece ser mais “fácil” o convívio com elas e com as próprias auxiliares, conseguindo estabelecer conversas informais, muitas cumprimentam-me e reconhecem-me o que se torna facilitador para mim, não me sentindo como uma “estranha”. (Nota de campo 6)

A observação é um processo de recolha de dados durante um período de tempo prolongado (Caria, 1999), a observação participante permite cruzar dados, a partir dos discursos, das atividades, das dinâmicas e do quotidiano das crianças (Tomás, 2007). Estaque reconhece duas vertentes essenciais para o “sucesso da observação-participante: a crítica autorreflexiva, “que é exigida pelo problema da interacção entre observador-observados” e a questão da articulação “estrutura-acção na análise das práticas sociais” (1997, p. 8).

A observação participante ao ser utilizada no âmbito da investigação, em conjunto com a análise de outros produtos da criança, como sejam a escrita, o desenho ou ainda as discussões individuais ou em grupo, permite compreender com mais facilidade a voz das crianças e ultrapassar possíveis influências decorrentes das relações de poder entre adulto e criança (Fernandes, 2005).

As entrevistas tiveram um formato semiaberto ou seja, em que o entrevistador levanta um conjunto de perguntas/temas que funcionaram como um guião da conversa (Anexo 6.5 – Guião de entrevista). O guião foi usado como um organizador flexível, adequando o formato, a duração e, também, o conteúdo da entrevista, em função das circunstâncias e das pessoas concretas. Foi, sempre que possível, dada extrema importância à escuta do entrevistado, centrando-se a atenção no seu discurso e criando condições para a exploração do mesmo.

As entrevistas podem ser utilizadas com crianças, adotando dimensões diversas: entrevistas individuais, entrevistas em grupo, entrevistas temáticas ou entrevistas abertas. O principal aspeto que distingue a sua utilização no âmbito da investigação participativa, com outros tipos de investigação, “será a possibilidade de a criança influenciar o seu formato, a sua orientação ou ainda a sua duração”

(Fernandes, 2005). Mauthner (1997) considera que as entrevistas individuais são mais aconselhadas para crianças mais velhas.

De acordo com Saramago (2001) a entrevista-conversa é um momento privilegiado de interação. É importante que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador, naquilo que se designa por processo de inversão de papéis, o que aconteceu quando a Teresa no fim da entrevista *tomou posse* do gravador:

“Sara [investigadora] – Obrigada por teres falado comigo, acho que já não tenho mais perguntas.

Teresa – Não, não [pegou no gravador, quis ouvir, e depois quis-me entrevistar].

Teresa – Aqui em direto com a ... [diz o seu nome verdadeiro] para entrevistar, não, não, aqui em direto Teresa na entrevista de rua 6 porta número 6, estamos aqui com a Sara, minha colega, então Sara gostas da tua escola?

Sara – Gosto muito.

Teresa – O que se costuma mais fazer lá?

Sara – Temos aulas, falamos com os professores e colegas, fazemos trabalhos, vamos à biblioteca consultar ou buscar livros, escrevemos...

Teresa – Ai que seca, não é?

Sara – Às vezes...

Teresa – Já vou aí, estamos aqui novamente com a jornalista Teresa estamos aqui no ....Notícia de última hora um barco grande cai para o lado, ouvem-se os gritos de duas, um casal, dois, um grupo de ajuda foi lá e vi-os...”

As crianças mostram-se, na maioria, *curiosas* e/ou *tímidas* com a utilização do gravador, foi importante para algumas experimentar primeiro ouvir a sua voz, algumas quiseram ouvir no fim um pouco da gravação, em alguns casos foram feitos “testes” para perceberem como funcionava o gravador.

“Reparei que muitas estavam um *pouco incomodadas ou curiosas* com o gravador, o que me pareceu que por vezes as *inibiu ou desconcentrou*. Com duas meninas tive que ouvir uma boa parte da gravação com elas.” (Nota de campo 4)

Para Saramago (2001), é necessário naturalizar e desmitificar a utilização do gravador perante a criança. A explicação sobre a utilização do gravador desvaloriza a sua presença, assim como concede uma importância especial à conversa. Desta forma a criança pode sentir-se gratificada por a pessoa estar realmente interessada no que possa querer dizer. Põe exemplo, a Cristina esteve

sempre muito preocupada com a possibilidade de o gravador não estar a funcionar:

“Cristina – Isto não está a gravar nada! [olha para o gravador]  
Cristina – [olha para o gravador] isto ainda está no zero!  
Sara [investigadora] – O temporizador não está a funcionar, não te preocupes. (11 anos)”

Também foi sempre explicado que ninguém iria ouvir aquela gravação sem ser a investigadora, e que iria usá-lo para não ter que estar a escrever tudo o que dissesse, e que posteriormente iria passá-lo para o computador transcrição, já com o nome falso, para depois poder usar algumas frases no trabalho. Durante as minhas visitas várias vezes me perguntaram se já tinha feito as transcrições das entrevistas.

Aquando da análise dos dados, foi feito um esforço para a triangulação dos mesmos, este princípio é valorizado na investigação qualitativa, pois segundo Graue e Walsh (2003, p.128) “um bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspetivas quanto possível”. Assim torna-se necessária a utilização de várias estratégias de recolha de informação de modo a evitar “preconceitos no registo de dados.” (*ibidem*).

Para estes autores, na investigação com crianças torna-se relevante observar sob diversos ângulos e de maneiras diferentes para proporcionar uma descrição mais completa do contexto específico que está a ser investigado. Graue e Walsh (2003) apontam três formas de triangulação: muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; investigadores diferentes; e vários métodos. A triangulação torna-se essencial para o investigador se monitorizar constantemente enquanto procura compreender as interações observadas. Quando o investigador se encontra em campo necessita explorar as várias formas de criar dados, pois “lá fora o mundo é muito grande e as pequenas parcelas escolhidas para estudo são extremamente multifacetadas e complexas. Para as entendermos é preciso que olhemos para elas cuidadosamente e de muitas maneiras.” (Graue & Walsh, 2003, p.128).

Para Boaventura de Sousa Santos (1995) torna-se importante “identificar os patamares que permitem construir, regular e distinguir o que pertence a cada escala daquilo que lhe é exterior” (p.142). Deste modo, indica três patamares:

1. Detecção, que distingue o que é, ou não, útil para a análise. Na fase inicial “a identificação e categorização temática foi feita de forma espontânea mais do que analítica, após várias leituras dos diferentes registos” (*ibidem*), embora o guião já apontasse as categorias que se pretendiam analisar;
2. Discriminação, que distingue e justifica as diferenças no tratamento;
3. Avaliação, que define a legitimidade do que incluir, ou não, na análise a realizar (Santos, 1995; Mendes, 2003 citado em Tomás, 2007).

Como uma forma de analisar os dados como um todo, e o objectivo de ver padrões de similaridades e de diferenças através de todo o corpus, cada transcrição foi dividida em temas e subtemas sobrepostos. A análise dos dados foi um processo dialéctico: envolveu um vaivém entre o "não processado" (cassetes, transcrições e notas de campo) e os dados processados (leituras e sumários), e um movimento constante entre os pormenores de experiências individuais das crianças e o retrato total do grupo. Com este processo, os temas recorrentes foram identificados e seleccionados para análise teórica (Guerra, 2006). Reconhecemos, no entanto, que nenhuma pesquisa pode ser completamente indutiva, porque o processo da pesquisa está informado pelas próprias biografias pessoais e intelectuais e pelos quadros conceptuais dos investigadores (Tomás, 2007, p.101).

### **3.3 Procedimentos na Investigação Participativa com Crianças**

#### **3.3.1 A Entrada no LIJ**

Devido à natureza da investigação a entrada no terreno tornava-se um factor decisivo, pretendia-se uma investigação, dentro das suas limitações, colaborativa e participativa da parte dos adultos e crianças, por isso foram momentos de alguma ansiedade e reflexão. Todo o trabalho de campo prevê uma “entrada” no terreno e esta é determinante pois pode contribuir para o sucesso ou insucesso da investigação.

O trabalho de campo realizou-se no período compreendido entre dezembro de 2011 e junho de 2012, num Lar de Infância e Juventude do distrito de Lisboa.

#### Negociar a entrada no LIJ com os adultos

O primeiro contacto com a instituição foi realizado via correio electrónico, no mesmo foi enviado o protocolo de colaboração (Anexo 3 – Protocolo de

colaboração) que indicava os objetivos e natureza da investigação e solicitava uma reunião onde pudesse explicar de uma forma mais pormenorizada o trabalho a desenvolver. Após uma resposta positiva foi marcada a primeira reunião, com a diretora técnica (provisória devido a uma licença de maternidade), onde foi explicado mais detalhadamente o teor da investigação, dando especial atenção aos aspetos éticos e metodológicos. A instituição, representada pela diretora técnica, deu o seu consentimento informado, ainda que de uma forma informal, por considerar o tema, os direitos de participação das crianças, complexo e sobre o qual se deve refletir e melhorar, o que deu sentido ao trabalho que se pretendia desenvolver.

Por ter existido a meio deste processo uma troca de diretora técnica, foi realizada uma segunda reunião com a nova diretora técnica (a anterior saiu do LIJ para exercer funções noutra local, no entanto provisória também, pelos motivos referidos anteriormente), onde foram já adiantados e negociados alguns aspetos metodológicos, como a amostra, tempos e espaços para a observação, entrevistas e outras atividades e esclarecidas algumas questões sobre as dinâmicas e funcionamento da casa (anexo 4 – Notas de campo dos contactos realizados).

“A Diretora Técnica mostrou-se sempre disponível e interessada na co construção da investigação, nomeadamente nas metodologias e técnicas participativas, e negociação do plano de investigação, expressou sempre a vontade e o reconhecimento da importância de refletir e melhorar as práticas.” (Nota de campo 2)

#### Negociar a entrada no LIJ com as crianças

A definição inicial do grupo de crianças com quem se iria desenvolver o trabalho de investigação foi decidida em conjunto com a diretora técnica, mediante a impossibilidade de contemplar todas as crianças da casa, dado o seu número excessivo (foi oscilando entre as 42 e 46). A escolha pretendeu ser acautelada por princípios éticos relacionados com a seleção, inclusão ou exclusão das crianças na investigação. Deste modo, numa primeira fase foram consideradas as crianças dos 8 aos 14 anos (18 crianças inicialmente) ou no caso de todas não quererem participar, seriam incluídas crianças até aos 15 anos (mais 5 crianças), deixando em aberto a possibilidade de incluir crianças de outras idades consoante a sua reação face ao trabalho e o seu interesse em participar.

Reconhecer as crianças como sujeitos e não como objetos de investigação implica, entre outros aspetos, o respeito pelo seu consentimento informado e voluntário (Alderson, 1995). Para que as crianças pudessem decidir em dar ou não o seu consentimento informado, foi realizada uma conversa informal com o grupo de crianças onde foram explicados os objetivos da pesquisa, assim como algumas questões éticas e metodológicas, como é exemplificativo o seguinte excerto:

“Um elemento da equipa Técnica foi comigo até junto das crianças, algumas estavam a brincar na sala de atividades do 1º piso, outras estavam na sala de estudo a fazer trabalhos de casa, e no computador da mesma sala. A técnica pediu às crianças para se reunirem na sala de estudo, as mesmas foram *sem problemas* espalhando-se pelas cadeiras e mesas da sala, e passei à apresentação “O meu nome é Sara e estou aqui para fazer um trabalho de investigação para a faculdade (tese de mestrado), o tema que escolhi foi os direitos das crianças, que vocês já devem ter ouvido falar (sim, eu já, eu sei...), um deles é o direito de participação, que são vários, e foram esses que escolhi estudar. Como é sobre vocês e sobre os vossos direitos, precisava que vocês me ajudassem a construir este trabalho, gostava de ouvir o que pensam sobre este direito, as vossas opiniões e sugestões. Para isso, e se vocês concordarem, vou estar cá alguns dias, para falar convosco e para fazer alguma atividade (Eu quero, eu quero). Como vocês são muitas, e não vou ter tempo de falar individualmente com todas, tinha pensado falar com as meninas dos 8 aos 14 (Eu tenho 9. Eu tenho 12, posso não é? Eu tenho 16, não posso?). Se alguém não quiser participar e outras quiserem muito, podemos trocar, ou pensar noutra maneira. De qualquer forma vou estar cá algumas vezes e vamos falando. Outra coisa importante é que os vossos nomes, nem o da casa vão aparecer vão ter que escolher um nome falso, e que podem desistir de participar em qualquer momento, podem sempre dar sugestões e opiniões sobre o que vamos fazendo, para ser um trabalho de todos. Agora vou ficar aqui com vocês até ao meio dia, se não se importarem (não, não), se tiverem alguma pergunta digam, se precisarem de ajuda para alguma coisa... Obrigada.” (Nota de campo 3)

Antes de cada entrevista individual às crianças foi-lhes dado um folheto explicativo (Anexo 4 – Consentimento informado), com uma pequena apresentação da investigação, das metodologias, dos objetivos, e dos seus direitos enquanto participante, uma breve explicação do que é a convenção dos direitos das crianças, e também, uma parte destacável com alguns dados biográficos e identificação de interesses, assim como o seu consentimento. Segundo Alderson (1995) o folheto informativo pode ser uma boa prática, o mesmo ajuda-os a “compreender o que trata o projeto, fazer perguntas pertinentes e a tornarem-se parte do processo em vez de serem simplesmente os seus objetos de estudo”. Após a leitura do folheto a maioria das crianças não colocou nenhuma questão,

parecendo por vezes não entender o que estava escrito, e mesmo mudando um pouco o discurso, não tiveram nenhuma reação, deixando-me muitas vezes insegura quanto à sua pertinência e adequabilidade, no entanto, no decorrer da entrevista e com a empatia estabelecida muitas voltaram a questionar-me sobre alguns assuntos referidos no folheto, e mostrando-se muito mais *curiosas* e *participativas*. Ainda assim, a maioria das crianças deixou na sala o folheto, e foram poucas as que se lembraram e quiseram levá-lo. A parte que mais gostaram foi assinar o consentimento informado, mostrando-se *bastante motivadas*.

## CAPÍTULO IV

### Contexto e sujeitos da investigação

---

As concepções das crianças sobre os direitos são influenciadas pelo contexto social onde se inserem e pelo direito que lhes é pedido julgar. O que significa que entendem os direitos a partir das suas próprias vivências. De acordo com Ruck *et al.* “o pensamento abstrato sobre os direitos e a sua aplicação efetiva pode advir, em parte, da pouca informação que as crianças têm sobre os direitos, em geral, e que vai variando de acordo com as suas próprias vidas” (1998 citado em Tomás, 2011, p. 229). No entanto, previnem para o risco “de generalizar estas conclusões a todo o grupo social da infância sem considerar o contexto onde vivem” (*ibidem*). Neste sentido será neste capítulo analisado o contexto e sujeitos da investigação, privilegiando a voz das crianças.

#### 4.1. O LIJ: Do passado ao presente

O LIJ integra um Centro Social Paroquial, fundado nos finais da década de quarenta, num concelho rural do distrito de Lisboa. Foi constituída com o objectivo de “satisfazer carências sociais e praticar atos de culto católico de harmonia com a Doutrina Social da Igreja”. (Regulamento Interno, 2011)

Ao longo dos anos foram sendo efetuadas obras de melhoramento, procurando adaptar a casa construída no século XVIII, à função da Instituição. A sua disposição em camaratas foi a solução encontrada, ocupando três espaços grandes do edifício, mantendo-se esta solução até à construção do novo equipamento.

No fim da década de oitenta foi celebrado acordo de cooperação com a Segurança Social, passando a denominar-se Centro Social Paroquial, sendo constituída na ordem jurídica canónica, adquiriu personalidade jurídica civil com o reconhecimento de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). (Regulamento interno, 2011)

Em perto do ano 2000, face ao resultado de uma inspeção da Segurança Social, emanou a necessidade de adaptar a Instituição às normas em vigência. Não

chegava alimentar, vestir, cuidar das crianças/jovens, era urgente um novo espaço, que possibilitasse uma intervenção eficaz e inovadora. Ao mesmo tempo ocorreu uma mudança de sacerdote na Paróquia, e com ele, mudança de Direção e do seu modo de funcionamento, ficando as Irmãs Religiosas a exercer funções até Junho do ano 2000. Iniciou-se assim a construção de novas instalações, compostas por cinco vivendas geminadas, um edifício central e um espaço exterior bastante significativo com uma área total de aproximadamente 2 hectares (Regulamento interno, 2011; Entrevista com diretora técnica).

As novas instalações que em 2002, pareciam adequadas, foram apresentando lacunas e insuficiências, assim, em 2008, foi inaugurado o espaço “Aprender e Brincar” que, como o nome indica, é um edifício multiusos, onde se situam os espaços de lazer, salas de estudo, espaço informático, sala de relaxamento e parque infantil interior.

Este projeto, só foi possível graças a parcerias com grandes empresas, bem como a diversas ações de *fundraising*, que permitiram angariar a verba necessária para a concretização deste complexo pedagógico.

A Instituição tem duas valências, o Lar de Infância e Juventude (para o sexo feminino) com um limite máximo de ocupação até às 50 crianças e o Serviço de Apoio Domiciliário a Idosos. Dispõe de um Centro de Recursos, fornecendo roupa e alimentação, entre outros géneros, a pessoas carenciadas, colaborando diretamente com outras instituições e Paróquias da diocese de Lisboa.

#### **4.1.1 Caracterização do LIJ pela voz das crianças**

Quando questionadas sobre como descreveriam a casa a grande maioria das crianças mencionou características físicas e estruturais com adjetivos como grande, gigante, espaçosa, espaço suficiente, com condições e bonita, tal como afirmou a Inês Margarida “É grande, tem muito espaço, onde se pode correr e brincar” ou a Inês “Espaçosa, bonita...”. Outra menina aponta as obras realizadas recentemente e aquisição de mais animais “Boa, fixe, está melhor, pintaram a casa, o aprender, fizeram obras na casa, mais bancos e mais animais (galinhas e patos) – diz a Fabiana” (Anexo 8 – Caracterização da casa, Quadro 5)

Muitas das crianças representaram a casa enquanto “instituição” acolhedora e protetora, de alguma forma personificando-a enquanto uma espécie de “pessoa coletiva”, atribuindo-lhes características ou ações humanas/emocionais ao usarem

expressões como “ajuda-nos”, “tem coisas que nós queremos e é muito simpática”, “cuida das pessoas”, “boa, fixe” ou “divertida”.

Estas descrições mostram que para as crianças a casa é representada não só pelos seus espaços físicos e estruturais, mas também como pelo ambiente, funcionários, bens e actividades proporcionadas. Como se pode observar através do discurso da Quiara quando lhe foi colocada esta questão:

“Quiara – Se gosto de estar aqui?

Sara [Investigadora]– Sim também, mas se tivesses que dizer a alguém como é a casa o que dizias?

Quiara – Se me perguntassem eu dizia que vivia num colégio, a casa...[nome do LIJ], e se me perguntassem se eu gosto de lá estar eu dizia, preferia estar em casa dos meus pais, mas gosto de lá estar, não é tão mau como as pessoas pensam.

Sara – Mas que características têm? As condições, o tamanho...

Quiara – É grande tem condições, ajudam-nos muito, dá-nos o que nos têm que dar, quando podem levam-nos a sítios que nós queríamos ir, no verão vamos para colónias, para Nazaré ou para um parque de campismo, vamos para a praia e para a piscina...No tempo de aulas vamos para a escola, e nessa altura tem que nos obrigar a estudar e isso tudo, que é a parte que a gente menos gosta.

Sara – Então no verão é melhor?

Quiara – Sim, no verão é mais fixe, também está cá menos gente, muitas vão para as famílias ”.

Foi bastante comum as crianças falarem das “casas” de que tinham vindo anteriormente como Centro de Acolhimento Temporário ou Centro de Acolhimento de Emergência, especialmente quando sugeriram nomes para dar à casa de modo a manter o seu anonimato. O percurso institucional anterior destas crianças manifesta-se nos seus discursos, tal como podemos verificar de seguida:

“Inofa – É diferente...

Sara [investigadora] – Como assim?

Inofa – É diferente da outra...

Sara – De onde vieste?

Inofa – Sim, da casa da ...[nome da instituição anterior].

Sara – Mas como achas que é esta?

Inofa – É pequena.

Sara – A outra era maior?

Inofa – Sim.”

De acordo com o relatório (CASA, 2012) verifica-se “um aumento do número de crianças e jovens que “circulam” no sistema de acolhimento, alternando: i) de resposta em resposta de acolhimento; ou, ii) de resposta de acolhimento para meio natural de vida, com reentradas subsequentes em novas respostas de

acolhimento”, o que se pode verificar nos discursos das crianças ao longo da investigação.

Sobre o que acham que faz falta na casa a resposta mais unânime foi o: “Nada, temos tudo”, “Nada, acho que não faz falta nada”, ou o “Não sei” ou “Não estou a ver”. Foram ainda dadas respostas mais específicas por duas meninas, uma ao nível da melhoria de equipamentos e regras:

“Inês – Eu queria que acontecesse outra coisa, no espaço das ovelhas, não precisam de tanto espaço, podia ser uma piscina... Haver computador na casa da madrinha. E queria poder ter telemóvel. Eu tenho, mas não posso ter, é só a partir dos 14 para cima...”

Outra menina refere aspetos que se prendem com as relações interpessoais entre as meninas, os conflitos existentes era algo que mudaria:

“Inês Margarida – Neste momento é mais o amor pelos outros... que sentem umas pelas outras.

Sara [a investigadora] – São más umas com as outras?

Inês Margarida – Sim arranjam muitos conflitos e depois acabam à tarefa...

Sara [a investigadora] – E como achas que isso se podia resolver?

Inês Margarida – A conversar.”

A condição de criança também se entende e pode ser compreendida em referência ao contexto em que é vivida, refletindo experiências e vivências com diversos agentes de socialização, de entre os quais se destaca o grupo de pares (Pais, 1999; Sarmiento, 2003; Ferreira, 2004). Para Corsaro (1997), é um fator fundamental de análise, entendendo a cultura de pares como: “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (*ibidem*).

Trevisan (2010) no seu estudo considera a amizade um valor central nas culturas de pares e na estruturação das vidas quotidianas das crianças, embora neste “processo que deverá ser construído e monitorizado pelas crianças, a construção de relações afetivas nos grupos de crianças nem sempre é pacífica ou estável.” (Trevisan, 2010, p.171).

#### **4.1.2 Caracterização dos Espaços Físicos e Dinâmicas de Funcionamento**

O edifício “Aprender e Brincar” é constituído por dois pisos, o primeiro destinado principalmente às crianças mais novas (1º e 2º ciclo), onde se encontra uma sala de atividades (brincadeiras), uma pequena sala que era uma enfermaria, mais tarde transformada em sala de sesta/repouso (dois berços e colchões) mas

por não haver crianças “pequenas” tem uma pequena televisão e *dvd* e é utilizada com esse fim, uma sala de estudo (equipado com um computador, mesas, quadro branco móvel, estante com livros e outros materiais), casas de banho, sala de relaxamento, e parque infantil coberto. No segundo piso encontra-se uma sala de estudo, a sala de informática (com oito computadores), uma casa de banho e um terraço onde é dado o lanche quando está bom tempo.

As unidades residenciais são constituídos por dois pisos, no primeiro encontra-se a sala de estar, com sofás e televisão, a cozinha, uma sala de estudo, que não é utilizada para este fim, mas sim para receber e efetuar chamadas pois é onde se encontra o telefone, uma casa de banho e ainda uma sala de arrumos. No segundo piso encontram-se os três quartos (para três e quatro crianças), a *suite* da “madrinha” e uma casa de banho. Os quartos são coloridos (pintados recentemente).

Sobre este sistema Carneiro (2005) considera-o como uma das tendências mais comuns na Europa Ocidental nos últimos 10-20 anos, que pode trazer alguns benefícios:

- “ • O número de crianças e jovens a cargo de cada instituição e por unidade residencial diminuiu substancialmente, sobressaindo um padrão que aponta para um modelo do tipo família alargada (entre sete e 10 elementos);
- A dimensão das instituições é considerada um factor determinante para o sucesso da medida de colocação;
- As unidades residenciais, tipo casa, são mais íntimas e acolhedoras, possuindo equipamentos pensados e adequados às necessidades daqueles que acolhem” (p.55).

O edifício central apresenta dois pisos, no rés-do-chão existe um *hall* de entrada, um armazém de géneros alimentares, um armazém da Roupa, e a lavandaria/Rouparia. No 1º andar situa-se a receção/Serviços Administrativos, os gabinetes técnicos, uma sala de reuniões, uma sala de arquivo, uma sala de informática, o salão nobre, o refeitório, a cozinha, churrasqueira e 5 casas de banho.

Nos espaços exteriores existem vários espaços com relvas, bancos de jardim, os espaços dos animais (cães, ovelhas, galinhas e patos), um parque com baloiços e escorregas, e quando começou o verão foram montadas duas piscinas de diferentes tamanhos (notas de campo 2, anexo 5).

#### 4.1.3 O cotidiano institucional enquanto um campo de rotina a analisar

Como defende Leite (2010) embora se reconheça que o cotidiano se constitui mediante determinada rotina, “a contingência não apenas lhe é igualmente constitutiva, como lhe é imprescindível” (p.373).

Durante o tempo letivo as crianças acordam por volta das 6h/7h (dependendo das casas e do horário das crianças) e tomam o pequeno-almoço nas respetivas unidades residenciais com as madrinhas. De acordo com os discursos das crianças pode-se verificar que existe alguma flexibilização nas rotinas, embora com regras base definidas (Anexo 9 – Quadro 6 rotinas e dinâmicas de funcionamento).

“Sara [a investigadora] – Como se organizam de manhã, o que fazem?

Cristina – Há umas que tomam banho, fazemos a cama...

Sara – Vocês decidem se tomam banho à noite ou de manhã?

Cristina – Sim, desde que não demorem muito tempo.

Sara – E mais

Cristina – Lavar os dentes comer e preparar as coisas para sair para a paragem.

Sara – E tomam o pequeno-almoço juntas, a mesma coisa?

Cristina – Sim, senão era injusto, é igual para todas.

Sara – Mas comem juntas?

Cristina – Às vezes, umas vão chagando, que se despacham mais cedo. Só que há uma regra a madrinha põe tudo na mesa e ninguém sai de casa sem comer.”

O almoço (para quem almoça em casa, o que é pouco frequente) é tomado no refeitório, assim como o lanche. À medida que vão chegando ficam no espaço “aprender e brincar” onde fazem os trabalhos de casa, estão nos computadores, ouvem música, brincam, vêem televisão ou andam de bicicleta. Por diversas vezes foram observados estes momentos em que as crianças circulam livremente pelas diferentes salas e espaços exteriores realizando diferentes atividades, como explicou Soraia:

“Sara [a investigadora] - E quando chegas o que costumavas fazer?

Soraia – Vou fazer os trabalhos, para a sala de estudo.

Sara – E mais? O fazes quando acabas?

Soraia - Ou vou brincar, ou vou lá para fora, ou para o computador.”

Por volta das 18h (hora de entrada das madrinhas) vão para as “casas” onde devem fazer a sua higiene e ajudar na confeção do jantar e tarefas da casa. As ementas e mapas de tarefas são definidos semanalmente, preferencialmente em conjunto com as crianças e expostos num placar na cozinha.

Sara [a investigadora] – E em casa o que é que fazes?  
Soraia – A minha tarefa.  
Sara – E que tarefas são?  
Soraia – É uma semana cada tarefa, esta semana estou na casa de banho e no *hall*.  
Sara – Qual é a tarefa que gostas mais?  
Soraia – É a cozinha.  
Sara – Porquê? O que fazes?  
Soraia - Ajudo na cozinha, limpo a loiça e faço o chão, a outra menina lava a loiça e faz o fogão e as bancadas.

O horário de jantar e deitar não é rígido, dependendo das dinâmicas de cada casa e o deitar da idade das crianças, sendo que as mais novas devem deitar-se até às 22h.

“Sara [a investigadora] - E depois do jantar?  
Soraia - Às vezes vamos logo para a cama, no tempo de aulas, durante a semana, às vezes no fim de semana vamos para a rua ou ficamos em casa a ver um filme.  
Sara – Mas nos dias de semana nunca vêm televisão?  
Soraia - Eu não, porque entro muito cedo e por isso vou logo para a cama.”

Aos fins-de-semana e período de férias as crianças saem de “casa” por volta das 9h, as mais velhas podem sair mais tarde, tendo autonomia para acordar mais tarde.

“Foi visível também a flexibilidade de horários (no acordar), a livre mobilidade das crianças nos espaços exteriores e interiores, a autonomia na realização dos tpc e na realização de atividades, observando-se pouca intervenção por parte de adultos nestas duas horas.” (Nota de campo 3)

Aos sábados têm catequese, escuteiros e missa, ainda atividades realizada com um grupo. Os domingos são assegurados por apenas por voluntários. Algumas meninas passam os fins-de-semana com as famílias e outras com as famílias de apoio ou voluntárias (domingos), como conta a Bia: “Aos sábados vimos para aqui, fazemos os trabalhos que não fizemos sexta feira, e brincamos, aos domingos vamos à missa e à catequese, depois vimos brincar.”

No plano de atividades encontra-se expressa a intenção de escutar as opiniões e interesses das crianças através das suas vozes ou com intermédio de terceiros:

“No que concerne à ocupação de tempos livres, procura-se trabalhar em cooperação estreita com os gestores dos processos, auxiliares e madrinhas com intuito de perceber que actividades servem os interesses das crianças e jovens que acompanham. As crianças e jovens são pilar fundamental na criação deste plano uma vez que são chamadas a manifestar os seus gostos e

interesses. Assim sendo, todas as áreas de desenvolvimento podem ser trabalhadas através das actividades de lazer.“

Também nos princípios orientadores do mesmo documento pode-se verificar o intuito de promover os direitos de participação, ou pelo menos alguns âmbitos da mesma:

“- Realizar atividades que vão de encontro aos gostos e pedidos às crianças e jovens;

- Potenciar autonomia criando condições para que as jovens realizem atividades sem a presença de adultos ou com uma participação pontual.”

Da mesma forma são referidos entre os seus objetivos:

“- Desenvolver competências ao nível da autonomia;

- Desenvolver a capacidade de tomar decisões equilibradas e acertadas”

Alguns exemplos da forma como estes objetivos são concretizados são a escolha da atividade que querem frequentar durante o ano letivo, o programa de saídas à noite (a partir dos 15 anos) e a forma como querem passar seu aniversário, sobre este ponto o PA especifica: “Tomar decisões - Cada criança e jovem procura definir o que gostaria de fazer a propósito do seu aniversário. O orçamento aprovado permite organizar saídas com amigos e /ou outras atividades.”

Os LIJ devem promover experiências significativas e diversificadas, incluindo a vertente social, escolar, ocupacional, desportiva, cultural e lúdica, importa saber que metodologias são utilizadas para dar consistência a estas vertentes, de modo a que cada uma delas não seja o simples reflexo das diferentes ideologias de intervenção de cada um dos agentes educativos. Os estudos de Rutter e seus colaboradores (1979) revelam que as instituições com sucesso promovem uma elevada participação das crianças e dos jovens nas decisões a tomar em diversos níveis. As mesmas põem a tónica na vida académica, possuem regras claras acerca dos principais aspetos da vida no seu interior, organizam espaços e atividades alternativos e envolventes: biblioteca, atividades extracurriculares, clubes temáticos (citado em Amado *et al.*, 2003).

As investigações sobre os tempos livres das crianças impulsionaram a criação de estruturas, projectos e espaços próprios de “lazer cultural” onde as crianças podem passar algum tempo extra-escolar. Esta diversidade de espaços de lazer cultural, pretende ajudar a educar a criança dentro de um conceito alargado de

educação não formal, e devendo ser aproveitados e tornados parceiros dos lares (Pinto, 2001).

São também importantes atividades relacionadas com as formas de expressão das várias linguagens artísticas – dramática, musical e dança, despertando na criança o gozo que é cultivar a criação, trabalhar o imaginário e inventar o impossível, numa atitude que se adequa ao desenvolvimento da própria criança, ao mesmo tempo que vai havendo uma valorização daquilo que as crianças gostam e são capazes de fazer.

### Assembleias

Por as assembleias poderem constituir momentos privilegiados de exercício dos direitos de participação das crianças, esta dinâmica foi analisada de forma mais aprofundada, fazendo parte do conjunto de questões que foram pré-definidas para as entrevistas, também foram observados alguns destes momentos.

A implementação de momentos como as reuniões/assembleias pode ser utilizada de modo a permitir uma maior consciência dos Direitos das Crianças, é “um momento obrigatório da reflexão, da exposição de ideias, da análise de reclamações e de decisões” (Magner *et al.*, 2011:69). Alguns discursos mostram que as meninas parecem entender os momentos de reunião geral como um espaço de partilha, reflexão e discussão: “Teresa – Falamos de problemas, do nosso comportamento, da escola. Marta – ...depois começamos a explicar o que nós queremos, o que não queremos, e o que andamos a fazer”.

Embora o tema das reuniões/assembleias estar no guião da entrevista, surgiu algumas vezes de forma espontânea, nestes casos foi logo abordado e desenvolvido. Apareceu, algumas vezes, associado às questões sobre o direito à opinião como mostram os seguintes discursos:

“Sara [a investigadora] – E nas coisas que achas que estão erradas, costumas dar a tua opinião?”

Quiara – Às vezes as doutoras perguntam-me, e eu digo, normalmente também temos reunião sempre às terça feira, porque saímos todas à uma, então elas fazem aí a reunião.

Sara – Dás a tua opinião?

Cristina – Algumas vezes quando há reuniões.

Sara – Costumam haver reuniões?

Cristina – Com os técnicos. Com a doutora”

Algumas meninas identificaram este momento como um espaço de resolução de problemas existentes na casa: “Sara – E como costumam resolver os problemas? Teresa – Ouvimos o que os técnicos falam, nas reuniões à 3ª feira.”.

A referência pela maior parte das crianças ao dia em que a reunião é realizada (terça feira) mostra que esta é uma rotina que faz parte do seu quotidiano. As crianças mencionaram como principais temáticas das reuniões os problemas da escola e da casa, como podemos constatar de seguida: “Sara – Tentam resolver os problemas? Cristina – Sim, principalmente da escola, e daqui de casa também.”.

Rocha *et. al* (2009) quando analisam o modelo de funcionamento das instituições e tentando perceber o alcance social das mesmas, defendem que o fechamento institucional domina, sobretudo no que à família de origem das crianças e jovens diz respeito. Pelo contrário, no que concerne à escola a abertura é dominante:

“fruto, certamente, da marca distintiva e do poder social, cultural e simbólico de que esta instituição social - no sentido sociológico do termo - dispõe e da sua importância e relevância na socialização dos jovens. É bom lembrar que a escola impõe modelos, regras e padrões sociais próximos do quadro de actuação das instituições e a abertura institucional a esta realidade é ditada pela proximidade social, enquanto que a família de origem, pela ausência desses recursos educacionais, é vista com desconfiança. A rigidez institucional verifica-se, ainda, na falta de liberdade religiosa e na quase ausência de abertura à comunidade ("entradas de outros" excepto na concessão de liberdade para os jovens frequentarem actividades desportivas (neutras e vistas como recreativas) e religiosas.” (2009, p. 201).

No caso da escola, apontaram problemas relacionados com as faltas, comportamento e notas, entre outros:

“Cristina – É aqui no aprender, às terças-feiras costuma haver sempre, logo à tarde deve haver uma, com todas as miúdas. Falam de assuntos da escola, de algumas situações e tentam falar de coisas do dia-a-dia, do que se passou nessa semana. Falamos por exemplo alguns técnicos não percebem o que está acontecer com os cartões, porque é que nós andamos a faltar, eu no meu caso até não falto às aulas, mas algumas sim.

Inês Margarida – Sim, temos reuniões, mas falamos mais de outras coisas, dos problemas da escola, agora tem havido cada vez mais queixas sobre conflitos lá fora”

Dentro dos problemas da casa destacam-se o comportamento, informações, sugestões e tomada de decisões:

“Teresa – Falamos de problemas, do nosso comportamento, da escola.

Sara [a investigadora] – E aí podem falar sobre as coisas e dar a vossa opinião?

Quiara – Dizemos o que queremos, elas também dizem o que querem, e depois às vezes fazem...vão dizendo as coisas...

Sara – E como são?

Marta – Então é assim uma das doutoras chamada ..., ela vem cá a baixo e chama todas e as auxiliares, e depois começamos a explicar o que nós queremos, o que não queremos, e o que andamos a fazer, e se andamos a roubar, e às vezes com as auxiliares, nós as da primária também fazemos reunião.”

A escola é um assunto amplamente trabalhado nas reuniões, o que se mostra de extrema importância pois de acordo com o estudo de Carvalho (2005), o insucesso escolar aliado ao abandono e absentismo encontram-se na, maioria das vezes, associados às primeiras referências oficiais de práticas delinquentes, concretizadas com o grupo de pares. Assim, a transição do 1º para o 2º Ciclo revela-se crucial surgindo, em maior número, casos de problemas de comportamento dirigidos a professores e funcionários, e cumulativamente a prática de delitos na escola.

O grupo de meninas mais novas “as da primária”, como é referido pela Marta, tem ainda uma reunião semanal de reflexão centradas principalmente nas atividades escolares:

“Sara [a investigadora] – Com as auxiliares, quando?

Marta – Sempre às quartas, e nós falamos do nosso comportamento nas salas de aulas, das nossas notas, se temos que trabalhar mais, depois dos trabalhos de casa se devemos estudar mais...

Fabiana – Para falar, dar informações, para ouvir, tomar decisões.”

A maioria das crianças parece considerar importante a realização das reuniões, embora não tenham sido questionadas muitas vezes sobre o porquê da mesma, a Teresa indica como essencial a informação:

“Sara [a investigadora] – E achas que são importantes?

Teresa – Sim

Sara – Para quê?

Teresa – Para sabermos algumas coisas que precisamos de saber”

Uma das críticas apontadas às reuniões foi o da falta de regras no debate de ideias, pois todas querem falar e dar a sua opinião, e falta de espaço que por vezes encontram ao querer fazer ouvir a sua voz:

“Sara – E achas que podiam ser melhores as reuniões?

Quiara – Acho que sim...acho que podia ser melhor, porque normalmente nós fazemos todas juntas, e todas querem falar ao mesmo tempo, e depois às vezes umas falam muito e outras querem falar e não falam mesmo nada, e então...Ah! Porque às vezes as doutoras devem chamar as meninas para falarem com elas, além disso nós também temos psicólogas e qualquer coisa desabafamos nas psicólogas, às vezes desabafamos com as amigas, mas com as amigas não é a mesma coisa que a gente esteja a falar com uma pessoa adulta, porque a pessoa adulta dá opinião, tenta nos ajudar no nosso problema, e acho que é isso”.

A Inês Margarida referiu a mesma limitação, considerando necessárias mais respeito e organização no diálogo:

“Sara [a investigadora] – E esse é um bom momento para falarem e tentarem resolver problemas?

Inês margarida – Sim, mas depois fala tudo ao mesmo tempo...

Sara – Como é que achas que as reuniões podiam ser melhores?

Inês Margarida – Ouvirem e falarem uma de cada vez”

No seu estudo Trevisan (2012) concluiu que as crianças manifestam a necessidade de garantir igualdade de oportunidades de participação entre os seus pares. Korczak considerava uma boa estratégia para promover o diálogo entre o educador e as crianças, pois, as assembleias “mobilizavam a consciência coletiva e podiam ajudar a resolver alguns problemas particularmente difíceis ou dolorosos” (1997 citado em Reis, 2010, p.94). No entanto alertava para alguns aspetos, por entender ser é fácil transformar a reunião num falso debate:

“O adulto poderia fazer um discurso de estabelecer esse espaço para debater as questões importantes para todos do orfanato, mas, na prática, induzir as crianças a tomar as decisões que lhe parecessem mais apropriadas, fazer queixas ou repreendê-las, pronunciar discursos para comovê-las ou deixá-las sentindo-se culpadas por algo. Nesse caso, esse espaço perderia o seu verdadeiro sentido.” (2010, p.94).

Salienta ainda a importância de estas assembleias privilegiarem a liberdade de expressão, a honestidade e recetividade por parte do educador, onde devem ser discutidos assuntos referentes ao quotidiano do LIJ, envolvendo as crianças, os educadores e os funcionários. Para concluir:

“Korczak ressaltava que esse espaço precisava ser construído e que esta tarefa não era fácil. Era preciso ensinar às crianças o que era um debate e como era sua dinâmica. Recomendava que a participação das crianças nas deliberações e votações não deveria ser obrigatória e aqueles que não quisessem participar deveriam ter sua postura respeitada.” (2010, p.94).

A ocupação do quotidiano (tempos livres, fins-de-semana, férias) das crianças, assim como as normas de funcionamento e dinâmicas do lar devem ser analisadas e discutidas com as crianças, participando as mesmas na sua elaboração e desenvolvimento, de modo a envolvê-las e a dar-lhes significado. As assembleias periódicas (semanais por exemplo), acompanhadas por um sistema de registo onde as crianças podem escrever quando quiserem “o que gostaram”, “o que não gostaram” e “sugestões”, ou uma caixa de sugestões, os assuntos referidos serão discutidos, podendo ajudar a resolver conflitos, refletir, estabelecer ou modificar regras, dando às crianças um papel ativo. Para algumas crianças mais tímidas pode ser uma forma de se fazerem escutar, no entanto Inês Margarida parece alertar para o facto de se poderem criar situações constrangedoras:

“Sara [a investigadora] – E tu falas nas reuniões?

Inês Margarida – Não.

Sara – Achas que se houvesse uma caixa de sugestões para de discutir na reunião era bom?

Inês Margarida – Sim, mas depende do que escrevessem...

Sara – Mas achas que assim já te sentias mais há vontade para participar?

Inês Margarida – Sim, assim era mais fácil, opiniões anónimas.”

Deve ser um espaço de debate, análise e reflexão, podendo partir de registos escritos, como por exemplo uma caixa de sugestões ou um diário de parede. Pode ser um espaço de partilha de poder e exercício direito da participação democrática, e um o motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico. Podem, também, ser tomadas as decisões relativas ao desenvolvimento de projetos. Por norma o debate dos conteúdos, por exemplo do Diário de parede, não deve produzir sanções, para além do exercício crítico e de autorreflexão, ou de novas regras.

A partir da análise dos conteúdos expressos no mesmo, especialmente as ocorrências positivas e negativas, poderão ser criadas essas novas regras de “jogo democrático” no interior do grupo e da instituição, de forma direta e negociada, construindo novos consensos sobre os comportamentos sociais e saberes científicos. Esta estratégia pode ser também utilizado antes, durante, ou no fim das atividades ou projetos. Produzem-se e clarificam-se as regras a cumprir, desde o planeamento das atividades ou do quotidiano até à sua avaliação, passando também pelo planeamento e regulação dos projetos.

## 4.2 As Crianças

O LIJ tem capacidade para atender um universo de 50 crianças e jovens do sexo feminino, no momento da realização da investigação a sua população variou entre as 42 e 48 crianças e jovens institucionalizadas. Destas, inicialmente, existiam 23 eram crianças entre os 8 e os 15 anos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, que constituíram, numa primeira fase, a amostra da pesquisa.

Algumas meninas com catorze anos não quiseram participar quando lhes foi proposta a realização das entrevistas, no entanto uma menina de quinze e outra de dezasseis anos mostraram-se interessadas em participar, pelo que foram integradas na amostra.

Ao longo do processo entraram mais algumas meninas para a casa, e também quiseram participar, algumas dentro do grupo etário definido, outras não, uma com cinco anos e outra com sete anos, também integraram o grupo. Este grupo de meninas “recém-chegadas” acabou por acrescer outra dimensão ao trabalho de investigação, trazendo a sua visão sobre o processo de institucionalização, acolhimento, integração e adaptação às regras e dinâmicas de funcionamento da casa.

Deste modo o grupo ficou constituído por dezanove meninas dos cinco aos dezasseis anos, no entanto a entrevista com a menina de cinco anos foi seriamente comprometida pois não estava adaptada à sua idade, o mesmo aconteceu com uma menina com necessidades educativas especiais. Nos dois casos a dificuldade de compreensão e comunicação foram as maiores dificuldades, e a maioria das questões nem sequer foram colocadas. Ainda assim pretendeu-se acautelar situações de exclusão de algumas crianças devido a problemas de comunicação, idade ou tempo de permanência na instituição, “foi uma preocupação ética permanente, indo de encontro a um dos princípios éticos mais básicos, o princípio da responsabilidade” (Graue & Walsh, 1998).

O investigador social não deve ignorar as situações reais com que se depara no desenvolvimento do seu trabalho e, por isso, tentou-se assegurar a igualdade de oportunidades de participação para todas as crianças o que se apresenta “como o mais básico nível de responsabilidade social e como uma atitude indispensável para assegurar que cada uma destas crianças – e, em particular, a criança que se situa no centro deste episódio –, se reconheça como sujeito de direitos, neste caso,

como sujeito de direito à proteção contra a não-discriminação e o direito ao respeito” (Fernandes, 2005, p. 187).

A maioria das crianças (treze) encontram-se entre os 9 e os 13 anos. As meninas entrevistadas frequentam a escola, desde o jardim de infância (JI) até ao 10º ano, o grupo maior anda no 5º ano (seis meninas), três andam no 4º, 5º e 7º ano, duas no 2º, 3º, 6º ano, uma no JI e 10º ano. Cinco meninas apresentam necessidades educativas especiais, segundo avaliação da escola ou outros profissionais (pedopsiquiatra, psicólogo). Em apenas um caso este facto condicionou a realização da entrevista, que embora tenha sido realizada de forma adaptada, com apenas algumas perguntas, os poucos dados obtidos não foram passíveis de análise.

Relativamente ao tempo de permanência na instituição varia entre meses e oito anos (se considerarmos a data de dezembro de 2012). Seis meninas encontram-se na casa há menos de um ano, outras seis vivem na instituição há um e dois anos, entre os três e cinco anos encontram-se quatro crianças, três encontram-se institucionalizadas há mais de sete anos. Segundo o relatório CASA (2012):

“o tempo médio de acolhimento foi de 2 anos, sendo inferior ao observado em 2011 (média de 3 anos), constatando-se que 25,1% das crianças até 3 anos ficaram em situação de acolhimento por menos de 1 ano e 33,7% das crianças e jovens nos restantes grupos etários estiveram em situação de acolhimento menos de 1 ano. Porém, 44,1% das crianças e jovens estiveram acolhidos entre 1 e 3 anos e 22,4% estiveram mesmo 4 ou mais anos, sendo de especial relevância o facto de 74,2% dos jovens, com 15 ou mais anos terem permanecido 4 ou mais anos.” (p.76).

Quanto às problemáticas que levaram a esta medida de proteção de longa duração, são variadas, em maior número encontram-se situações de negligência (seis), muitas vezes associada a outras problemáticas como o abandono (duas), a exposição a violência doméstica (duas), à progenitora com deficiência (uma) e ao mau trato físico (três). O segundo motivo mais frequente para a institucionalização é o mau trato (três), associado também ao mau trato psicológico (uma) e abandono (uma).

Todas as meninas têm irmãs ou irmãos, em maior número (seis) têm dois irmãos ou irmãs, seguindo-se uma irmã e três irmãos. Ainda três meninas têm quatro irmãos, e duas têm seis irmãos. A grande maioria das crianças têm visitas

(dezasseis), no entanto só oito vão a casa, apenas uma menina não têm visitas nem vai a casa.

#### **4.2.1 Caracterização das crianças a partir das suas vozes**

Das crianças que reponderam à pergunta *como achas que és*, podemos observar que a referência a características físicas apenas foi feita por uma minoria. Na caracterização que as crianças fizeram delas próprias encontram-se de igual modo representadas características positivas e negativas, embora as positivas estejam mais representadas. A característica mais enunciada foi a teimosia, outras referiram também ser refilonas, rabugentas e desobedientes. Outras meninas disseram ser divertidas, seguindo-se duas que frisaram a simpatia e o facto de serem faladoras, com uma resposta serem meigas, ajudarem as pessoas e nunca terem chumbado (Anexo 10, Tabela 2 – Auto caracterização)

Sobre as *atividades que mais gostam* (Tabela 3, Anexo 11) a maioria das crianças enuncia atividades expressivas, ligadas à música e dança, teatro e escrita, sendo ouvir música e cantar as respostas mais dadas, especialmente pelas crianças mais velhas (entre os 11 e os 16)

De seguida destacam-se as atividades, jogos e brincadeiras, que é representada por crianças mais novas do que a categoria anterior (entre os 7 e os 12), sendo o brincar mais referido.

As atividades desportivas vêm em terceiro lugar, representadas por crianças entre os 9 e os 12, com duas respostas aparece o futebol e a ginástica e de seguida a yoga, natação e andar de bicicleta, o que reflete algumas das atividades desportivas que as crianças frequentam e apreciam.

Os meios de comunicação, como os computadores e televisão aparecem em quarto lugar, com três e uma resposta respetivamente, ao contrário do que seria de esperar. Este facto pode ser explicado pela formulação da pergunta usando a palavra “*atividade*” que as crianças podem não associar a ver televisão, e estar no computador. O mesmo é comprovado com a grande representação das respostas *sala de informática, computadores e televisão/filmes* nas perguntas *espaços que mais gostas de estar e outros interesses*. Nesta última pergunta deve-se ter em conta que as respostas possam ter sido induzidas por mim de forma a dar exemplos (Eu - E outros interesses tipo música, computadores...). A pouca referência aos meios de comunicação pode também ser compreendido por serem

maioritariamente crianças até aos 12 anos, que podem ainda não têm tanto interesse e autonomia para aceder ao computador, a sala de informática encontra-se no segundo andar do espaço “aprender e brincar”, destinada a crianças a partir do 3º ciclo, embora as salas de estudo do primeiro andar estejam também equipadas com computador com ligação à internet, durante os períodos de observação apenas verifiquei o seu uso em pesquisas para trabalhos escolares. Um uso mais inesperado do computador surge através da voz da Cristina de 11 anos quando questionada sobre as suas atividades preferidas: ”O computador, ir ao *youtube* ou pesquisar algumas coisas na enciclopédia. “Sara – Ai é? O que costumava pesquisar? Na enciclopédia medicina – responde a Cristina. (11 anos)”.

As atividades no exterior da casa foram referidas por três crianças, duas crianças referiram que gostavam de todas. A pouca referência a atividades fora da casa (excluindo as desportivas) pode ter sido influenciada, mais uma vez, pela palavra “atividade”, se a pergunta tivesse sido “o que mais gostas de fazer”, os resultados poderiam ter sido diferentes. Além deste facto posso muitas vezes ter pedido exemplos de atividades dentro da casa ou o mesmo estar implícito na questão.

Outras meninas deram ainda resposta variadas que não se enquadram nas categorias atrás mencionadas, como ler BD, vestir cores, ajudar na cozinha, estudar, tomar banho e falar com os técnicos (Gráfico 1, anexo 12).

Esta questão obteve respostas bastante diferentes, mostrando a diversidade de interesses de acordo com a idade, personalidade ou motivação de cada criança do mesmo género, antevendo a dificuldade subjacente a “agradar” 50 crianças, proporcionando-lhes atividades significativas, que promovam a sua saúde e bem-estar, experiências diversificadas, conjugando muitas vezes a falta de recursos humanos, físicos e financeiros. Estes fatores aliados ao número elevado de crianças, o rácio adulto-criança, podem muitas vezes dificultar uma escuta efetiva dos interesses e motivações de cada uma.

Sobre as *atividades que menos gostam* as atividades escolares (Tabela 3, anexo 11), como estudar e fazer tpc e nenhuma (isto é, gostam de todas) são as categorias mais expressivas com quatro respostas cada uma. De seguida aparecem as atividades no interior, como “estar fechada em casa” e ver televisão, os jogos e brincadeiras (brincar, jogos de grupo e atividades descalços), outros (varrer o

chão, tomar banho e Ana Montana e Fado) e atividades desportivas (correr) (Gráfico 2, anexo 12).

Muitas das respostas dadas são iguais às dadas nas atividade preferidas o que mostra que a atividade que uma mais goste é a que a outra menos gosta, como por exemplo estudar, tomar banho, brincar, jogos de grupo e ver televisão, o que suporta as conclusões referidas anteriormente sobre a especificidade de interesses de cada criança.

Na questão os *espaços que mais gostam* (Tabela 5, anexo 11), onde as crianças foram incentivadas a aludir espaços fora e dentro de casa, destacam-se os espaços exteriores à casa com dez referências variadas, com a resposta passear e escola (estar com os amigos) com duas citações cada, seguindo-se espaços variados como a rua (café e passear com amigos), colónias, Lisboa, *Dolce Vita*, sair à noite e espaços verdes, notando-se que a maioria são crianças mais velhas (12 e 16 anos). É também evidente a alusão ao estar com os amigos/as nos diversos espaços.

Em casa os espaços preferidos são o espaço “aprender e brincar”, tendo uma maior incidência a sala de informática (dos 11 aos 13 anos) referida por quatro crianças e os espaços exteriores da casa com uma grande expressão do parque (entre os 9 e os 12 anos) com o mesmo número de alusões. Segue-se os espaços nas unidades residências com maior incidência do quarto (crianças mais velhas dos 11 aos 16) (Gráfico 3, anexo 12).

Os *espaços que menos gostam* (Tabela 5, anexo 11) dividem-se em cinco categorias, em primeiro lugar realçam os espaços interiores, com a sala de estudo e “estar fechada em casa” (“em casa trancada” e “estar fechado” foram algumas das expressões usada pelas crianças) como os espaços menos aliciantes para as crianças, como refere a Inês “na sala de estudo, aqui há muitas pessoas com dificuldades e não me sinto muito há vontade.” (Gráfico 4, anexo 12).

Duas crianças consideraram não existir nenhum espaço onde não gostam de estar, também com duas referências aparece a relva (no espaço exterior da casa), como diz a Cristina “Na relva não se faz nada, é só olha para elas e vê-las a conversar.”

Os *espaços exteriores* como a missa, a escola e locais poluídos (onde fumam) também foram citados, assim como W.C.

“Beyoncé – Não gosto de estar em casa e não gosto de estar na missa. Portome parece sei lá o quê...  
Sara – Portas-te mal, é?  
Beyoncé – Não gosto, quando ele está a falar a dizer alguma coisa eu fico aparvalhar. Eu gostava mais da outra missa onde podíamos estar a aparvalhar...  
Sara – Onde?  
Beyoncé – No meu bairro. E não era tanto tempo.”

Quando questionadas sobre *outros interesses* (Tabela 6, anexo 11) prevaleceu os interesses ligados à música, dança e canto, com maior expressão da música (oito crianças) e dança com especial referência à dança *hip-hop*. As atividades, jogos e brincadeiras voltam a ser bastante referidos pelas crianças, algumas especificaram atividades de culinária, atividades com um grupo de voluntários, brincadeiras com balões de água, brincar às casinhas. Os meios de comunicação com destaque para o computador surgem em terceiro lugar (*facebook*, vídeos, pesquisas e jogos), ainda a televisão (novelas) e cinema com menor incidência.

Duas crianças referem gostar de ler, uma de falar e ainda outra de passear. (Gráfico 5, anexo 12).

Estes resultados podem ter sido influenciados pela forma como muitas vezes coloquei a questão “E outros interesses que tenhas como computadores, música, dança...”, sem na altura estar consciente deste facto, estando apenas a tentar dar exemplos às crianças, que *curiosamente* foram as respostas mais citadas.

### **4.3 A equipa técnica e educativa**

A equipa técnica, constituída por quatro elementos a tempo inteiro e um a meio tempo, é responsável pela ida às consultas de pedopsiquiatria e contactos escolares sendo também uma equipa estável e com um bom ambiente de trabalho. Dois elementos são da área do serviço social e outros dois de psicologia.

A equipa educativa é constituída por quatro auxiliares de educação que trabalham de 2<sup>a</sup> feira a sábado com um horário flexível de acordo com as necessidades da casa, no geral é do 12h/13h às 19h, à exceção dos dias (manhãs) que acompanham as crianças a consultas ou exames médicos, reuniões e nas interrupções letivas que trabalham duas de manhã e duas de tarde. As mesmas recebem as crianças quando chegam da escola, fazem o acompanhamento dos trabalhos de casa, dinamizam atividades, e supervisionam as atividades

autónomas das crianças (sala de atividades, informática...). Estas têm a sua formação ao nível do ensino secundário e a última a integrar a equipa já se encontra a exercer funções na casa há cinco anos, o que favorece o espírito de equipa, a continuidade pedagógica, as boas relações com as crianças e com a equipa técnica, no entender da Diretora Técnica. A existência de equipas estáveis tende a destacar-se como fator positivo em instituições ditas de sucesso. (Carneiro *et al.*, 2005, p.55).

As madrinhas (auxiliares noturnas) são cinco (uma por cada unidade residencial), e trabalham das 18h às 9h da manhã, sendo que tem uma suite para si nas respetivas unidades por que são responsáveis e dormem nas mesmas. É este também o período que as crianças se encontram cada grupo em sua casa. São responsáveis pela gestão e acompanhamento das crianças nas refeições (e sua confeção), da arrumação da casa, da lavagem da roupa, da higiene e do deitar, no acordar e no pequeno-almoço, ainda pela medicação.

Os domingos são assegurados por voluntários.

#### **4.3.1 Caracterização da equipa técnica e educativa a partir da voz das crianças**

Quando questionadas sobre o papel dos adultos na casa (equipa técnica e educativa) foi interessante verificar que quase metade das crianças não faz distinção nas funções das equipas técnica e educativa (técnicos, madrinhas e auxiliares) como exemplificam as seguintes respostas (Anexo 13 – Papel dos adultos no LIJ Quadro 7):

“Sara – E qual é a diferença entre elas? As madrinhas, as auxiliares e as técnicas?”

Soraia – Eu acho que não é nenhuma.

Sara – E fazem todos o mesmo?

Teresa – Acho que sim.

Inês Margarida – Das madrinhas... no geral é todo o mesmo, é... está-me a faltar a palavra... Fazer companhia, impor respeito, dar os remédios...”

No geral as crianças consideram que os adultos, não distinguindo os diferentes papéis profissionais, têm a função de promover o seu bem-estar, proteção e educação (escolar e social), isto é, apoiá-las e ajudar a resolver problemas e no que precisem, cuidar e tomar conta (mais ligado á equipa educativa), e ainda ouvir, dar conselhos e informações, demonstrar preocupação:

“Rego G – Então elas cuidam de nós, dão-nos informações, dão-nos concelhos, tratar-nos bem, e para quando nós tivermos irritados acalmarmos, e também para nos protegerem do mal.

Bia – Cuidarem de nós, ver como nós estamos, saber como foi a escola nesse dia, saber se estamos bem se estamos felizes... “

No grupo das meninas que não distinguiu os diferentes papel das equipas destaca-se também o diálogo da Teresa que parece ter a noção da exigência do trabalho dos diferentes atores, com aparente preocupação sobre o seu bem-estar sugerindo uma sala de repouso onde também pudessem estar, que pode ser lido como uma vontade que os funcionários não estejam apenas a cumprir as suas tarefas mas que também tenham momento de descanso num ambiente mais descontraído.

“Teresa – Eu acho que é preciso ter muita paciência para nos aturar. Mas elas trabalham mais do que nós, por exemplo têm que nos levantar para ir para a escola ...

Sara – Mas quais achas que são as suas tarefas?

Teresa – Elas fazem tanto, não sei... Fazem tudo... E o que eu acho que elas deviam fazer era irem descansar um bocadinho. Deviam por aí uma sala para irem descansar, e depois punham lá uma mesa para irmos fazer os trabalhos”

### **Equipa técnica**

A maioria das crianças considera a promoção do bem-estar (apoio, ajuda no que precisem), a escuta da sua voz (ouvir, desabafar, compreender, saber se estamos bem e felizes) e a responsabilidade na sua educação formal e informal (encarregado de educação, dar concelhos) como as funções principais da equipa técnica:

“Margarida – O papel dos técnicos é educação, eles tem que nos dar educação, ouvir o que nós temos para dizer, por exemplo um colega meu chamou-me uma coisa, depois eu disse e desabafei e ouvi o que disseram e depois da outra vez já não liguei. (12 anos)

Quiara – Ajudam-nos, são os nossos encarregados de educação, ajudam no que muitas das vezes a gente precisa, naquilo que puderem eles ajudam-nos, resolvem os problemas da casa, quando existe algum problema na casa é reunião com toda a gente, porque normalmente quando há um problema grave, chamam as auxiliares, as madrinhas e a direcção, e normalmente nós temos aqui um membro da direcção, a ... e ela também é informada de tudo e ajuda a resolver os problemas aqui da casa.”

O discurso da Cristina mostra uma grande percepção dos diferentes papéis dos elementos da equipa técnica, discriminando ao pormenor o que pensa serem as funções específicas de cada um, especialmente da equipa técnica, além de um domínio da nomenclatura usada:

“Cristina – É assim, o papel do técnicos... cada técnico tem uma responsabilidade, por exemplo a começar pela doutora.... e a doutora..... Por exemplo, há duas equipas, a equipa técnica e educativa. A doutora. ... e a doutora . ... são assistente social, o papel delas é dar apoio às madrinhas, ir ao apoio domiciliário, fazer visitas, ir aos idosos saber o que eles têm, por exemplo ligava para aqui um funcionário a dizer que um idoso estava aflito, prontos, elas iam lá iam ver e depois chamavam os bombeiros. E dos outros técnicos, do doutor.... e da doutora .... é ..., o doutora é da primeira educativa e o doutor é da segunda. Cuidam da saúde, da escola, dos problemas da escola, do atendim..., prontos essas coisas da escola, tudo o que tem haver com a escola, são os encarregados de educação.”

Sobre o que faziam se fosses um elemento da equipa técnica tornam-se evidente a importância que atribuem à promoção do seu bem-estar, escuta da sua voz, e iniciativas de ligação às famílias:

“Cristina – Se acontecesse alguma coisa, atendia mais os telefones. Ligava mais aos pais a comunicar as coisas delas, falava muito tempo com elas, para ver o bem-estar delas, e normalmente preocupava-me com elas. Tratava da saúde delas, depois pedia às auxiliares uma lista das que queriam falar comigo, é evidente, e depois tentava resolver os assuntos delas, mas no próprio dia, não é chegarmos á escola no outro dia, chegar lá o técnico e aquilo demorar horas a resolver. (11 anos)”

“Margarida – Por exemplo se eu fosse uma técnica e se quisessem falar comigo, mesmo que fossem muitos, ouvia todos, nem que ficasse aqui até tarde, mas tinha que ouvir todas, depois ia para casa pensar no assunto, tentar arranjar uma solução, e depois no dia seguinte chamava-as e dizia a solução, e se ouvirmos dá resultado, é o que elas dizem todas se fizermos a solução das técnicas um dia serás uma mulher, e eu digo sempre “não sei se consigo”... até ao dia de hoje ando a perceber e vi realmente como é a situação lá fora, por exemplo um colega saiu daqui e perdeu o emprego e estava a viver com os pais, estava a levar uma vida difícil. (12 anos)”

O discurso acima descrito mostra a consciência que a criança tem da sua situação e preocupação com o futuro. A partir da sua presença na realidade o sujeito, “ser em situação”, como agente da educação e desenvolvimento, tem consciência do lugar que ocupa no mundo e do significado da sua existência. Esta consciência é produto da sua observação das circunstâncias do meio que o rodeia

e da sua experiência vital, e fruto do reconhecimento das suas possibilidades e limitações para a transformação da realidade. (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 209).

### **Equipa educativa**

“Os educadores é a parte mais difícil, é preciso muita paciência.”  
(Margarida, 12 anos)

### Auxiliares

As crianças associam na maioria o papel das auxiliares ao estudo e realização dos trabalhos de casa, utilizando muitas das vezes o verbo “ensinar” e novamente o verbo “ajudar”, assim como a sua supervisão desde que chegam da escola até às 18/19h, durante o período escolar, outra saliente ainda a componente de educação social.

“Cristina – E as educadoras é estarem connosco no dia-a-dia, para ver o que é que nos acontece.

Margarida – Ajudarem, por exemplo ensinarem as pequeninas, as maiores já sabem.

Quiara – As auxiliares... a obrigação delas é ensinarem-nos, darem-nos respeito, e ensinam-nos a ser um bocado melhores, não sermos muito respondonas e isso tudo.”

### Madrinhas

“O trabalho das madrinhas não é muito respeitado...”

As madrinhas são referidas como responsáveis pelo período da noite, tarefas como a limpeza e arrumação da casa e jantar, a higiene pessoal como resume o discurso da Quiara:

“Quiara – As madrinhas é mais à noite, elas, as funções delas é tomar conta de nós, das seis às nove da manhã, e é tomar conta de nós durante à noite e ajudar-nos a saber fazer as tarefas da casa, a fazer cumprir as coisas que a gente deve fazer para quando formos adultas e quando tivermos a nossa própria casa, a nossa própria vida... “

### Importância do papel dos adultos

A maioria das crianças consideram ser um papel importante e não apresenta sugestões de mudanças nas funções de cada um, frisando que fariam tudo da mesma forma se fossem um adulto na casa.

Cristina – Acho que é um papel importantíssimo, cada auxiliar tem que saber lidar com a criança, e também, conversar com a criança, ouvi-la e ajudá-la no que precisa. É simples.

Beyoncé – Os doutores sim, para ligar para a minha mãe.

Algumas acrescentam ainda sobre o que fariam se fossem adultos na casa, a Bia: “Ajudava as pessoas que precisavam, dava-lhes comida, tratava-as bem”.

Fabiana embora ache que devia haver mais permissividade, também refere alguns comportamentos que não admitiria e as suas consequências, realça ainda que deveria haver uma maior escuta das suas vozes: “Deixava fazer mais coisas, se fumassem, tirava as mesadas, e deixava de dizer não sem ouvir.”.

A questão da idade limite para utilização do telemóvel foi bastante contestada e referida por muitas meninas, especialmente as que têm menos de 12 anos e não o podem utilizar.

Quiara – Fazia. Deixava as meninas terem telemóvel, a partir dos 5 anos para cima, e ... não me lembro de mais nada agora... ah, diminuía um bocadinho as regras...

Durante a realização das entrevistas por vezes surgiram novas questões de forma espontânea no decorrer da conversa, assim aconteceu com a pergunta “o que fazias se fosses diretor”. Algumas responderam “não sei”, no entanto Bia (9 anos) opinou sobre a gestão do dinheiro denotando um perspectiva solidária e cívica: “Dava dinheiro quando precisavam...., e se ganhasse algum dinheiro dava para outras instituições.” Já Fabiana, um pouco mais velha, sugere algumas regras que deveriam ser mais respeitadas: “Punha castigos mais exigentes quando respondem e dizem asneiras, não respeitam as funcionárias”.

#### **4.3.2 Outros Intervenientes**

##### Os voluntários

A função que maior número de voluntários engloba sendo simultaneamente a mais necessitada é a de “Madrinhas Voluntárias”. Estas voluntárias colaboram, mensalmente, aos domingos durante o dia. As voluntárias ficam destacadas para uma casa e permanecem com o grupo das 9h00 às 19h00 ou ainda em horário repartido entre as 9h00 e as 14h00 e as 14h00 e as 19h00, realizando com o mesmo, a dinâmica do dia.

Existem ainda voluntários nas áreas de Educação Física; Yoga; Horta; Jardinagem; Acompanhamento a Atividades diversas, explicações de várias

matérias escolares, e outros que colaboram pontualmente como por exemplo uma esteticista.

As “Famílias de Apoio” possibilitam às crianças/jovens poderem passar fins-de-semana alternados, períodos de férias e épocas festivas com a sua família de apoio. Esta iniciativa tem como objetivo não apenas a criação de laços afetivos entre as duas partes, mas ainda, que estas famílias dêem continuidade ao trabalho do LIJ, tentando inculcar na criança/jovem, valores, o saber estar em sociedade, o vivenciarem experiências positivas e acima de tudo que lhes transmitam amor, amizade, segurança, motivação e aumento de autoestima, permitindo-lhes usufruir a vivência positiva de uma vida familiar.

Com as “Famílias Voluntárias” pretende-se que as famílias não levem sempre a mesma criança/jovem, e só a funciona ao domingo, não havendo pernoita em casa das famílias. Estão inseridas neste projeto crianças/jovens, que têm algum suporte familiar, mas que a Equipa Técnica considera insuficiente.

#### **4.4 Potencialidades, fragilidades e sugestões**

Sobre as potencialidades da casa (o que mais gostam), a generalidade destacou, em primeiro plano, o convívio com as colegas, e, em segundo plano, o convívio com os educadores e técnicos e as instalações e atividades que a casa proporciona, com relevo para os espaços exteriores (Quadro 8, Anexo 14 – Potencialidades, fragilidades e sugestões). As bicicletas e as atividades também foram várias vezes referidas como aspetos que mais gostavam na casa. Houve também, quem considerasse o espaço, os animais, as colónias de férias, jogar com balões de água e gostar de tudo:

“Inês Margarida – Em saber que tenho confiança nos momentos que mais preciso de ajuda... Gosto de estar com algumas raparigas  
Beyoncé – Gosto das minhas amigas, de ...de pessoas que me ajudam, ouvir música, andar de bicicletas também. Gosto dessa esteticista...”

O “nada, gosto de tudo” foi uma das respostas que mais se repetiu quando questionadas sobre o que menos gostam na casa, outra das fragilidades que apontaram foi sobre problemas de relacionamento entre si, como as brigas e discussões. Também foi referido mais o que uma vez o facto de não gostarem que outras meninas fumem, e o estudo. As restantes opiniões são bastante diversificadas, não gostam que façam mal aos animais, das regras, ter poucas

visitas, não poder sair, ir à catequese, e ainda madrinhas e auxiliares, outra ainda considera que devia haver mais castigos e regras e que fazia falta mais roupa e comida.

As crianças apresentaram sugestões sobre os equipamentos, nomeadamente a criação de espaços desportivos e de lazer, como uma *piscina, um campo de futebol e basquetebol e jogos de mesa*. Os passeios e saídas também foram sugestões dadas por algumas meninas, visitas culturais *museus, mosteiros, conhecer outros sítios*, pedagógicos como o *jardim zoológico*, de lazer como a ida a *restaurantes chineses* e atividades desportivas como *caminhadas*. Algumas meninas sugeriram que os adultos não gritassem tanto, que gostariam de atividades todos os dias, receber mais visitas. Sobre o que mudariam duas meninas afirmaram que mudariam tudo e principalmente as regras, destacaram ainda um conjunto de situações que mudariam especialmente em relação ao grupo de pares, *menos discussões, menos barulho e não fumarem*.

Sobre a participação e envolvimento numa possível concretização das sugestões dadas, Cristina revela ter algumas ideias:

“Sara [a investigadora] – Mas por exemplo isso das visitas, achas que podias fazer qualquer coisa?

Cristina – Sim, escrever uma carta a Câmara municipal e pedir um autocarro.

Sara – E podiam fazer isso vocês, ou ajudar?

Cristina – Acho que sim... também gostava de ir a uma esquadra da polícia ver o que se faz lá.

Sara – Ok, tens que pensar nisso.

Cristina – São os técnico que decidem isso.”

Cristina demonstra ter consciência de algumas estratégias de participação, especialmente ao nível do planeamento e tomada de decisão, no entanto ao longo de toda a investigação encontramos discursos que expressam o ceticismo demonstrado na última frase, que vários autores apontam como limitação aos modos formais de participação: “a ideia de que a auscultação, ainda que importante como estratégia inicial, raramente passa para diferentes níveis.” (Trevisan, 2012, p. 11).

“Sara – E nunca se organizaram para tentar fazer alguma coisa, organizar um passeio, um grupo de dança ou teatro?

Inês margarida – Elas agora organizaram um grupo de meninas para dançar no verão numa atividade que fizeram, mas eu não participo...”

## CAPÍTULO V

### Representações e práticas sobre os direitos de participação das crianças

---

Neste capítulo analisar-se-á os discursos das crianças quanto às representações e práticas de participação e direitos de participação no seu quotidiano institucional.

Numa primeira parte irá centrar-se nas representações sobre o conceito de infância e participação. Pretendendo compreender como os direitos de participação se refletem no quotidiano, as experiências que o concretizam, e as competências e limitações que afetam o exercício destes direitos.

Irá de seguida ser dada especial atenção aos direitos à informação, a ser ouvida, a dar opinião e a tomar decisões, tentando ao mesmo tempo compreender os seus meios e espaços, as circunstâncias que os condicionam, o papel dos adultos e consequentes relações de poder, como estes indicadores se refletem nas atividades e dinâmicas do lar e noutros aspetos do seu dia-a-dia que as crianças considerem importante, e ainda que de forma mais superficial no próprio processo de acolhimento.

Devido ao contexto da investigação e especificidades do percurso de vida dos atores da mesma são visíveis em todos os temas de análise marcas das suas vivências institucionais que importa tentar compreender.

#### 5. Definindo conceitos

##### 5.1 Infância e crianças

De acordo com Sarmiento, na cultura ocidental a infância continua a ser marcada:

pelo conhecimento científico dominante filiado no paradigma métrico, médico e psicológico, constata-se a prevalência de um padrão de estabilidade fixado no seu estado bio ontológico, aí persistindo a centração nas dimensões físicas do corpo infantil. Às suas características, interpretadas em *deficit* por referência ao estado adulto, e como marca distintiva e desigual, visível e objetiva, fazem-se equivaler um outro conjunto de propriedades e atributos cognitivos e sociais que corroboram a negatividade das crianças como seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais. (Sarmiento, 2008, p.65).

As crianças quando questionadas sobre a diferença entre os adultos e as crianças refletem de forma bastante explícita esta negatividade constituinte da infância, centrando os seus discursos em fatores de maturação biológica, competências sociais, cognitivas e morais. Como referem: “Sara - Ok. Mas então qual achas que é a diferença entre adultos e crianças? Rego G – Os adultos eles já sabem ... mais, as crianças ainda não” e “às vezes há uma coisa que parece assim... às vezes os adultos parecem crianças e as crianças parecem adultos... - diz a Beyoncé”.

As crianças não sendo encaradas como seres sociais plenos, são consideradas como estando em “vias de o ser, por efeito da acção adulta sobre as novas gerações. Este conceito “constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto epistemológico pleno” (Sarmiento, 2000, p.149).

Para as crianças e de uma forma global os adultos são representados como *grandes*, já *formaram o seu corpo*, com mais *experiência de vida*, já *estudaram*, e *passaram por muito*, *sabem mais coisas* e podem *ensinar*, têm mais *responsabilidades*, como *trabalhar* e *ganhar dinheiro*, mas também mais poder de *decisão*, podendo escolher o sitio onde estão, para onde vão, sair à noite, onde gastar o dinheiro e casar.

“Margarida – Os adultos já passaram a nossa vida, já passaram por muito, já viraram muito frango, e já fizeram muita coisa, podem-nos ensinar, pronto, e passaram tanto, até aos dias de hoje agradece aos vossos pais por terem feito aquilo, nós ainda não percebemos isso, nós só percebemos isso quando sairmos desta casa e formos lá para fora, antes de irmos lá para fora temos que agradecer aquilo que nos fizeram, sem eles nós não éramos nada.”

A infância é considerada como uma *posição estrutural*, condicionada pela relação com outras *categorias geracionais*, visto a dependência face à categoria geracional dos adultos para a sobrevivência das crianças. Esta dependência causa relações assimétricas de poder, de rendimento e de estatuto social. Uma outra dimensão importante a convocar nesta discussão é o poder, o “controlo dos adultos sobre as crianças está reconhecido e é exercido, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância (...) numa posição subalterna face à geração adulta.” (Sarmiento, 2005, p.19). Como refere a Rego G. “[os adultos] Podem sair à noite, também podem ganhar dinheiro, trabalhar, sair mais”.

As crianças são vistas como *pequenas, vão à escola, tentam, são ensinadas, têm que aprender, sabem menos, às vezes não sabem* fazer bem as coisas. (Anexo 15, quadro 9 – Diferença entre adultos e crianças). Estes discursos expressam a responsabilidade, experiência de vida, e maior poder de decisão que os adultos apresentam, contrastando com a falta de competências das crianças. Discurso que é reiterado pela Fabiana, quando afirma: “os mais velhos têm mais liberdade que nós, nós também devíamos ter a mesma liberdade, os pais podem decidir para onde vão, nós não.”

Observemos a citação de Mayall, ao reforçar a natureza socialmente construída da inferioridade da criança e como imposição adulta, mais do que enquanto dado natural: “A distinção crucial que torna as crianças crianças é que elas não são adultos; como indivíduos e como grupo social, falta-lhes a *adultez*”. A mesma falta pode ser determinada de variadas formas, tais como, “deficiência, desvantagem e/ou opressão”. O que é habitual na:

“relação intergeracional entre crianças e adultos é que as crianças são inferiores aos adultos. Esta inferioridade é demonstrada de várias formas: as crianças não podem tomar decisões que as afetam; diferem do conhecimento adulto e autoridade; têm pouco poder económico. (...) A inferioridade da criança é demonstrada, se precisámos de mais demonstrações, pelo facto de terem pouco poder de negociação dentro do contrato intergeracional (1994:118-119).” (citado em Trevisan, 2010, p.85).

Sobre a forma como se aprende a ser adulto a crianças referiram a importância de *ouvirem os conselhos dos adultos e aprendendo com eles e portarem-se bem*. Quiara, uma menina que gostou bastante de falar e expressar as suas ideias ao longo de toda a entrevista, achou a pergunta bastante pertinente:

Quiara – Como é que se aprende a ser adulto... olha que boa pergunta!

Quiara – Sendo mais responsáveis, aprendemos mais coisas sobre a vida, e termos que enquanto nós somos adultos não vai ser a mesma coisa como somos agora, pequenas, mais novas...

Sara – Porquê?

Quiara – Porque quando nós formos adultos vamos ter muito mais responsabilidades, mais problemas, vamos ter que ter muito mais cuidados, se quisermos ter filhos, com o nosso trabalho, e isso tudo, mais preocupações.

Fabiana – Aprende-se com os erros, sozinha.

Caracterizar a criança fazendo referência à idade transformou-se num “critério dotado de eficácia descritiva, porque capaz de introduzir distinções

amplas entre gerações (adultos e crianças) ou outras mais refinadas que, designando subcategorias e diferenciando-as entre grupos de idade, se traduzem numa série de identidades coletivas ordenadas.” Nesta classificação continuam a ser utilizados indicadores predominantemente relacionados com o funcionamento e comportamento do corpo. (Sarmiento, 2008, p.65). Em relação à idade em que se passa a ser adulto nem todas consideraram os 18 anos (embora a maioria, seis num total de treze) como marca, Rego G. é a única menina a considerar os dezasseis anos:

“Rego G – Aos 16.

Sara [a investigadora] – E o que acontece nessa altura?

Rego G – Podem sair à noite, também podem ganhar dinheiro, trabalhar, sair mais...

Duas das meninas não definiram idade para a passagem à vida adulta, tendo no entanto conceções diferentes:

Inês Margarida - Quando se ganha maturidade! (...)

Beyoncé – Quando os adultos começam a aparvalhar e a crianças já entende, ou então quando a criança começa... os adultos...ahhhh.

Sara – Mas há alguma idade?

Beyoncé – Começo a ser adulto desde o dia em que nasci, para mim.

Sara – Desde que nasceste? Então achas que se é sempre adulto e criança?

Beyoncé – Não, começo a ser adulto, a pensar como um adulto, a encarar a vida e essas coisas a partir dos seis anos...

Sara – Então achas que depende da pessoa?

Beyoncé – Sim.”

Quatro meninas tiveram alguma dificuldade em definir uma idade que marque a passagem à vida adulta, considerando assim um período de tempo, entre os *vinte e os trinta, dezanove vinte, vinte cinco vinte seis* (Anexo15, quadro 9).

Foi interessante verificar que nem todas consideram a idade na transição para a vida adulta, entendem este processo como gradual não tendo uma idade fixa.

“Fabiana – Aos 18 é-se adolescente, lá para os vinte e cinco, vinte e seis.

Sara [a investigadora] – Não há uma idade?

Teresa – Não, aos 14 passam a ser adolescentes, jovens, normalmente, e depois passam a ser adultos lá para os 20.

Sara – Aos 18 anos acorda-se e já se é adulto?

Margarida – Eu acho que não (risos).

Sara – De um momento para o outro?

Quiara – Não!”

Atualmente, a sociologia da infância contribui para uma mudança significativa na conceção de infância, focando os aspetos positivos da criança, como ser “situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito

participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (Borba, 2007, p.1). A Sociologia da Infância é atravessada por diferentes correntes e perspectivas, que acentuam ou relativizam certos aspetos, de acordo com Corsaro (1997 citado em Sarmento, 2005) as principais tensões observam-se em volta do conceito de *reprodução*, assim, alarga o conceito originalmente “de conservação e continuidade da estrutura social”, para a “reprodução pelas crianças dos mundos sociais dos adultos”, portanto de âmbito estrutural e geracional (Corsaro, 1997 citado em Sarmento, 2005, p.20). O mesmo autor sugere em alternativa à *reprodução passiva* a *reprodução interpretativa*, que expressa a ideia que as crianças, ao interagirem com os adultos, recebem sucessivamente “estímulos para a integração social”, através de “crenças, valores, conhecimentos, suposições e pautas de conduta” que são transformados criando “juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais” (2005, p.21). Considera ainda que as crianças não recebem apenas cultura, mas contribuem para a transformação da mesma, tanto na maneira como a interpretam e integram, mas também nos efeitos que nela produzem.

Daniela – Acho que as crianças devem aprender mais com os adultos e os adultos também devem aprender mais com as crianças...”

Esta nova perspectiva paradigmática considera assim a infância como categoria social, passível de ser analisada por si, as crianças como atores sociais de plenos direitos, interpretando “os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas” que estabelecem entre si e com os adultos (Sarmento, 2005, p.18), por oposição à perspectiva que enfatiza “a lógica da reprodução social” e a crianças como destinatário das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos.

## **5.2 Direitos de participação**

Este subcapítulo irá analisar as representações iniciais que as crianças têm sobre o conceito de participação e direitos de participação, de modo a compreender o nível de consciência que têm sobre o mesmo, que espaços e estratégias encontram, as competências necessárias e limitações inerentes ao exercício destes direitos.

Lurdes Gaitán (1998) assinala como indicadores da participação infantil o nível de consciência (conhecimento que a criança tem do fenómeno ou atividade), a capacidade de decisão (liberdade e convicção ao escolher uma alternativa), e a qualidade da ação (atividades e projetos onde um grupo de crianças participam) (Tomás, 2007, p.222). Para Levy, as crianças “só podem verdadeiramente compreender conceitos e proposições abstratas assimilando-os metaforicamente, ou por associação a experiências concretas, seja emocionais, físicas, sensório-motores, espaciais, sociais, etc.” (1988, p.130 citado em Tomás, 2007, p. 228).

Inês – São os direitos de ... a possibilidade de podermos fazer algo...algo de... em poder participar numa coisa nova.

Apenas com o desenrolar da entrevista e com o desdobramento dos direitos de participação em várias questões que gradualmente se tornaram mais concretas (que constavam do guião ou que surgiram espontaneamente no decorrer da conversa) foi possível à criança associar o direito a experiências concretas, e assim tentar descobrir como se refletem estes direitos no quotidiano das crianças.

Desta forma a grande maioria das crianças, na primeira questão “O que pensas que são os direitos de participação?” respondeu “não sei”, “não faço a mínima” ou outras expressões similares, por ser um conceito bastante abstrato. A pergunta seguinte foi “O que achas que é participar?”, a esta questão algumas crianças já conseguiram associar a algumas situações ou ações específicas (falar por exemplo foi muitas vezes referido) ainda que, na sua maioria, numa perspetiva adulto orientada, onde as crianças são totalmente desprovidas de capacidade de decisão ou qualidade de ação. Quando lhes perguntei “Em que é que achas que participas?” já quase todas conseguiram atribuir experiências concretas (Anexo 16, quadro 10 – Direitos de participação). Assim, estas três perguntas espelham as primeiras representações estratégias das crianças sobre a participação e a sua consciência do mesmo direito.

Para a maioria das crianças o significado de participação “situa-se numa dimensão de dinâmica de localização restrita, e não numa dimensão alargada de cidadania, afastando-se da dimensão social e política que atribuímos ao conceito” (Soares, 2005, p.410). O mesmo foi observado logo no primeiro contacto com as crianças quando esclareceram algumas dúvidas sobre a investigação, a escola e as atividades foram as situações de participação citadas.

Nesta altura algumas (3/4) crianças que estavam mais próximas aproximaram-se e uma perguntou “Não percebi muito bem uma coisa, qual é mesmo o seu objetivo?” (C1), “Tens razão, se calhar não expliquei bem, então primeiro é saber o que vocês acham que são os direitos de participação, em que situações participam e como, e as vossas opiniões e sugestões sobre a vida aqui na casa. Sabem o que são os direitos de participação?”, “mais ou menos” “eu acho que sei” “então eu primeiro quero ouvir-vos e depois posso explicar melhor o que são” “eu acho que é quando as pessoas vem cá fazer atividades para nós, nós fazermos e participarmos (C2)” “ou quando as pessoas estão a fazer perguntas, nas aulas e isso, nós falarmos”(C1) “eu acho que é aquilo de pintar e recortar e isso, não é?”(C3) “então mas por exemplo cá em casa o que vocês podem decidir ou escolher?” “Nós podemos escolher fazer coisas, por exemplo às vezes quando é preciso podemos ajudar a limpar e nas tarefas da casa” (C2) “podemos pintar e colar e fazer essas coisas”(C3) depois de uns “cala-te”, “não chateies a sara”, “não é nada disso” fui convidada a ir brincar com estas quatro meninas para a sala de atividades. (Notas de campo 5)

As representações iniciais das crianças sobre o que são os direitos de participação exprimem-se dentro de contextos e dinâmicas institucionais: a participação nas aulas/escola e a participação em atividades e/ou outras propostas dos adultos (extracurriculares/tempos livres dentro ou fora do LIJ), na maioria das vezes numa perspetiva adulto orientada e dependente da sua sugestão, como sugere o seguinte discurso: “Fabiana – Participo quando a professora pede eu participo, e quando vêm grupos com atividades...”.

Muitas crianças associaram de imediato o conceito participação à participação nas aulas, talvez por frequentemente ser usada neste contexto como um elemento de avaliação. Uma criança demonstrou conhecer alguns critérios para avaliar participação nas aulas, provavelmente por já os ter encontrado numa grelha de autoavaliação, ainda que a participação dependa da sugestão do adulto:

Cristina – São participarmos nas coisas, por exemplo, na escola, se vamos às aulas participamos, a nossa presença nas aulas, se falamos e damos a nossa opinião é a nossa participação.

Sara [a investigadora] – Muito bem.

Cristina – Se não falarmos e não dermos a nossa opinião, na avaliação à uma parte para a participação, temos zero.

Sara – E é importante?

Cristina – Sim, a professora pode-se enganar, e temos que estar atentos às aulas para podermos depois responder. (11 anos)

De acordo com Trilla e Novella, na área da educação, quando um professor afirma que os alunos estiveram muito participativos, pode significar que eles

responderam com empenho “às suas paragens pseudocráticas ou que levantou muitas perguntas para 'parecer bem' ou 'chamar a atenção’”, estas formas de participação podem ser um reflexo dos métodos tradicionais, transmissivos e autoritários, ou seja em pedagogias muito diferentes, ou mesmo antagónicas, às que enfatizam uma efetiva participação, como as pedagogias antiautoritárias, que se baseiam no diálogo, negociação e autossugestão (2001, p.4). O Movimento Escola Nova ou Movimento da Escola Moderna (Portugal) são exemplos destas pedagogias, ao posicionar a criança no centro do processo educativo é lhes dada.

Podemos ver o reflexo destas pedagogias tradicionais, com um cariz autoritário, onde o adulto é realçado como uma figura de autoridade inquestionável no seguinte discurso:

Margarida – É, também na escola a participação é importante senão participarmos na escola vamos ter uma nota má na participação, portanto...nós tipo ao lermos, quem não quiser participar leva má nota, quem participou leva boa (...) por exemplo a professora dizia “Rúben, diz-me uma recta”, e ele não dizia, a professora ficava assim... dizia “Tu não estás a participar, vais ter uma má nota em EVT.”

A dependência dos adultos para o exercício dos direitos de participação é visível numa grande parte dos discursos das meninas, assim o mostra o seguinte discurso de Margarida quando questionada sobre o que para ela é participar, referindo ainda algumas condições que os adultos devem seguir para as crianças poderem participar. Como afirma a Margarida: “Quando as pessoas por exemplo pedem para elas participarem, e se pedirem educadamente e se as respeitem talvez elas participem”. Para esta menina parece ser mais importante a forma como os adultos encaram a sua participação, e o modo como a levam a participar, do que o seu próprio interesse em participar.

A casa oferece diferentes atividades muitas vezes com ajuda de voluntários e parcerias em diferentes áreas como foi mencionado no capítulo anterior. As crianças parecem considerar as atividades proporcionadas pela casa uma oportunidade para participarem, muitas referindo que as mesmas são de participação voluntária. No entanto os dois discursos seguintes revelam que por vezes esta *participação voluntária* nas atividades é encarada como um dever, parecendo compreender os esforços necessários ao funcionamento e gestão da casa. Como diz a Daniela: “Os direitos de participação acho que é nós

participarmos, nas atividades e não dizer que não porque a casa faz tudo e gasta dinheiro para nós, e porque gosta muito de nós e quer o que nós precisamos.”

Teresa também parece ter esta consciência moral, considera o exemplo da participação na entrevista para me explicar o quão importante é participarem em todas as atividades que lhes são propostas, é importante referir que esta menina se encontra na casa à um período bastante longo. Mais à frente ela assegura gostar de participar em tudo o que lhe propõe, o que pude observar na forma como me recebeu e interagiu, a *facilidade de expressão* e à *vontade* durante a entrevista, parecendo estar bastante habituada a estas dinâmicas.

“Teresa – É direito que podemos ter, agora imagina, tu estiveste a gastar bué gasolina, bué dinheiro até vir aqui à casa ..., para depois nós não... não fazermos a parte que tu querias que nós fizessemos...”

Sara – Humm, humm. Então e noutras situações o que achas que é a participação?

Teresa – É assim, os direitos de participação, é assim, elas vem de suas casas, podiam estar em suas casas, mas vem fazer coisas para aqui...

Sara – Quem? As pessoas que vêm cá fazer atividades?

Teresa – Sim e mesmo as auxiliares, podiam estar em suas casas mas vêm aturar os nossos comportamentos às vezes... e também às vezes deixam os filhos...”

As vivências institucionais são bastante visíveis nestes discursos, estas duas meninas parecem ter presente que muitas pessoas e meios estão envolvidos para a satisfação das suas necessidades, parecendo valorizar e compreender os seus esforços.

Beyoncé reforça a ideia de que a participação depende da sugestão de um adulto: “Eu acho que a participação é...falarmos, e participarmos... participarmos... participarmos... entendes? Se nos perguntarem alguma coisa devemos participar”.

No seu estudo Fernandes encontrou resultados semelhantes:

Um aspeto curioso que decorre dos testemunhos destas crianças é o facto de elas colocarem o exercício do direito à participação relativamente a terceiros que são adultos. Com efeito, a maior parte das referências e exemplos que as crianças nos dão acerca deste direito incluem os adultos como interlocutores desta ação. Isso remete-nos, mais uma vez, para uma das questões mais determinantes no exercício deste direito: a questão do poder. O adulto, devido à carga cultural e emocional de autoridade e poder que assume relativamente às crianças, continua em grande medida a ser a referência através da qual as crianças ponderaram as limitações e as possibilidades do exercício do direito à participação (2009, p. 410)

Podemos observar em diversas entrevistas a interiorização pelas crianças do que são os seus deveres e do discurso de “bons e maus comportamentos”. Consideram, assim, além de direitos alguns deveres que são necessários para o exercício dos direitos de participação:

Sara [a investigadora] – E como podes participar?

Inês – Respeitando... divertindo e ...mais nada.

Eu – Mas como é participar, é só estar num sítio?

Daniela – Portar bem, boa educação, não falar mal com as outras.

Dina – Brincar, obedecer... (10 anos)

Foi feita referência, por algumas crianças, a brincadeiras e outras atividades que podem fazer sem a influência de adultos como espaços onde podem exercer os seus direitos de participação.

Marta – Então os direitos de participação eu acho que são que nós podemos participar mais., ter mais...vontade, de brincar com os amigos, mais ... (silêncio)

Beatriz – Participar num jogo, fazer lãs, partilhar...

A escolha das brincadeiras e atividades são formas de participação infantil, onde através das suas ideias e ações determinam os seus momentos lúdicos na casa. A partir “dos espaços disponíveis, elas constroem suas culturas, ressignificam o mundo a sua volta com suas brincadeiras e relações, constituindo-se como sujeitos sociais” (Müller, 2011, p.13). Deste modo, exercem a sua participação e autonomia, o que não quer dizer que pratiquem completamente a sua cidadania, mais à frente, percebemos que elas não participam em todas as decisões que fazem parte das suas vidas.

Nos próximos subcapítulos este tema irá ser mais profundamente analisado, tentando compreender que estratégias de participação e relações de poder existentes entre pares, sendo situações em que apesar de não terem interferência de adultos exigem algumas competências e podem apresentar as mesmas limitações.

As crianças identificam, essencialmente, o direito à participação com o direito a dar opiniões, à escuta da sua voz e à liberdade de expressão, associados a dinâmicas institucionais ou contextos de ocorrência específica.

Uma grande parte das crianças apontou algumas das dimensões que conferem identidade aos direitos de participação como sendo os direitos à expressão, a ser ouvida, e dar opiniões. Expressões como *desabafar* e *falar* foram bastantes vezes

usadas como sinónimos de participar, o que pressupõe ser ouvida e por vezes dar opiniões:

Inês Margarida – É poder falar à vontade, desabafar com alguém...

Bia – Todas as crianças têm o direito a participar, participar nas coisas que são feitas, encarar as ideias das pessoas...

Eu – E o que é isso de participar?

Bia – Façam um trabalho, temos que participar.

Eu – Como?

Bia – Ajudando, fazendo em grupo, e esforçarmo-nos”

### **5.3 Espaços e estratégias de participação**

Da mesma forma quando questionadas sobre em que é que participam a maioria voltou a situar a participação nas dimensões e dinâmicas institucionais, escola e lar. As suas estratégias de participação podem agrupar-se em três níveis, o primeiro que se pode definir como de não-participação onde se incluem jogos, atividades, escola ou outras dinâmicas definidas pelos adultos; situações em que a sua opinião pode influenciar a organização do seu quotidiano, e um processo iniciado e desenvolvido pelas próprias onde são consideradas brincadeiras iniciadas pelas crianças ou outras iniciativas suas (Fernandes, 2005).

Quase todas as meninas situaram a participação no primeiro nível ou segundo nível, onde se incluem jogos, atividades, trabalhos de expressão plástica, escola, atividades desportivas e extra curriculares (Anexo 17, Quadro 11- Espaços e estratégias de participação). Esta fronteira é por vezes difícil de definir pois em alguns casos as crianças podem escolher entre um diverso leque de atividades (o caso das atividades desportivas) o que significa que podem influenciar as decisões a tomar quanto à ocupação dos seus tempos livres.

Teresa – Eu participo em tudo...Tudo que me dão eu participo, jogos, também quando vem à porta...

Dina – ...em jogos.

Marta – Nas brincadeiras, em atividades, na escola, cá...

Bia – Em jogos, em brincadeiras, em trabalhos de expressão plástica, jogar futebol... (...) também, na escola.

As atividades desportivas e de ocupação dos tempos livres foram muito mencionadas pelas crianças, no caso das primeiras podem escolher no início do ano a que querem participar, na ocupação dos seus tempos livres em tempos de férias também parecem participar na sua organização, na medida em que podem escolher atividades.

Inês – Na ioga, natação, ginástica, na agricultura também, na horta... e mais nada.

Sara [a investigadora] - E és tu que escolhes?

Inês - Se queremos ir é, mas não podemos mudar.

Daniela – Às vezes nós vamos à piscina, ou à praia no verão, e agora escolhemos fazer atividades aqui dentro.

Três meninas, das mais velhas, não consideraram apenas as situações anteriormente referidas, e conseguiram identificar situações de participação de terceiro nível em que as próprias tomam a iniciativa ou assumem a responsabilidade, Quira faz referência à organização de apresentações para as festas e ainda a algumas brincadeiras que realizam:

Quira – Já participei aqui nas festas, em teatro, em dança, às vezes imitamos cantores e assim...

Sara [a investigadora] – E são vocês sozinhas a organizar?

Quira – Sim sozinhas. (...)

Graça Light Furão – Há tempos participei numa conversa, conversei com uma banda, eles foram dar um concerto, e depois ficaram a conviver no fim, essas coisas (...)

Margarida – Ahhh, na vida delas, no seu futuro.

Algumas meninas apontaram ainda algumas situações onde acham que tem uma participação muito limitada, Teresa considera o comportamento, ou o mau comportamento como limitação à participação em atividades.

Teresa – Quando sou muito mal-educada...

Sara [a investigadora] – Quando és mal-educada deixas de poder participar?

Teresa – Sim, ainda noutro dia não fui a uma visita, à *stapels* agradecer, e eu não fui, portei-me mal...

As limitações na participação também foram também apontadas entre pares:

Bia – No jogo de futebol com rapazes.

Sara – Na escola?

Bia – Sim.”

Inês margarida – Participo pouco... [silêncio] às vezes à mesa... Não gosto... Está muita gente a falar, então calo-me. Normalmente está toda a gente a falar, se eu tento falar ninguém me ouve, então calo-me.

Cristina contemplou a dimensão da participação política, embora associada a questões partidárias, achando inicialmente serem decisões que somente os adultos podem tomar, mas no final da sua reflexão considerou a participação política/partidária das crianças relevante:

Cristina – Na política, não têm idade para participar  
Sara [a investigadora] – Não?  
Cristina – Não só aos 18.  
Sara – E achas bem?  
Cristina – Acho.  
Sara – Então achas que só aos 18 é que podem participar na política?  
Cristina – Acho, mas também é injusto, pois no país delas só se fala em crise, mas pronto...  
Sara – Achas que as crianças deviam ter uma palavra a dizer sobre isso.  
Cristina – Claro, cada país devia dar uma palavra às crianças. Assim como uma lei.

A exclusão da participação política baseia-se na idade, sendo o primeiro indicador que inibe o exercício da cidadania. Os motivos pelos quais ainda não ser “clara a indispensabilidade de considerar as crianças como cidadãos por direito próprio tende a ser explicado com base em características inerentemente associadas ao fator idade, como a imaturidade e vulnerabilidade, ou seja, um conjunto de características biopsicológicas que não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania (Landsdown, 1998)” (citado em Tomás, 2007, p.203).

#### **5.4 Competências e limitações**

De acordo com Sarmiento *et al.* (2005) a participação “enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços coletivos”, deve também considerar que as competências de participação das crianças estão permanentemente “condicionadas – ora constrangidas, ora estimuladas – por relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e por estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, aos seus mundos sociais e culturais” (Tomás, 2007, p.220).

Como podemos verificar anteriormente as crianças consideram “participar” numa grande diversidade de atividades na sua vida quotidiana, por exemplo, em jogos, desporto, aulas e atividades artísticas, da mesma forma que foi referido por Hart, 1993 e Landsdown, 2005 (citado em Tomás, 2007, p.213). Porém, no âmbito “dos DH e DC participar significa mais do que “fazer parte”.” A participação requer condições, designadamente “o nível de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são

determinantes para fomentar as suas capacidades de participação”. Este direito também é limitado por variadas causas que condicionam as competências da criança para participar: “desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspetivas, a classe social, a autoestima, entre outras (Hart, 1993 citado em Tomás, 2007, p.213). Marta refere algumas destas competências como essenciais para uma maior participação das crianças: “Então ... aah... como se diz, termos mais coragem em nós, termos mais vontade, acreditar mais em nós, e ser mais unidos.”

Com a pergunta “O que é que é preciso para as crianças participarem mais?” houve uma inesperada mudança de foco na representação das crianças sobre o conceito. Todas as crianças apontaram como condições para uma maior participação requisitos inerentes a elas próprias e nunca em relação a terceiros (adultos), desta forma parecem não considerar estar dependentes dos mesmos. A grande maioria das crianças indica valores e características psicológicas e emocionais como fatores que condicionam o exercício dos seus direitos, o mais significativo é a importância atribuída ao falar, que pressupõe o direito à liberdade de expressão, a ser ouvido e a dar opinião, realçando a importância de uma verdadeira escuta da voz das crianças: Inês – Hum? Serem mais ouvidas...

Os dois discursos seguintes refletem as vivências complexas, podendo sugerir a importância que atribuem a estes direitos pelas suas próprias experiências, pois talvez tenham dependido dele para a sua proteção:

Cristina – Ter a presença?

Sara [a investigadora] – Estares presente? Estares nos sítios?

Cristina – Estar nos sítios, ir aos sítios, falar... falar, não esconder, falar, dizer logo, não esconder para dentro.

Beyoncé – Esforçarem-se mais, e quando tem alguma coisa a dizer, não guardarem...

Sara [a investigadora] – Dizerem a um adulto?

Beyoncé – Sim, senão vai encher, encher, até que vai rebentar.

(...)

Beyoncé – Ser um bocadinho mais adultos, crescer, pensar que a vida não é só uma brincadeira, e encarar a realidade, e também que também não fossem... não brincassem com os sentimentos delas.

De seguida destacam-se características psicológicas, emocionais e valores como a confiança, o esforço (força, coragem) e a união (trabalho de grupo): Margarida – Ahhh, muita confiança, e força.

As crianças consideram o trabalho de grupo uma condição essencial para exercerem os seus direitos de participação.

Bia – Que se esforçassem, que gostassem de participar, e também que não tivessem medo de trabalhar com outras pessoas e trabalhar em grupo.

A ausência de participação, segundo Melo (1993 citado em Tomás, 2005, p.254), pode causar “sentimentos de impotência, insegurança e alienação; a participação tem subjacente o sentimento de ser capaz de controlar aquilo que se pensava estar fora do seu alcance”. A participação envolve um papel ativo nas decisões que afetam as várias dimensões das suas vidas, como afirma a Inês Margarida: “Serem mais ativas, falar mais, mas com razão”.

Apenas a Marta realça algumas competências dos adultos que permitem à criança ter uma maior participação: “Têm que ser mais... compreensivos, e também eles fazerem as vontades deles mas também as nossas vontades...em conjunto. E saber quando está correcto, se estiver correcto fazíamos às vezes, se não estiver correcto não fazíamos.”

O discurso que agora se segue mostra que a Graça Light Furão não valoriza o seu direito a participar.

Sara [a investigadora] – Achas que as crianças deviam participar mais nas coisas aqui de casa por exemplo?

Graça Light Furão – Acho que não, não sei...

Alguns autores defendem que as crianças e os jovens exercem pouca pressão para participar (Schucksmith & Hendry, 1998 citado em Fernandes, p.405) “sendo a participação infantil um desígnio essencialmente adulto”.

### **5.5 Reconhecimento e importância dos direitos de participação**

Anteriormente foram analisadas variadas conceções e práticas das diferentes formas que a participação das crianças pode assumir, a partir das mesmas e de modo a aprofundar as diferentes possibilidades de exercerem este direito, são destacados os conceitos de informação, escuta, opinião e decisão.

Para melhor compreender como se representam e exercem estes direitos, procurar-se-á verificar se as meninas os reconhecem e que importância lhes atribuem, para tal foram questionadas sobre o exercício dos direitos à informação, a serem ouvidas, a darem opiniões e tomarem de decisões. Para a recolha de dados

foi utilizada uma tabela (Anexo 6. 7 – Reconhecimento e importância dos direitos de participação), onde as crianças através de um esquema de cores avaliam se pensam que as crianças são muito, algumas vezes, pouco ou nada informadas, ouvidas, dão opiniões e tomam decisões, a mesma questão é feita em relação a si no seu dia a dia, e ainda á importância que atribuem a cada um. Foram ainda pedidos alguns exemplos sobre situações concretas em que estes direitos se reflectem (Anexo 18, tabela 8 – Reconhecimento e importância dos direitos de participação).

### **5.5.1 Direito à informação**

O direito à participação está diretamente relacionado com o direito da criança ao acesso à informação, “nenhum indivíduo, seja ele adulto ou criança, tem possibilidade de participar em qualquer dinâmica ou processo sem estar minimamente informado acerca do mesmo” (Fernandes, 2005, p.408). A reafirmação do direito que a criança possui de acesso a informação objetiva acerca da realidade social em que está inserida permitirá que esta se possa manifestar relativamente à mesma de uma forma também informada e objetiva. (Trilla & Novella, 2001).

De acordo com a tipologia de Trilla e Novella (2001), mencionada no capítulo I, dentro de cada tipo de participação distinguem-se quatro critérios que permitem estabelecer graduações dentro de cada tipo de participação, sendo um deles a informação e a consciência. Este critério, de domínio cognitivo, subentende a consciência sobre o significado e objetivos da ação, a quantidade e a qualidade das informações disponíveis sobre o assunto. É também um direito decisivo para a motivação ou decisão de participar, “pois a falta de informação em relação a um assunto específico dificilmente estimulará a vontade de intervir nele” (Trilla & Novella, 2001). Desta forma a informação desempenha um papel fundamental na qualidade do processo participativo: estar consciente do que se pretende e as suas implicações é uma condição para a eficácia do processo.

Este critério é importante nos quatro tipos de participação consideradas pelos mesmos autores, pois mesmo na *participação simples*, onde apenas se está presente e se responde a estímulos, pode evitar fenómenos manipulativos. No que se refere à *participação consultiva*, a opinião está diretamente relacionada com a qualidade e a quantidade de dados e o conhecimento que têm sobre o assunto em

questão. Na *participação projetiva* é essencial para o sucesso da ação ou projeto. Este fator é garantido na *metaparticipação*, porque os envolvidos durante todo o processo definiram objetivos, e o nível de informação se origina no próprio ato de participar. (Trilla & Novella, 2001)

Para Fernandes (2005), no que se refere à infância, o direito à informação tem sido frequentemente esquecido por se pensar que as crianças não têm maturidade intelectual suficiente para entender criticamente a informação. Também algumas crianças, nos seus discursos, refletem este paradigma:

Sara [a investigadora] – Então e achas que as crianças são informadas das coisas, dizem-lhes o que se passa, explicam-lhes tudo? [Mostro a tabela]

Soraia – Às vezes não porque não é adequado à nossa idade

Sara – O que achas que não é adequado à vossa idade?

Soraia – Não sei (risos).

Sara – Porque é que achas que as crianças não são informadas de tudo?

Rego G – Porque é um dever dos pais...

Sara – Achas que não precisam saber tudo?

Rego G – Sim.

Com base nas teorias psico-biológicas da “incompetência infantil”, tem sido recusada à criança a informação, ou então, quando esta é dada, muitas vezes “é transmitida de uma forma metafórica, distorcida e distante da realidade social que pretende caracterizar, induzindo as crianças em interpretações também distorcidas” (Fernandes, 2005, p. 408). Várias meninas nos seus discursos apontam para esta realidade, Quiara pensa que as crianças devem ser informadas de forma verdadeira sobre situações que afetam as suas vidas, independentemente da idade, alertando, através de um exemplo prático, para os problemas que pode originar esta distorção da informação.

Quiara – Muitas das vezes...Depende dos casos, normalmente, eu pelo menos penso que dizem, às vezes podem pensar que é melhor para a pessoa não saber, podem pensar que pode até não fazer muito bem, mas acho que sim.

Sara [a investigadora] – Que assuntos achas que elas não devem saber?

Quiara – Por exemplo quando um pai já bateu muitas vezes numa mãe, às vezes, por exemplo quando o pai não está lá e abandonou o filho, a mãe às vezes pensa ele é pequenino, vou ter que lhe contar mais tarde... Muitas das vezes pensa ele é pequenino, não vai perceber, logo não lhe vai contar

Sara – E achas que deve ser assim?

Quiara – Não, ela... Eu no meu caso acho que ela devia contar, pequenino ou não, ele habitua-se a ter um pai assim, habitua-se e sabe que não foi culpa da mãe nem nada disso...

Sara – Achas que pode ser pior contar mais tarde?

Quiara – Pois, quando for mais tarde ele pode ter uma reação, pronto, não lá muito boa...

Beyoncé considera ser pouco informada, no entanto, implicitamente expressa que, apesar desta condição, as crianças compreendem muitas vezes mais do que os adultos pensam e sabem que alguma informação é oculta devido aos contornos por vezes difíceis das histórias de vidas destas crianças.

Sara [a investigadora] – (...) tu achas que no geral, as crianças são informadas das coisas? Muito, pouco, algumas vezes ou nada?

Beyoncé – Pouco

Sara – E porquê?

Beyoncé – Porque às vezes ... (silêncio)

Sara – Mas explicam as coisas?

Beyoncé – Não explicam, depois nós vimos a descobrir...

A pouca informação dada é algumas vezes justificada como fator de proteção, embora mais uma vez a criança não concorde com esta estratégia.

Sara [a investigadora] – E tu achas que és informada?

Inês – Algumas vezes, nem sempre...

Sara – Porque é que achas que não és informada de tudo?

Inês – Coisas que os adultos pensam que é melhor não dizer senão ficamos muito tristes...

Sara – E achas bem?

Inês – Não.

A maioria das meninas (nove) pensa que as crianças no geral são algumas vezes informadas sobre assuntos da sua vida, seis consideram que as crianças são pouco informadas, e três consideram existir muita informação. Em relação a si próprias o resultado foi idêntico, onze pensam ser algumas vezes informadas, quatro pouco, e três muito. Quase todas as crianças (quinze) pensam que este é um direito muito importante, apenas duas que é importante e uma nada importante.

Sara [a investigadora] – (...) Achas que, no geral, as crianças são informadas das coisas sobre a sua vida?

Cristina – Aqui acho que são pouco. Falo aqui porque tenho mais experiência. Sabem as coisas e só passado dois ou três dias vêm falar connosco.

A maioria das crianças considera ser informada, principalmente, através de conversas informais, quando necessário, pela equipa técnica e educativa.

Sara [a investigadora] – E consegues-me dar exemplos de quando isto acontece? Quando és informada? Quando precisas de saber alguma coisa falas com quem?

Soraia – Às vezes com as doutoras ou com as auxiliares daqui.

Algumas consideraram também receber informação através de familiares, como pais ou irmãos:

Sara [a investigadora] – Ok. E tu achas que és informada das coisas?

Quiara – Sou, os meus pais dizem-me, a casa ... também me informa, eles costuma-me sempre informar quando acontece alguma coisa comigo ou com os meus pais, informam-me sempre se os meus pais estão longe, ou então os meus irmãos também me contam, porque eu também costumo ir a casa aos fins-de-semana.

Sara – Tiveste cá irmãs?

Quiara – Sim duas gémeas, a ... e a ..., depois foram-se embora o verão passado, já tinham 18 anos e o tribunal decidiu que elas iam para casa, eu como ia para o 5º ano, decidiram que eu ficava.

Sara – E concordas?

Quiara – Mais ou menos, por um lado gostava de ir, sou a única filha que estou num colégio...

Sara – Mas compreendes?

Quiara – Compreendo

Inês por sua vez salientou a leitura como um meio de informação:

Sara [a investigadora] – (...) achas que as crianças normalmente são informadas das coisas, sobre a sua vida e no seu dia-a-dia?

Inês margarida – Pouco, eu muitas coisas aprendi a ler a minha mãe não me explicava muito as coisas.

Sara – E tu agora achas que és?

Inês margarida – Algumas vezes, às vezes temos mesmo que aprender com os erros.

Os discursos das crianças mostram que facilmente podem esclarecer dúvidas, quando precisam:

Sara [a investigadora] – E tens algum momento em que perguntas as coisas, ou perguntas quando queres saber?

Inês margarida – Quando quero saber.

Sara – E estão sempre disponíveis para te ouvir?

Inês margarida – Sim.

Sobre os assuntos que consideram serem informadas destacam-se questões familiares, saúde, ainda assuntos relacionadas com dinheiro, tribunais.

Sara [a investigadora] – Em que situações são informadas das coisas?

Bia – Quando vão para a escola, quando vão ter um mano, quando alguém morreu...

Sara – E que assuntos não são informadas?

Bia – Que... quando vamos receber dinheiro, da conta bancária...

Sara – Porquê

Bia – Porque depois podem tirar o cartão e tirar o dinheiro...

Sara – E tu, és informada?

Bia – Algumas, por exemplo quando vim para o colégio fui informada, quando a minha mãe foi para a França, quando os meus irmãos nasceram e quando a minha avô morreu, mas isso foi no outro colégio.

Sara – Que tipo de informações é que achas que os adultos dão?

Graça Light Furão – Por exemplo as cartas do tribunal... assuntos relacionados connosco, o que é se passa do sítio onde nós viemos, o que fazemos nos tempos livres...

Sara [a investigadora] – Achas que as crianças costumam ser informadas das coisas? Explicam-lhes as coisas que tem haver com a vida delas? Muito, algumas vezes, pouco ou nada? (mostrando tabela)

Inês – Algumas vezes,

Sara – Quando?

Inês – Quando... quando é uma coisa que é importante mesmo, quando vamos ao médico fazer análises eles dizem-nos os resultados.

A Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos da Criança (1996), no seu art.º n.º 3, defende o “direito de esta ser informada e a expressar as suas opiniões nos procedimentos que lhe dizem respeito”, considera também que, se uma criança for encarada pela lei interna como tendo capacidade suficiente de discernimento, lhe deverão ser garantidos nos procedimentos judiciais que a afetem, o direito a receber informação relevante, a ser consultada e expressar as suas opiniões e, finalmente, a ser informada das possíveis consequências da concordância com tais opiniões e de qualquer decisão (Fernandes, 2005).

### **5.5.2 Direito a ser ouvida**

A necessidade de promover uma verdadeira escuta das vozes das crianças é um fator decisivo para o reconhecimento da sua cidadania, e para a importância que elas assumem na ordem social, tal como sugerem Alfageme et al. quando referem que “não escutar as crianças é uma forma de lhes negar existência, de mutilar o seu direito à participação, de lhes negar a sua presença pública” (2003: 38).” (Fernandes, 2005, p.408)

Os direitos de participação estão ligados à liberdade de expressão, de pensamento e de consciência (art.º 13 e 14 da CDC), tornando-se indispensável criar espaços sociais onde a criança “tenha a possibilidade de tornar visíveis as suas representações acerca do mundo social que a envolve, acerca do conjunto de

requisitos sociais e culturais que para ela são significativos e que atribuem significado às interações com os outros”. (Fernandes, 2005, p.408)

Entre os quatro direitos analisados, o direito a serem ouvidas foi o que revelou ter maior expressão no quotidiano das crianças, e o mais valorizado. Oito meninas pensam que as crianças são muito ouvidas (Anexo18), seis que são algumas vezes e quatro consideram que as crianças são pouco ouvidas. O mesmo se passa em relação a si próprias, excetuando uma menina que considera ser nada ouvida.

Beyoncé – Quando falo, se não querem ouvir, começam a falar com outros, e isso é uma falta de respeito...

Sara [a investigadora] – Achas que não te dão atenção, não te ouvem?

Beyoncé – Acho.

Esta resposta pode ser explicada por ter entrado há pouco na casa, e a toda a sua vivência institucional anterior e presente, durante toda a entrevista expressou revolta contra a sua situação, sendo notório que se estava ainda a habituar às mudanças da sua vida, e mais especificamente às dinâmicas e pessoas da casa. Todas as meninas consideraram este direito muito importante.

Mais uma vez os elementos da equipa técnica e educativa são referenciados como estando sempre disponíveis para escutarem as crianças, tanto em momentos informais, como nas reuniões. Alguns discursos como o da Quiara, que se encontra na casa há já algum tempo, expressão relações de confiança e proximidade com os elementos da equipa técnica e educativa, parecendo que as meninas encontram espaços onde são escutadas.

Sara [a investigadora] – Quando? Quando achas que és ouvida?

Margarida – Quando tiverem disponíveis, por exemplo coisas minhas desabafei com a ----- (auxiliar).

Eu – Com as auxiliares podes desabafar.

Margarida – Sim, com a ---- e com a -----, elas não se chibam.

Eu – E com os técnicos?

Margarida – Também.

Eu – E têm reuniões, onde falam dos problemas?

Margarida – Sim, de vez em quando.

Sara [a investigadora] – Em que momentos é que achas que te ouvem?

Quiara – Quando aconteceu alguma coisa, estou muito triste, porque normalmente quando eu estou triste fico muito quietinha, e prontos, é que eu vim para aqui com 7 anos, e as pessoas também começaram-me a conhecer, então quando eu estou muito quietinha, muito calada, quando estou triste eu normalmente não falo com ninguém aquase, meto-me no meu canto, para

não chatear ninguém. Quando vêm se meter comigo muitas das vezes fico logo com a birra, então elas sabem logo “Então o que é que se passa?” e eu “Nada”, “Então o que é que se passa?” e eu “Nada”... Elas já sabem que se passa alguma coisa...(risos).

Sara [a investigadora] – Quando?

Inês margarida – Quando tenho algum problema, ou alguma coisa para resolver, eles ajudam-me.

As crianças incluem ainda familiares, como pais e irmãos e também a psicóloga:

Sara [a investigadora] – Por quem?

Bia– Pela minha mãe, o meu pai, os meus irmão, e aqui a dra ----, e ----, e a ---- (auxiliar) e com a psicóloga.

O grupo de pares foi também referido por uma menina, uma das mais velhas, que considera sentir-se mais à vontade em desabafar com as amigas.

Sara [a investigadora] – Quando tens algum problema com quem é que falas?

Graça Light Furão – Com a psicóloga ou com as minhas amigas.

Sara – Sentes-te mais à vontade com as tuas amigas?

Graça Light Furão – Sim, gosto mais de falar com as minhas amigas do que com os adultos, mas também vou à psicóloga.

Os seguintes discursos expressam este direito como uma forma de proteção, revelando que ouvindo as crianças se podem prevenir algumas situações:

Sara [a investigadora] – E achas que as crianças no geral são ouvidas?

Daniela – Algumas não, havia uma criança que foi abandonada e ninguém queria...

Sara – Então, algumas vezes?

Daniela – Sim, algumas vezes.

Sara – E achas importante?

Daniela –Muito, muito importante.

Sara – Porquê?

Daniela – Porque é na idade que têm mais dificuldades e que devem aprender mais e às vezes os adultos abandonam as crianças.

Sara – Quando?

Inês – Quando é uma coisa muito, muito importante, por exemplo... por exemplo... (algum nervosismo) dsdsdsd, não por exemplo quando o outro nos bate e nos deixa marca, negra, é importante dizermos...

Este é sem dúvida, um direito bastante importante, permitindo às crianças denunciar os abusos e negligências dos seus direitos e a agir no sentido de protegerem e promoverem esses mesmos direitos.

O direito à participação está também comprometido com a liberdade de expressão, de pensamento e de consciência (art.º 13 e 14 da CDC). Deste comprometimento resulta a indispensabilidade de construir espaços sociais onde a criança tenha a possibilidade de tornar visíveis as suas representações acerca do mundo social que a envolve, acerca do conjunto de requisitos sociais e culturais que para ela são significativos e que atribuem significado às interações com os outros (Fernandes, 2005, p.408).

Sara – E tu?

Graça Light Furão – Algumas vezes... mas eu também não sou muito de falar...

Sara – E é importante?

Graça Light Furão – Sim.

As crianças, nos dias de hoje, não são apenas entendidas como um “motivo de cuidado e da preocupação dos adultos”, mas representam, a diversos níveis, “a centralidade da atenção colectiva”, devido não só às transformações demográficas, mas também às grandes mudanças ocorridas a nível mundial nas instituições que tradicionalmente se ocupam das crianças (Fernandes, 2005, p.viii), contextos onde frequentemente “lhes têm sido negados direitos de participação e onde as suas vozes têm sido apagadas” (James & Prout, 1990; Alderson, 1995 citado em Fernandes, 2005, p. VIII).

### **5.5.3 Direito à opinião**

Para CDC o direito à participação envolve a protecção da liberdade de opinião (artº 12), o direito a ter uma voz, o que, de acordo com Trisciuzzi (1998), é essencial para “resgatar a dignidade, visibilidade e identidade social da criança, não deixando perpetuar o silêncio social a que as crianças desde há muito estão votadas” (Fernandes, 2005, p. 407).

A maioria das meninas pensa que as crianças dão opinião algumas vezes (nove) ou pouco (sete), apenas duas pensam que este direito é exercido muitas vezes. Ao contrário do que se poderia pensar, e dos direitos anteriores a tendência inverte-se, ainda que com pouca expressão, quando questionadas sobre si próprias, a grande maioria pensa que dá algumas vezes opinião e três consideram dar muitas vezes opiniões, apenas quatro pensam que dão pouco opinião, estas últimas apresentam razões que serão mais à frente analisadas. A realçar que as

quatro meninas entraram recentemente na casa e ainda se encontram num período delicado, devido às especificidades e complexidades inerentes a cada história de vida que marcaram a entrada na instituição e do próprio processo de institucionalização. Dos quatro direitos analisados (Anexo 18) este foi um dos que consideram exercer mais do que as crianças no geral, não conseguindo antever nenhum motivo em especial para este resultado.

Uma das dinâmicas da casa que as crianças identificaram como um espaço em que podiam dar a sua opinião é a reunião/assembleia.

Cristina – Algumas vezes quando há reuniões.

Quiara – Às vezes as doutoras perguntam-me, e eu digo, normalmente também temos reunião sempre às terças, porque saímos todas à uma, então elas fazem aí a reunião.

A presença de “espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstróem interpretações da realidade social desses actores”, pressupõe o direito à opinião, podendo estas reuniões serem um momento privilegiado de participação (Fernandes, 2005, p.407).

No seu dia-a-dia as meninas parecem ter espaço para dar as suas opiniões indicando novamente as técnicas, auxiliares, madrinhas, e os seus pares como recetores dos seus pareceres:

Quiara – Por exemplo quando uma auxiliar me vem perguntar, faz-me uma pergunta, sei lá... “podes dar-me a tua opinião” e eu “claro”. Às vezes posso... uma colega pode não estar a falar comigo, mas a perguntar a outra a opinião, eu digo eu sei que não tenho nada haver com isso, não estás a falar comigo mas eu dou-te na mesma a minha opinião, e dou-lhe.

Fabiana parece considerar que dá opiniões quando erra, o que pode significar que quando o mesmo acontece é levada a reflectir através do diálogo e da escuta, também afirma ser consultada quando são tomadas decisões.

Sara [a investigadora] – Em que situações dão a sua opinião?

Fabiana – Quando erram, quando tomam decisões.

Relativamente aos assuntos sobre os quais opinam resumem-se a questões do quotidiano relevando terem alguma participação na sua organização.

Dina – Algumas vezes, sobre as coisas que acontecem.

Bia – Sobre a comida... A que horas me deito, o que se vai deitar no lixo, o que faço no meu quarto, a preparar a roupa...

Inês considera ter havido uma falta de escuta da sua voz, um dos exemplos que dá prende-se com a sua vinda para a casa.

Sara [a investigadora] – Dão pouca opinião normalmente?

Inês – Dar damos, mas não sou ouvida...

Sara – Porquê é que dás pouco a tua opinião?

Inês – Por exemplo eu vim para aqui e não queria vir, eu disse eu não quero ir, dei a minha opinião mas não ligaram...

Sara – Não percebeste? Não te explicaram?

Inês – Sim, sim explicaram, mas não concordava.

A valorização da voz das crianças não significa que ela influencie as decisões sobre os assuntos em que opina, “o que no caso da infância adquire ainda mais visibilidade, devido à disparidade de poder e estatuto social relativamente aos adultos.” (Fernandes, 2005, p.408).

Sara [a investigadora] – E achas que é importante as crianças darem opiniões?

Daniela – Sim, muito importante.

Sara – Porquê?

Daniela – Porque elas precisam de saber e gostam de aprender, de dizerem a opinião que achas, ahh, e de os adultos ouvirem as opiniões, e aceitem.

Deste modo devemos concluir que “o direito à expressão pode ser definido enquanto um momento em que crianças e adultos, partilham pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social.” (Fernandes, 2005, p. 407).

#### **5.5.4 Tomar decisões**

Sobre as decisões que as crianças podem tomar em situações que afectam o seu quotidiano, apenas uma menina considera que este direito é muitas vezes exercido, a maioria (oito) acha que as crianças não têm nenhum poder de decisão, enquanto cinco pensam que acontece algumas vezes e quatro poucas vezes (anexo 18).

Sara [a investigadora] – E achas que as crianças tomam decisões sobre as suas vidas?

Margarida – Não.

Sara – Nada.

Margarida – Nada.

Sara – E achas que deviam tomar?

Margarida – Não.

Sara – Porquê?

Margarida – Porque, elas não devem decidir o que é feito da sua vida, eu acho que elas devem respeitar o que os adultos dizem e perceber o que é que eles dizem, o que é que é feito...

Sobre a sua própria vida duas acham que tomam muitas decisões, seis meninas consideram poder tomar algumas vezes decisões, o mesmo número pensa ter pouca possibilidade de decidir e apenas três consideram ter nenhum poder de decisão. O que significa que as crianças pensam ter mais poder de decisão do que as crianças não institucionalizadas, o que pode ser explicado por no seu percurso terem que dar opinião e decidir sobre questões muito importantes para a sua vida, como é o caso das idas a tribunal que as crianças tanta vezes fazem referência e onde são muitas vezes confrontadas com questões familiares complexas e sobre o seu futuro.

No entanto apesar de toda a *indignação* demonstrada, por não serem ouvidas e não poderem tomar mais decisões, este foi o direito menos valorizado, com grande diferença dos outros.

Sara [a investigadora] – E é importante?

Bia– Não, nada.

Sara – Porquê?

Bia– Podemos dar opiniões, ajudar, mas tomar decisões sozinhas não.

Apenas cinco meninas consideraram este direito muito importante, cinco importante e outras cinco pouco importante, ainda três acham que não é nada importante as crianças tomarem decisões ou influenciarem as mesmas.

Sara [a investigadora] – E achas importante?

Teresa – Não, porque é assim se as crianças vão tomar uma decisão para a vida e depois essa decisão, e depois ela quando for grande pode não gostar dessa decisão...

Eu – Pode arrepender-se?

Teresa – Sim.

Sara [a investigadora] – Aqui em casa por exemplo achas que podiam decidir mais coisas, por exemplo ajudar mais a escolher as ementas, a resolver alguns problemas... Achas que as crianças deviam participar mais?  
Graça Light Furão – Acho que não, não sei...

Sara [a investigadora] – Achas que aqui podem decidir algumas coisas sozinhas?

Inês margarida – Sim quando ganhamos mais idade e maturidade.

Sara – E é importante?

Inês margarida – Muito, quer dizer algumas vezes, porque às vezes há decisões...

Sara [a investigadora]– Podes me dar um exemplo de alguma decisão que tenhas tomado, sozinha ou com os adultos?

Fabiana – Já pedi para ficar mais tempo na escola e fiquei.

Sara – E o que é que não podem decidir?

Graça Light Furão – Se podemos sair de casa ou não, a escola...

Em nenhum destes direitos as meninas consideraram estar em desvantagem relativamente às crianças no geral (subentendendo-se não institucionalizadas), antes pelo contrário, consideraram tanto no direito a dar opiniões como a tomar decisões se refletem mais nas suas vidas do que nas crianças no geral.

## **5.6 Capacidade de decisão**

“Beyoncé – Podem decidir sozinhas o facto de ... poderem ou não fazer algumas coisas que os adultos também podem deixar ou não”

Os direitos da criança, embora expressem claramente o seu direito a expressar-se livremente, a participar em decisões que lhe dizem diretamente respeito (ver artigos 12º e 13º da Convenção dos Direitos da Criança, ONU, 1989), nem sempre são claros, devido a uma questão já discutida anteriormente – o não assumir, frequente, das competências e racionalidade da criança, nomeadamente, a sua capacidade de tomar decisões livremente (Trevisan, 2007).

Com este exercício foi possível analisar de forma mais consistente as relações de poder existentes entre adultos e crianças, e as estratégias de negociação na tomada de decisões das crianças. Foi pedido às crianças que refletissem sobre as decisões que podem tomar na sua vida de forma independente, as situações que tem que ser decididas em conjunto com os adultos e as decisões que só os adultos podem tomar. Para este efeito foram utilizados cartões de três cores, verde, laranja e vermelho, para cada um dos aspetos referidos respetivamente, em que as crianças deveriam escrever exemplos representativos nos diferentes níveis de tomada de decisão. Depois de as crianças dizerem as suas respostas, ou quando diziam logo à partida que não podiam decidir nada, que os adultos é que decidiam tudo, foi-lhes mostrado exemplos de situações referidas por outras meninas para decidirem em que cartão colocar. Este foi dos três casos em que as crianças assumiram esta posição de forma mais acentuada:

Sara [a investigadora] – E o que é tu achas que as crianças podem decidir da vida delas?

Dina – Não sei.

Sara – O que é que tu podes decidir sozinha?

Dina – Nada.

Sara – Nada?

Dina – Não.

Apesar de terem respondido que não podiam decidir nada sozinhas, quando confrontadas com exemplos de situações que as colegas referiram, acabaram por colocar diversos exemplos em todos os cartões, acabando por admitir que tomavam algumas decisões sozinhas. É também interessante ouvir as razões que apontam para não terem nenhum poder de decisão:

Sara [a investigadora] – O que é tu achas que as crianças e jovens podem decidir sozinhos, tu por exemplo, o que podes decidir sozinha?

Inês margarida – Eu decidir sozinha? Não posso, porque senão sai disparate...

Sara – É? Tem que ser tudo em conjunto com os adultos?

Inês margarida – Sim, os adultos é que têm experiência de vida, não somos nós!

Sara [a investigadora] – Ok, estas coisas que me disseste que só os adultos podem decidir, por que achas que é?

Bia – Porque os adultos já são mais velhos, mais responsabilidade e sabem fazer as coisas bem.

Sara – E as crianças não?

Bia – Às vezes não...

Sara – O que é que falta?

Bia – Crescerem e fazerem as coisas bem.

Além de expressarem, na maioria das vezes, uma conceção abstrata do conceito de participação como evidenciam, no seu discurso, a ideia de algo a realizar no futuro pelo coletivo adulto. Para Fernandes:

“a inexistência de uma consciencialização acerca da importância da participação infantil com efeitos no presente é um reflexo, na nossa opinião, dos discursos e práticas educativas e familiares, que continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrico, onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objeto de proteção e socialização” (2005, pp. 405-406).

O discurso da Inês Margarida sobre o motivo para não tomar decisões sozinha é referido por várias meninas, a experiência dos adultos e a imaturidade das crianças, esta posição reforça as desigualdades de poder entre adultos e crianças subjacentes às questões geracionais, refletindo de um certo modo os paradigmas

psicológicos sobre o conceito de infância discutidos no primeiro capítulo. Refletem ainda o *paradigma do paternalismo, da propriedade, do controlo e da domesticação* discutido no primeiro capítulo, em que, de acordo com Jenks (1993 citado em Tomás, 2007) as crianças são consideradas como posse dos pais e adultos, dotados de poder superior na educação com base na disciplina, obediência, e subordinação podendo usar da força física e da punição, fundamentada com a dependência e imaturidade biológica.

Sara [a investigadora] – E o que é que os adultos decidem sozinhos?

Teresa – As visitas, os passeios, se nós podemos ir às festas de anos.

Sara – Só os adultos podem decidir?

Teresa – Sim, porque imagina que te andas a portar mal, eu faço de adulto e tu de criança, não podes ir à festa de anos, e tu choras e perguntas porquê, e eu digo, olha como te andas a portar, agora ainda vou esperar para ver se tu melhoras se até sábado melhoraes vais à festa.

Margarida – Ir ao computador, por exemplo, tem que pedir primeiro a ordem, aos adultos, se os adultos disserem que sim elas vão, se disserem que não elas não vão.

Eu – E achas bem?

Margarida – Sim.

Eu – Porquê?

Margarida – Porque se eles respeitarem o que os adultos dizem pode ser que vão por um bom caminho, senão ficam de castigo por não respeitarem.

Eu – Eles sabem o que é melhor?

Margarida – Sim. Eles já cresceram, também já foram pequenos, e agora sabem o que é melhor, se a criança está em perigo ou se não sabem as coisas. Por exemplo uma criança é burra e elas querem ajudá-la, mas ela não quer e depois ela por exemplo chumba, no fim vê que tinham razão e que era bom ajudá-la.

No entanto, estes discursos, assim como alguns que já foram apresentados e outros que se seguem, parecem muitas vezes traduzir argumentos mais teóricos do que práticos, fazendo eco das vozes dos adultos sobre estas questões. Em alguns casos, podemos pensar que tenham interiorizado estas representações, embora na prática nem sempre as apliquem e se revoltam contra estes argumentos, ou ainda porque quererem parecer “bem”, “adultos” e dizerem a resposta “certa” para a entrevista que sabem estar a ser gravada, conscientes da importância que lhes é atribuída. A reprodução das vozes dos adultos é ainda mais evidente noutros casos:

Sara[a investigadora] – Mas há regras?

Margarida – Pois, não desarrumar, ou arrumar o que se desarruma, respeitar, já me dizem a mim respeitinho é bonito e eles gostam...

No entanto também há quem pense o contrário, a Soraia aborda a questão de uma perspectiva diferente, das da Dina e da Inês Margarida, pensa que tem bastante poder de decisão no seu dia-a-dia, ou pelo menos encara como suficiente, aceitando a situação, não o considerando tão limitado como as duas anteriores. No exemplo anterior, a Inês Margarida começa por expressar ausência de poder de decisão, passando em seguida por considerar a partilha de poder nas tomadas de decisão, embora nesta partilha os conselhos dos adultos devem ser inquestionáveis. O discurso seguinte, da Soraia, considera que as decisões devem ser sempre conjuntas, embora não considere uma verdadeira negociação, mas sim algumas cedências:

Sara [a investigadora] – E mais outras coisas que tenham que pedir?

Soraia – Nada praticamente podemos fazer tudo.

...

Sara – Mas devem decidir em conjunto ou há coisas que só os adultos podem decidir?

Soraia – Não acho que devem sempre decidir os dois.

Sara – E achas que é isso que acontece?

Soraia – Não às vezes não, umas vezes decidimos nós, outras eles.

Sara – Então vão partilhando?

Soraia – Sim.

Sara – Mas por exemplo a comida, que disseste que era uma decisão dos adultos, porque achas que é assim?

Soraia – Não sei, porque é o que há.

A visão de Beyoncé pode enquadrar-se no paradigma de protecção e de controlo da infância, no entanto sempre que concretizou decisões que só os adultos podem tomar, reivindicou a voz das crianças para as decisões que afectam as suas vidas:

Sara [a investigadora] – O que é que só os adultos é que podem decidir?

Beyoncé – Os adultos podem decidir o bem estar das crianças.

Sara – Sozinhos?

Beyoncé – Sozinhos não. As crianças também tem que dar a sua opinião.

...

Sara – E o que os adultos devem decidir mesmo sozinhos?

Beyoncé – Certificarem-se que estamos bem no sítio que estamos, e também das companhias.

Sara – Achas que também devem decidir as companhias?

Beyoncé – Sim, mas se tivermos um namorado e gostarmos muito dele não podem fazer nada...

Embora não tenha sido especificado se eram decisões do cotidiano ou de âmbito mais alargado, foi interessante verificar que as crianças citaram tanto exemplos de decisões tomadas no seu cotidiano, como de decisões mais gerais, ou ainda projetaram algumas decisões que poderão tomar futuramente na sua vida.

Sara [a investigadora] – O que é que tu achas que as crianças podem decidir sobre a vida delas?

Rego G – Pode decidir estudar mais, brincar mais, mas não brincar nas aulas, ter mais coragem nelas, a altura de trabalhar.

Beyoncé está há pouco tempo na casa e ainda um pouco inconformada com as novas regras, no entanto, não foi a única que parece não concordar com as estratégias de negociação usadas, esta estratégia usada pelos adultos, contempla direitos e deveres, como por exemplo a regra que muitas referem: só podem ver tv e utilizar o computador depois de fazerem os seus trabalhos de casa ou de estudarem.

Sara – Por exemplo as brincadeiras, tenho aqui neste cartão, podem decidir?

Beyoncé – Podem...

Sara – Aqui em casa?

Beyoncé – Não.

Sara – Não?

Beyoncé – Não, infelizmente, não! Decidir posso, né, mas não me deixam brincar algumas coisas, porque desarrumamos muito as coisas...

Sara – Ah, tens que arrumar?

Beyoncé – Sim...

Novamente apenas uma menina considerou a participação a um nível mais alargado, embora inicialmente ter referido a política como um assunto apenas dos adultos, no fim do seu discurso considera a possibilidade e a importância da participação das crianças na dimensão política, embora aponte também algumas limitações:

Cristina – A política é para o vermelho. É para os adultos.

Sara[a investigadora] – E porque é que achas que isso é?

Cristina – Porque as crianças ainda não têm idade para se defender, e depois elas também não percebem nada da crise...ou tem muita dificuldade em perceber-la por isso é uma tarefa para os adultos.

Sara – Só a partir dos 18?

Cristina – A partir dos 18 anos, já podemos, já somos adultos, temos responsabilidades fazemos as coisas sozinhos.

Sara – Então muda tudo, dos 17 para os 18?

Cristina – Sim, para aí a partir dos 17. Se calhar deviam fazer uma lei, para participarem mais cedo...

Sara – Se calhar podiam participar mais cedo se estivessem mais informadas e interessadas.

Cristina – Eu interesse-me por esses assuntos, para o futuro.

Depois deste tema ter surgido no cartão da Cristina, dei este exemplo nas entrevistas seguintes embora as reações tenham sido maioritariamente como a seguinte:

Sara [a investigadora] – E sobre política?

Beyoncé – Política? Odeio política.

Sara – É uma coisa dos adultos então?

Beyoncé – Sim. É chato.

Sara [a investigadora] – E sobre política?

Margarida – Sobre o José Sócrates...?

Sara – As crianças participam nas coisas do país?

Margarida – Deviam participar, deviam...porque o José Sócrates também já foi despedido e voltou, por causa do José Sócrates não temos dinheiro.

Sara [a investigadora] – Então na parte da política porque é que as crianças não podem participar?

Bia – É muita confusão. Não temos idade, não sabemos o que se passou ou o que se vai passar...

Sara – Não têm informação?

Bia – Sim.

Sara – E achas que deviam ter mais informação sobre esses assuntos?

Bia – Não.

Foi bastante interessante verificar as razões apresentadas para a necessidade das decisões serem partilhadas, em que as crianças têm liberdade de escolha mas com a imposição de alguns limites por parte dos adultos, delimitando o campo de ação de cada um. Podemos verificar que muitas meninas consideram que as decisões do quotidiano devem ser partilhadas justificando e concordando com esse facto, como podemos ver com as seguintes palavras sobre as atividades extra curriculares que frequentam, sobre a roupa, sobre a comida e outros temas que foram mais referidos:

Sara [a investigadora] – (...) Mas porque achas que as atividades deve ser uma decisão dos dois?

Cristina – Porque cada uma é que escolhe, as crianças escolhem em que atividade querem, e o encarregado de educação dá a opinião e vê os horários.

Sobre a roupa a maioria das crianças achou ser uma decisão que tomavam sozinhas, algumas que era dos dois, e apenas uma disse que a decisão era dos

adultos até aos 12 anos. As crianças avançam justificações muito plausíveis para a, por vezes, necessária intervenção dos adultos nesta decisão:

Cristina – A roupa deve ser dos dois.

Sara [a investigadora] – Achas que os adultos também devem decidir?

Cristina – Claro, se a criança veste uma coisa e o adulto vê se é pequena...

Sara – Então achas que o adulto deve dar a última palavra sobre a roupa?

Cristina – Sim, porque se a criança vai mal vestida para a escola vai ser bué gozada.

Sara – Achas bem?

Rego G – Sim, porque depois ... uma vez a minha madrinha pôs uma roupa e eu queria vestir manga curta, depois vesti por baixo, e depois na escola tirei e fiquei em manga curta, e depois comecei a ficar constipada...

Sara – Então as crianças podem decidir.

Margarida – Sim, mas se tiverem mal vestidas e lhes disserem que têm que mudar de roupa, têm que mudar.

A comida a grande maioria pensa ser uma decisão somente dos adultos, as restantes consideram ser uma decisão conjunta:

Daniela – Então se fosse eu a escolher só comia carne!

Sara – Ok. E a comida?

Cristina – Isso tem que ser o adulto.

Sara – Porquê.

Cristina – Quer dizer às vezes também pode ser a criança, eu acho que deve ser dos dois. Porque é assim o adulto decide, mas a criança também pode dar opinião, por exemplo hoje é peixe e pode não apetecer, o adulto pode concordar ou não, por isso pode ser uma decisão dos dois.

Em relação à utilização do dinheiro de bolso a maioria pensa ser uma decisão tomada de forma independente, ainda outras pensam ser uma decisão conjunta:

Beyoncé – As crianças e os adultos. Mas se quiserem comprar uma roupa muito atrevida ou assanhada, os adultos devem falar, ou uma coisa que não é para a nossa idade, às vezes temos a mania de fazer isso.

Quiara – Em que gasto sou. Normalmente carrego o cartão da escola para comer ou quando não é isso é quando peço autorização para ficar na escola com as minhas colegas ou vamos ao *Lidl* comprar comida e depois fazemos um piquenique na mata...

Bia – ...quando vamos pedir a mesada temos que ir lá, perguntam-nos as coisas da escola e aqui de casa, para ver se temos direito à mesada...

A Cristina apontou pistas para uma maior participação e capacidade de resolução de problemas no que se refere às interações sociais que estabelecem umas com as outras:

Sara [a investigadora] – Então e o que achas que as crianças podem decidir sozinhas?

Cristina – Eu acho que as crianças podem decidir sozinhas as regras entre elas, não estarem sempre a ir fazer queixinhas aos adultos.

Sara – Que tipo de regras?

Cristina – Nas zangas entre elas, nas brincadeiras...

Sara – As zangas acontecem muito?

Cristina – Acontecem. É normal, ainda a semana passada zanguem-me com uma colega na escola, mas depois falámos e resolvemos tudo, não é preciso bater.

Outras meninas (quatro, embora o número seja irrelevante pois apenas em algumas entrevistas, este tema foi sugerido, além deste em que surgiu espontaneamente) consideraram que as crianças é que decidiam as próprias regras nas suas brincadeiras e relações. Algumas mesmo negando a importância dos adultos nesta questão, ou então apenas nas situações mais extremas, como a Teresa. Beyoncé acha que as regras entre as crianças devem ser definidas pelas próprias e que os adultos não devem interferir:

Sara – E as regras entre as crianças? Quando se zangam o que fazem?

Beyoncé – Falamos ou lutamos.

Sara – E os adultos devem meter-se?

Beyoncé – Não.

Sara – E as regras entre vocês, achas que os adultos se devem meter?

Teresa – Não, só se estiver a haver violência.

Embora as regras gerais possam ser negociadas e não parecem ser inflexíveis, e são variados os discursos anteriores que reflectem isso:

Sara – As regras?

Beyoncé – Os dois.

Sara – Porquê?

Beyoncé – Temos perguntar e depois vemos.

Outro dos temas que surgiu foi as decisões sobre amigos e namorados, que se distribuiu pelos três níveis com uma resposta cada, à excepção de três crianças que consideraram que devia ser uma decisão partilhada:

Margarida – Deve ser dos dois, porque alguns... devem dar conselhos, por exemplo ela tem um namorado e diz que é bom e a auxiliar diz que ele quer fazer mal a ela, vê que está a aproximar-se e a querer ..., e ela diz ele não é para ti, e ela não percebe mas depois ela discute com ele e ele furioso, e isso não é namoro.

Através das pesquisas realizadas na Sociologia da Infância (Delgado, 2006; Müller, 2005; Sarmiento, 2005; Soares, 2006; Tomás, 2011), pode-se constatar que, atualmente, a maior parte das decisões que afetam as crianças é tomada por adultos, que não escutam nem respeitam as suas vozes e ideias. Como principais argumentos a ideia das crianças “como seres irracionais, incompletos e incapazes de opinar e decidir em assuntos de sua vida”(Arruda & Müller, 2010, p.7). Esta perspectiva considera que

“a criança precisa de proteção e os adultos devem decidir por elas deixando de lado o exercício da autonomia e da participação. Para romper com esse paradigma temos que reconhecê-las e respeitá-las como sujeitos de direitos que têm voz, ideia e valor e que, portanto, podem participar na sociedade. “  
(*Ibidem*)

Para finalizar e embora a maioria pareça não demonstrar sinais de que a institucionalização seja um factor que condicione as suas tomadas de decisões relativamente à generalidade das crianças, relatando situações e limitações que se poderiam enquadrar em qualquer ambiente familiar, que toda realidade é que têm vários cuidadores: “ Quiara – (Risos) Para mim... normalmente eu... As vezes é um bocadinho complicado porque aqui normalmente nós temos que pedir quase tudo a toda a gente”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nesta investigação foram apresentadas e discutidas, privilegiando as vozes das crianças, diferentes representações e práticas de participação em contexto de acolhimento institucional, tentando conhecer as suas limitações e as estratégias que utilizam para serem informadas e escutadas, para manifestarem as suas opiniões, para tomarem decisões no seu quotidiano. Compreender as crianças como sujeitos de direitos que podem participar ativamente no contexto em que vivem torna extremamente importante estudá-las a partir de suas vozes, reconhecendo que são capazes de dar opiniões e devem ser ouvidas em assuntos que as afetam, e que para tal é essencial o acesso a informação, e ainda meios e espaços em que possam ser ouvidas as suas vozes.

Assim torna-se urgente “repensar nossas práticas com as crianças, seja no âmbito educacional, social, cultural e político”, pois as vozes das crianças mostram os seus pontos de vistas e necessidades, e muitas vezes não são verdadeiramente escutadas (Arruda & Müller, 2010, p.7). De acordo com Sarmiento *et al* (2004) ao promover a participação das crianças estaremos, possivelmente, dando um passo na luta contra a desigualdade social e económica, buscando um mundo mais justo e democrático para todos. A participação infantil baseada em escolhas informadas ajuda as crianças a tomarem consciência e apreenderem os seus direitos e experienciá-los no seu quotidiano, além de estimular o pensamento crítico, reflexão e avaliação das suas próprias decisões.

Os variados significados que as crianças atribuíram ao conceito de participação e os diversos níveis em que o posicionaram, reflete-se também em divergentes imagens de infância, tal como Fernandes (2005) concluiu com o seu estudo:

“uma imagem de infância com protagonismo, que reconhece como legítima a capacidade de expressar as suas opiniões e promover alguma mudança social, ainda que confinada ao contexto doméstico, mas que se assume como competente para intervir no seu quotidiano. A outra, é uma imagem conformada ao estabelecido pela ordem social adulta, sendo alheia das possibilidades de se fazer ouvir, afastada de qualquer significado com uma natureza participativa.” (p.411)

É fundamental na investigação e intervenção social com crianças atender ao novo paradigma da infância, de modo a consolidar a imagem da crianças enquanto

sujeito de direitos e com voz na ação política e social, e não somente como objeto de preocupação e controle.

A maioria das crianças define a participação de forma abstrata, e assim como concluiu Fernandes, “dentro de dinâmicas orientadas por regras, na maior parte dos casos definidas pelos adultos, para que as ações decorram de uma forma ordeira e dentro das dinâmicas institucionalizadas” (2005, p.414). Para Jans (2002) a participação das crianças só pode ser efetivada se tiver influência no seu cotidiano (2005, p.414). Neste sentido pretendeu-se compreender como as crianças concretizam este direito, quais são as estratégias que utilizam, que espaços e limitações encontram.

Fernandes (2005, p.437) considera que regularmente “as crianças são bastante céticas relativamente às suas possibilidades enquanto atores de mudança e reorganização dos seus quotidianos, o que, de alguma forma, vem desafiar o paradigma da participação infantil.”. A organização social contemporânea é de tal modo complexa que “o exercício da participação pelas crianças é por elas encarado como uma utopia. Podemos constatar que as crianças têm uma consciência das suas posições e têm a ideia da impossibilidade da sua participação social, pelo menos a curto e médio prazo” (*ibidem*), o que também se verificou nesta investigação.

“Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. As assembleias, os inquéritos, os jogos de papéis, a recolha de opiniões por meios não-verbais, pictográficos, etc., constituem dispositivos de constituição de organizações e instituições democráticas com e das crianças. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais”. (Ferreira & Sarmiento, 2008, p.72)

As crianças consideraram as reuniões semanais e quinzenais (assembleias) como espaços de participação, embora tenham apontado algumas limitações, foi possível identificar tensões no impacto e alcance da participação das crianças, na oportunidade para essa participação e, finalmente, na transformação de questões que sejam, para elas, relevantes. Identificaram ainda as conversas informais com

os adultos (principalmente elementos das equipas técnica e educativa), expressando as relações de confiança que se estabelecem, que as ouvem, informam, respeitam, auxiliam a pensar, a argumentar, as confortam sempre que é necessário.

Também foi possível verificar que as crianças apontam a escola como um espaço de participação, embora, como indica o estudo de Gama e Tomás (2010), “as práticas sociais das crianças nos contextos escolares estão, na maioria das vezes, desvirtuadas na sua essência porque se confunde muitas vezes participação com consulta e ações esporádicas, com práticas destituídas de qualquer valor político e são regularmente vazias de significado” (p.14).

A amizade e o grupo de pares mostraram ter muita importância para as crianças, tanto a nível simbólico como prático. As crianças passam “grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras, etc.” (Trevisan, 2006, p.7). As estratégias, meios e espaços de participação são facilmente identificadas pelas crianças dentro e entre o grupo de pares, e das culturas infantis. A dimensão coletiva da participação, presente no art.º 15 da CDC, mostra que o direito à participação aparece implicado nas interações que se estabelecem entre os grupos de pares. Esta dimensão coletiva dos direitos de participação é fundamental para a construção das identidades sociais das crianças, para considerar a sua participação ativa na construção de regras sociais, na organização das ordens sociais que compõem os seus quotidianos e que poderão influenciar a sua intervenção nas arenas de ação política e social mais alargadas.

Foi evidente ao longo das variadas questões colocadas que o facto de entrarem recentemente para a instituição condiciona e fragiliza o exercício dos direitos de participação, tanto por fatores emocionais inerentes aos motivos da institucionalização, como por razões que se prendem com a institucionalização em si e que interessam tentar compreender. Na maioria das vezes estes aspetos são mostrados pelas crianças através de discursos que expressam estratégias e processos de resistência, rutura e confronto na entrada na casa (Tomás, 2011), confronto com as dinâmicas e regras e consecutivamente com as pessoas que as fazem cumprir, ainda na ideia que não são escutadas, nem compreendidas, e que

não podem tomar qualquer tipo de decisão relativamente à sua vida e ao seu quotidiano.

É fundamental a noção de que as crianças devem ter consciência de que as decisões não são previamente tomadas pelos adultos e que há espaço para debate, discussão antes de serem implementadas. Como afirma Beck, é necessária uma abertura da estrutura decisória (2000, p.29) ". E informação e a educação das crianças através da sensibilização para os seus problemas é um dos objetivos da participação, que poderá permitir identificar " problemas, valores, necessidades ou outros elementos essenciais para a superação de dificuldades associadas a aspetos envolventes dos projetos sejam eles, sociais, políticos, culturais, económicos ou educacionais." (Tomás, 2007). Reddy e Ratna (2002) asseguram que, em situações onde as crianças têm controlo sobre os seus próprios espaços e participação, elas estão em posição de negociar com os adultos, podendo, dessa forma, determinar os papéis que cada um assume numa dada situação. É isto que determina o nível de participação das crianças (*ibidem*).

E imprescindível, ainda, ponderar que a construção da cidadania infantil, tal como a cidadania em geral, *não se faz por decreto*. Deste modo, é essencial construir espaços onde as crianças, progressivamente, possam tomar decisões e também partilhar responsabilidades, baseadas no sentimento de pertença ou identificação. Portanto, os espaços de participação das crianças devem proporcionar oportunidades para elas serem criticamente reflexivas, moralmente autónomas e socialmente ativas (Griffith, 1998).

Não significa somente aumentar a participação das crianças, mas de melhorar as suas possibilidades, embora antevendo custos e dificuldades perante a complexidade das sociedades atuais (Tomás, 2007). Tanto as crianças como os adultos devem aprender, interiorizar e praticar processos participativos de modo "cumulativo e não através de medidas facilitadoras que não traduzem, na realidade, a aquisição dessas competências" (2007, p.253). Deste modo, estas medidas vão futuramente "contribuir para que os indivíduos sejam participativos, ativos, tomem decisões e participem no mundo que os rodeia, a assumirem, afinal, progressivamente responsabilidades como cidadãos" (*ibidem*).

## BIBLIOGRAFIA

---

Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barkingside: Barnardo's.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Arruda, F., & Müller, R. (2010). *A ressignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá*. Universidade Estadual de Maringá. Uni-pluri/versidad, 10 (1). Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/7202/6657>

Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borba, A. (2007). *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social, em grupo de crianças de 4-6 anos*. Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>

Butle, U., & Princeswal, M. (2011). *Culturas de participação: jovens e suas perspectivas e práticas de cidadania*. Em I. Rizzini, M.M. Neumann & A. Gadda. *Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais*. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI).

Caria, T.H. (1999). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 5-36.

Carneiro, R. (Coord.) (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um Projecto de Esperança – As Estratégias de Acolhimento das Crianças em Risco*. Cascais: Principia.

Carneiro, R. (2001). Educação para a cidadania e cidades educadoras in *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. (pp. 258-272). Vila Nova de Gaia: FML.

Carvalho, M. (2005). Jovens, espaços, trajectórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.

Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Christensen, P., & James, A., (2005). *Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.

Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burley, S. (2005). *Aprendendo a vida de crianças deficientes. Desenvolvendo uma abordagem reflexiva*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança – da Participação à Responsabilidade*. Porto: ProfEdições.

Dowor, L. (2006). *Educação e Desenvolvimento Local*. (16). Disponível em: <http://www.dowbor.org/artigos.asp>

Duarte, J. (2008). Estudo de caso em educação. Universidade Lusófona: *Revista Lusófona da Educação*, II, 113-132.

Estanque, E. (1997). Dilemas da observação participante. Notas sobre uma experiência na linha de montagem. *Oficina do CES*, 95. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/095/95.pdf>

Fernandes, N. (2007). O Centro e a Margem: Infância, Protecção e Acolhimento Institucional. Em Sarmiento, M., & Vasconcellos, V.(2007). *Infância (in)visível*. (pp. 245-276). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Fernandes, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.

Fernandes, N. (2005). *Notas introdutórias*. Em Christensen, P. e James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação* 2, (2), 60-91, Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Ferreira, M., & Rocha, C. (1994). Contributos para a construção médico-social da infância em Portugal - da transição do século XIX até aos anos 40. *Educação, Sociedade e Culturas*, (2), 59-90.

Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gama, A. e Tomás, C. (2010). *Os TEIP e a Infância: a desocultação das vozes das crianças no contexto educativo*. Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro e II Colóquio Ibero-Americano de Administração e Políticas da Educação e o IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, “Espaço Público da Educação: das políticas locais à regulação nacional e transnacional”, Elvas, 29 Abril-2 de Maio de 2010, pp.1-18.

Gaitan Muñoz, L. (1998), *El Espacio Social de la infancia, Los niños en el Estado del Bienestar*. Madrid: Instituto del Menor y la Familia.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Lisboa: Texto Editora.

Goméz, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Graue, M. E., & Walsh, D.J. (2003). *Investigação etnográfica com criança: teorias, métodos e éticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Griffiths R. (1998). *Education, Citizenship and Independent Learning*. London: Jessica Kingsley.

Hendrick, H. (2005). A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de identificação e interpretação. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas* (pp.29-54). Porto: Ediliber.

Instituto da Segurança Social, I.P., (2012). *CASA 2012 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Disponível em: <http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/CASA2012>.

Jenks, C.(1996). *Childhood*. London: Routledge.

Jenks, C. (2005). Investigação Zeitgeist na Infância. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas* (pp.55-71). Porto: Ediliber.

Korczak, J. (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. (16ª edição). São Paulo: Summus Editorial.

Leandro, A., Alvarez, D., Cordeiro M., & Carvalho, R. (2003). *Manual de Boas Práticas: Um Guia Para o Acolhimento Residencial das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, IP.

Leite, R. P., (2010). A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 53, (3), 737-756.

Liebel, M. (2012) (Ed.). *Children's Rights from Below*. Cross-Cultural Perspectives, London: Palgrave Macmillan.

Lúcio, Á. L. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Temas & Lemos. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: Brasil.

Magner, M., Morelli, J., Müller, V., & Silvestre, E. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens. Pensamentos decantados*. Maringá: Universidade Estadual do Maringá.

Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children and Society*, (11), 16-28.

Martins, P. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco: representações sociais, modos e espaços*. (Tese de doutoramento). Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Mayall, B. (2005). *Trabalhando com problemas geracionais*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Müller, V., & Tomás, C. (2011). *Quando a participação das crianças faz parte do processo de intervenção: O caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*. Em Almeida, A.T. e Fernandes, N. (Org.). *Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas* (pp.32-44). Coimbra: Almedida

O'Kane, C. (2005). *O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Prout, A. (2005). *Prefácio*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Quintãns, C. (2009). *Era uma vez a instituição onde cresci: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Qvortrup, J. (2005). *Macro-análise da Infância*. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Ramião, T. (2004). *Lei de protecção das crianças e jovens em perigo anotada e comentada. Jurisprudência e legislação conexa*. Lisboa: Quid Júris – Sociedade Editora.

Reis, R. (2010). Janusz Korczak: uma lição de amor. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, 4 (8), 92-94.

Reis, R. (2008). *Participação Social da Infância*. Barcelona: Universidade de Barcelona.

Rizzini, I.; Neumann, M.M. & Gadda, A. (2011). *Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais*. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI).

Roberts, H. (2005). Ouvindo as crianças: e escutando-as. Em Christensen, P., & James, A. (coord.) (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber.

Rocha, G. (coord.), Medeiros, O., Diogo, F., & Diogo, A. (2009). *Socializações Alternativas. Crianças e Jovens em Instituições nos Açores*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais - Universidade dos Açores.

Santos, A. M. (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco – a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Saramago, S.S.S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (35), 9-29.

Sarmiento, M. J. (2008). *Os olhares da sociedade Portuguesa sobre a criança (dimensão sociológica)*. Em I. Alarcão (dir.). *Educação dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Sarmiento, M., Fernandes, N. e Tomás, C. (2006). *Globalization, Education and (Re) Institutionalization of Contemporary Childhood*. *Lifelong Education and Libraries*, pp.57- 66.

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23(1), pp.17-40.

Sarmiento, M. & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 9-34). Porto: Asa Editores.

Sarmiento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. Em

[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)

Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*, 13(2).

Soares, N.F. (2002). *Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Tisdall, K. (2011). *Participação de crianças e adolescentes. Dilemas atuais e possibilidades futuras no Reino Unido*. Em Rizzini, I.; Neumann, M.M. & Gadda, A.. *Participação Infantil e Juvenil: Perspectivas Internacionais*. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI).

Thomas, N. (2002). *Children, Family and the State: Decision-making and Child Participation*. Bristol: The Policy Press

Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmento, M. (2011). Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. Em Müller, V. R. (Org). *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos* (pp. 194-227). Maringá: EDUEM

Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Tomás, C. (2007a). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11,119-134.

Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção de pares. Em Dornelles, L. V. (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. (pp 41-70). Petrópolis: Vozes.

Trilla, J., Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación, 26).

- Anexo 1 – *Escada da participação de Roger Hart (1992) (Quadro 1)*
- Anexo 2 – *Conceptualização de participação infantil de Trilla & Novella (2001) (Quadro 2)*
- Anexo 3 – *Protocolo de colaboração*
- Anexo 4 – *Consentimento informado (Folheto informativo)*
- Anexo 5 - *Notas de campo*
- Anexo 6 – *Instrumentos de recolha de informação*
- Anexo 7 – *Transcrições de entrevistas*
- Anexo 8 – *Caracterização da casa (Crianças)*
- Anexo 9 – *Quadro 6 rotinas e dinâmicas de funcionamento*
- Anexo 10 – *Tabela 2 Auto caracterização das crianças*
- Anexo 11 – *Caracterização de interesses*
- Anexo 12 – *Gráficos caracterização de interesses*
- Anexo 13 – *Quadro 7 papel dos adultos no LIJ*
- Anexo 14 – *Quadro 8 Potencialidades, fragilidades e sugestões*
- Anexo 15 – *Quadro 9 Diferenças entre adultos e crianças*
- Anexo 16 – *Quadro 10 Direitos de participação*
- Anexo 17 – *Quadro 11 Espaços e estratégias de participação*
- Anexo 18 – *Tabela Reconhecimento e importância dos direitos de participação*