



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Oportunidades de Participação do Jardim de Infância ao 1.º Ciclo: uma Investigação Participativa

Adri Guilherme Gonçalves Pimenta

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Cecília Aguiar, Professora Associada,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:
Nadine Correia, Investigadora Júnior,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia

Oportunidades de Participação do Jardim de Infância ao 1.º Ciclo:
uma Investigação Participativa

Adri Guilherme Gonçalves Pimenta

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Cecília Aguiar, Professora Associada,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:
Nadine Correia, Investigadora Júnior,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Agradecimento

A entrega desta dissertação é sem dúvida, um marco no meu percurso académico e possível início de um outro percurso que ainda não sei onde me vai levar.

Em primeiro lugar, um agradecimento às minhas orientadoras, Professora Cecília Aguiar e Professora Nadine Correia pelo tempo dedicado ao projeto, pela paciência e sobretudo pelas perspetivas e comentários depois das sessões de recolha de dados em que achava que tinha corrido tudo mal.

À minha mãe, Sónia Dinis, por ter feito o possível e o impossível para que eu tivesse as melhores oportunidades mesmo que não o tenha sabido reconhecer em todos os momentos. Obrigado pelo amor incondicional e paciência no último ano.

À minha Irmã, Mara Pimenta, com quem foi um prazer partilhar a infância e que sempre soube mais de resistência e agência do que eu.

Ao meu Pai, Fernando Pimenta, por saber sempre o que dizer para me acalmar nos momentos de maior stress.

A todos os amigos e colegas com quem partilhei os auditórios e as salas do Iscte, reuniões de zoom até às tantas e as muitas horas na sala de estudo. Um obrigado especial à Patrícia Fragata e ao Rodri Seixas pelo companheirismo, amor e gargalhadas que fizeram valer a pena ter vindo estudar para longe do sol do Algarve.

Um especial agradecimento à Maria Frazão e ao Atlas Costa, por estarem sempre disponíveis quer para me ouvir nos momentos mais difíceis deste ano quer para dançar e celebrar os momentos mais felizes (e vice-versa).

Um obrigado à minha avó, Fernanda Frazão, que ainda antes dos direitos de participação das crianças existirem já deixava os seus alunos assistirem às aulas da janela. Obrigado pelos livros que me emprestaste e pelas histórias desde a resistência antes do 25 de abril até às peripécias de quando me vais buscar o almoço.

Por fim, um obrigado à educadora, professora e crianças que participaram neste estudo e acolheram este projeto, sem elas é que esta dissertação não podia mesmo existir.

Resumo

A presente dissertação teve como objetivo identificar as prioridades das crianças relativamente à participação nos seus contextos educativos (jardim de infância e 1.º ciclo), bem como explorar as experiências de participação no contexto de um projeto de investigação. O projeto está ancorado nos princípios da Convenção dos Direitos das Crianças (Nações Unidas, 1989) e adotou uma abordagem qualitativa e participativa. A recolha de dados incluiu o uso de observação e grupos de discussão bem como as ferramentas da abordagem mosaico (Clark & Moss, 2011) para o envolvimento das crianças. Os resultados indicam que as crianças experienciam os seus direitos de participação primariamente através de escolhas individuais. Estas parecem ser guiadas pelas preferências das crianças, algo que sugere que estas devem ser entendidas como formas válidas de comunicação e participação, mesmo que não expressadas verbalmente. As crianças consideraram o brincar como a atividade através da qual experienciam maior grau de participação. Além disso, as crianças do jardim de infância referiram restrições à participação relacionadas com os espaços a que podem aceder, enquanto as crianças do 1.º ciclo mencionaram regras relacionadas com a disciplina e a gestão de comportamento. Esta dissertação contribui para o campo da investigação participativa ao ilustrar complexidades no desenho de estudos com base em princípios éticos e adequados ao desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave

Direitos de participação das crianças; Educação de infância; Ensino escolar; Investigação participativa

Códigos e Classificações da APA

2956 Educação Infantil & Cuidados Infantis

3020 Processos interpessoais e grupais

Abstract

This dissertation aimed to identify children's perspectives regarding participation in their educational contexts (kindergarten and primary school), as well as explore the participation experiences within the context of a research project. The project is anchored in the principles of the Convention on the Rights of the Child (United Nations, 1989) and adopted a qualitative and participatory approach. Data collection included the use of observation and focus groups, as well as the tools from the mosaic approach (Clark & Moss, 2011) for child engagement. The results show that children experience their rights to participate primarily through individual choices. These seem to be guided by children's preferences, suggesting that these should be understood as valid forms of communication and participation, even if not verbally expressed. Children considered play as the activity through which they experience the greatest degree of participation. Furthermore, kindergarten children reported restrictions on participation related to the spaces they could access, while primary school children mentioned rules related to discipline and behavior management. This dissertation contributes to the field of participatory research by illustrating the complexities in designing studies based on ethical principles that are appropriate for child development.

Keywords:

Children's participation rights; Early childhood education; School education; Participatory research

APA Classification Categories and Codes

2956 Childrearing & Child Care

3020 Group & Interpersonal Processes

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico	3
1.1. O direito à participação	3
1.2. Modelos de participação	6
1.2.1. Modelos hierárquicos	6
1.2.2. Modelos dimensionais e contextuais	8
1.3. Representações sociais sobre a infância	9
1.4. Competências das crianças	12
1.5. Contextos educativos em Portugal e o direito à participação	13
1.5.1. Jardim de Infância	14
1.5.2. 1.º Ciclo do Ensino Escolar Básico	15
1.6. Investigação participativa	15
1.7. O direito à participação	18
Capítulo 2. Método	19
2.1. Participantes	19
2.2. Contexto	19
2.3. Procedimento	20
2.4. Considerações éticas	24
2.5. Reflexividade sobre o processo de investigação	25
Capítulo 3. Resultados	27
3.1. A escola como um lugar positivo	27
3.2. Tomar decisões como escolher fazer aquilo que gostam	27
3.3. Brincar como a atividade que permite maior grau de participação às crianças	28
3.4. Restrições às escolhas das crianças	29
3.5. Ser investigador/a como descobrir algo	29
3.6. Partilha dos resultados apenas com as relações mais próximas	32
Capítulo 4. Discussão	33
4.1. Limitações	36
Conclusão	37

Referências Bibliográficas

39

Anexos

47

Introdução

Os direitos de participação das crianças em contextos educativos têm sido estudados maioritariamente a partir das perspetivas dos adultos (e.g. educadores, professores) (Correia et al., 2019). Contudo, as perceções dos adultos diferem das perceções das crianças sobre as oportunidades de participação (Forde et al., 2018). Assim, torna-se importante ouvir as vozes das próprias crianças e compreender o modo como estas experienciam os seus direitos de participação.

O presente estudo pretende identificar as perspetivas das crianças sobre a participação nos seus contextos educativos (jardim de infância e 1.º ciclo) e sobre a própria experiência num processo de investigação participativo. São orientadoras do projeto as questões de partida: Quais são e como devem ser investigadas as questões de participação identificadas pelas crianças nos contextos educativos? Como é que as crianças veem o seu papel no processo de investigação?

A utilização de uma abordagem participativa permite compreender as perspetivas das crianças e identificar as suas questões prioritárias, que poderão ser diferentes das que tem sido estudadas pelos investigadores desta área. Deste modo, pretende-se também refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas e a experiência de participação das crianças no próprio estudo, uma lacuna na literatura identificada por Montreuil et al. (2021).

A presente dissertação é constituída por quatro capítulos principais: 1. *Enquadramento Teórico*, 2. *Método*, 3. *Resultados* e 4. *Discussão*. O primeiro capítulo pretende apresentar e enquadrar os conceitos de participação, infância e investigação participativa, bem como caracterizar os contextos educativos do Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. No segundo capítulo, são descritos e caracterizados o contexto, os/as participantes, espaços, as características do investigador e as questões éticas consideradas para a concretização do projeto de investigação. Para além disso, são descritos os instrumentos e procedimento adotados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos, que serão discutidos à luz da literatura no último capítulo. No quarto capítulo, são apresentados os principais contributos e limitações do presente estudo e discutidas implicações práticas a nível metodológico e ético para a participação tanto em contextos educativos como de investigação.

CAPÍTULO 1.

Enquadramento teórico

1.1. O Direito à Participação

O conceito de direitos humanos foi fortemente influenciado pelo legado kantiano, estando intrinsecamente ligado à racionalidade e à indispensabilidade desta para o acesso aos mesmos. Inicialmente o conceito de direito estava apenas disponível para aqueles considerados capazes do pensamento racional, excluindo vários grupos sociais entre os quais as crianças (Fernandes, 2009).

A luta pelo alargamento dos direitos a diferentes grupos sociais minoritários levou a uma maior sensibilização face à posição social da criança e à publicação dos primeiros documentos com foco nos direitos das crianças (Hart, 1992; Hammarberg, 1990; Landsdown, 1995; Percy-Smith & Thomas, 2010). A Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças adotada pela Liga das Nações (1924) e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças promulgada pela Organização das Nações Unidas (1959) foram os primeiros documentos a sistematizar os direitos das crianças, sendo que nenhum destes incluía ainda menção aos direitos de participação. Apenas em 1989, são criadas as condições sociais e científicas para adoção de uma Convenção que reconhece os direitos de participação da criança: a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pela Organização das Nações Unidas (1989). Este é um documento de referência no campo de investigação dos direitos de participação das crianças (Correia et al., 2019) e símbolo de um novo olhar sobre a infância (Fernandes, 2009). A CDC foi ratificada por 195 Estados-Membro, incluindo Portugal, que estão vinculados à aplicação dos seus princípios na lei e ordem interna de cada país. A aplicação da CDC é monitorizada e apoiada pelo Comité dos Direitos das Crianças das Nações Unidas (Nações Unidas, 1989).

Os artigos da CDC tendem a ser agrupados em 3 categorias: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação. Os direitos de provisão referem-se ao direito a bens, serviços, recursos necessários (e.g., acesso à educação, saúde). Os direitos de proteção visam garantir o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, através de uma atenção diferenciada (e.g., proteção de situações de discriminação, abuso físico e sexual) (Alderson, 2008; Hammarberg, 1990). Por fim, o direito das crianças à participação é definido como o direito de estas exprimirem livremente as suas visões sobre todas as questões que lhes dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração, de acordo com a idade e maturidade

(Nações Unidas, 1989). A aplicação plena deste direito requer o reconhecimento e o respeito pelas formas de comunicação que as crianças utilizam para expressar as suas visões, nomeadamente formas de comunicação não-verbal como a linguagem corporal, expressões faciais, desenhos e o brincar (Lansdown, 2010). Além disso, devem também ser consideradas outras estratégias que as crianças utilizam para negociar a sua participação como silêncios, evitamentos e recusas (Markström & Halldén, 2009).

Os artigos 12 e 13 da CDC garantem às crianças 3 níveis de envolvimento: serem informadas, expressarem visões informadas e que as suas visões sejam tidas em consideração. No entanto, embora estes por si só não concedam às crianças o direito a tomar as suas próprias decisões, a CDC na sua globalidade permite-o, visto que o artigo 5 implica uma transferência de responsabilidade do adulto para a criança à medida que a criança adquire competências para tal e assim o deseje (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Apesar de reconhecido o carácter inovador e impulsionador dos direitos de participação, vários autores e autoras consideram que a CDC atribui um peso maior aos direitos de provisão e proteção, estando os mesmos formulados de forma mais concreta e explícita, para além de serem os primeiros a que os estados-parte procuram dar resposta. Os artigos referentes aos direitos de participação estão formulados de forma vaga e deixam apenas implícitas as tensões existentes entre estes e o contexto familiar e cultural, tornando-os mais difíceis de interpretar (Hammarberg, 1990; Hart, 1992). De modo a apoiar os estados-parte na interpretação e aplicação dos direitos de participação, o Comité dos Direitos das Crianças emitiu o Comentário Geral n.º 12 (2009) de modo a clarificar a legislação, políticas e práticas necessárias para a implementação plena do artigo 12. Além disso, o Comentário Geral n.º 7 (2005) enfatiza a necessidade de promoção dos direitos da criança desde a primeira infância, bem como papel das mesmas enquanto atores sociais.

Desde a publicação da CDC, outras instituições como o Conselho da Europa emitiram diretrizes e documentos, de modo a promover os direitos de participação. O Conselho da Europa recomendou que todos os estados membros aplicassem medidas para uma educação democrática e com base nos direitos humanos (2010); recomendou que fossem implementadas medidas para que as crianças fossem ouvidas desde as idades mais precoces em todos os contextos (e.g., escolas, famílias) a nível nacional e europeu (Conselho da Europa, 2012); e em 2021 publicou um manual para profissionais em contacto com crianças com indicações para a implementação do direito à participação a nível individual, coletivo e em contextos institucionais específicos (Crowley et al., 2021).

Historicamente, a legislação portuguesa atribui também um peso mais ténue aos direitos de participação. No entanto, tem havido um reconhecimento progressivo dos direitos de participação das crianças e têm sido feitos esforços para a sua inclusão em documentos legais. O Decreto-Lei n.º 129/2015 estabelece a composição e formulação do Conselho Consultivo da Juventude, órgão de consulta do membro do Governo responsável pela área da juventude e a Lei n.º 8/2009 estabelece o regime jurídico dos conselhos municipais da juventude. Em 2023, foi publicado o Livro branco sobre a Participação da Criança em Portugal (Chamiça & Rosa, 2023), um dos principais resultados do projeto CP4Europe, no âmbito do qual foram consultadas 778 crianças e 27 entidades em múltiplos contextos sobre o direito à participação no país. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/2025 aprovou a Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens 2025-2035 que estabelece as prioridades de intervenção para a promoção dos direitos das crianças (entre os quais os direitos de participação) através de políticas públicas. Portugal foi classificado em 14.º lugar no Kids Rights Index 2025, que avalia vários domínios, entre os quais o ambiente para os direitos das crianças. Este caracteriza em que grau cada país está equipado para cumprir a CDC, incluindo os direitos de participação.

Na literatura, o direito à participação tem sido enquadrado a partir de uma ou da combinação de, pelo menos, duas de quatro perspetivas principais: a perspetiva legal, a perspetiva sociológica, a perspetiva do envolvimento individual e a perspetiva democrática (Correia et al., 2019). A perspetiva legal tem por base a definição da CDC apresentada anteriormente e realça o direito das crianças a expressarem as suas visões e a que estas sejam levadas em consideração. A perspetiva sociológica utiliza a nova sociologia da infância para enfatizar o papel da criança enquanto ator social dotado de agência e capaz de influenciar interações sociais. A perspetiva do envolvimento individual refere-se ao envolvimento e tomada de decisões por parte das crianças no seu dia-a-dia (e.g., planeamento de atividades). Por fim, a perspetiva democrática tem por base a teoria da democracia de Dewey (1916) e enfatiza o papel da participação como fator-chave para a educação de cidadãos responsáveis em sociedades democráticas. Estas perspetivas partilham a auscultação, o reconhecimento das competências e envolvimento nas tomadas de decisão das crianças enquanto pressupostos para a participação (Correia et al., 2019).

A participação surge também na literatura associada ao conceito de agência. Este conceito está relacionado com a “capacidade para a ação humana e envolve uma série de ideias, incluindo escolha, capacidade, disposições, autocritica e escolha e práticas” (Higgs, 2019, p. 10). A agência é também um conceito relacional e temporalmente construído (Emirbayer & Mische, 1998). Assim, o exercício de agência exige o reconhecimento por parte de outros (Thomas,

2007). Além disso, a agência não é uma característica estática: as crianças recorrem a experiências anteriores, imaginam possibilidades, avaliam as suas condições no presente e tomam decisões dentro dos seus contextos históricos e culturais (Emirbayer & Mische, 1998). Apesar dos direitos de participação das crianças e o conceito de agência não serem sinónimos, estes reforçam-se mutuamente. Os direitos de participação só podem ser plenamente implementados se as crianças forem vistas como seres capazes de agir, e aqueles cujos direitos de participação são reconhecidos podem exercer agência (Freeman, 2006).

1.2. Modelos de participação

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos vários modelos que procuram sistematizar e operacionalizar o fenómeno complexo da participação das crianças. Estes podem ser divididos em dois grupos: modelos hierárquicos e modelos dimensionais e contextuais.

1.2.1. Modelos hierárquicos

Modelo da Escada de Participação de Hart (1992). O modelo da escada de participação de Hart (1992), até hoje um dos modelos mais influentes, foi desenvolvido como ferramenta de reflexão sobre a participação das crianças no contexto de projetos comunitários e de investigação. Este engloba oito níveis, incluindo três de não participação e cinco de participação, sendo que no topo da escada se encontra o nível com maior grau de participação e envolvimento das crianças. Para Hart (1992), a participação é definida como “o processo de partilhar decisões que afetam a vida na comunidade em que a pessoa vive”.

Os três primeiros níveis de (não) participação são denominados de “Manipulação” (1.º nível), “Decoração” (2.º nível) e “Tokenismo” (3.º nível). O 1.º nível refere-se a ações realizadas por adultos, com falta de transparência sobre a partilha de decisões e processos de análise e onde a ação não é compreendida pelas crianças, apesar de supostamente inspirada pelas mesmas. O 2.º nível corresponde a momentos em que as crianças são usadas indiretamente pelos adultos para a promoção de uma ação, mas estes não afirmam que a mesma é inspirada por elas. Por fim, o 3.º nível na escada da participação representa processos onde as oportunidades para as crianças influenciarem o projeto são limitadas, apesar de aparentemente as suas vozes terem sido ouvidas. As oportunidades participação englobadas neste nível podem ter consequências negativas como o descontentamento das crianças e um menor envolvimento em processos participativos no futuro (Lundy, 2007). No entanto, em alguns casos o tokenismo pode ter consequências positivas (e.g., desenvolvimento de competências) ou ser o ponto de partida para a implementação de projetos mais participativos (Lundy, 2018).

Os cinco níveis seguintes refletem um aumento gradual da participação genuína das crianças. O quarto nível, “Designadas, mas informadas” refere-se a projetos onde as crianças foram informadas e compreendem os objetivos, bem como as razões pelas quais alguém tomou decisões face ao seu envolvimento no projeto. No quinto nível, “Consultadas, mas informadas”, o projeto, apesar de desenvolvido por adultos, considera as vozes das crianças. O sexto nível corresponde a projetos “Iniciados por adultos, e decisões partilhadas com as crianças”. Por fim, nos últimos dois níveis “Iniciado e dirigido por crianças” e “Iniciado por crianças, partilha de decisões com adultos”, enquadram-se projetos em que as crianças são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Os projetos enquadrados no penúltimo nível são desenvolvidos sem a interferência de adultos, enquanto os do último nível envolvem a partilha de decisões com os mesmos. Na implementação de um projeto de participação o ideal não é que todas as crianças participem nos níveis mais elevados da escada, mas que cada criança possa escolher como é que prefere participar em diferentes momentos (Hart, 1992).

Modelo dos Caminhos para a Participação: Aberturas, Oportunidades e Obrigações de Shier (2001). Shier (2001) desenvolveu o seu modelo com base no artigo 12 da CDC, e no trabalho desenvolvido no âmbito do artigo 31 da *Action Network* no Reino Unido (Shier, 1998). Este foi desenvolvido com o objetivo de ser uma ferramenta complementar ao modelo da escada de participação de Hart (1992). O modelo engloba 5 níveis que, tal como o modelo da escada, refletem um aumento gradual da participação das crianças: “As crianças são ouvidas”, “As crianças são apoiadas na expressão das suas visões”, “As visões das crianças são levadas em consideração”, “As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão”, “As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisões”. A implementação do artigo 12 da CDC exige que as organizações e indivíduos operem a partir do terceiro nível “As visões das crianças são levadas em consideração” (Shier, 2001).

Para cada nível de participação, Shier (2001) define três graus de compromisso: “Aberturas”, “Oportunidades” e “Obrigações”. O primeiro grau refere-se à disponibilidade do indivíduo ou organização para operar a determinado nível do caminho, o segundo refere-se à satisfação das necessidades (e.g., recursos, tempo, competências) para que seja possível operar a determinado nível e o último grau refere-se à expectativa de que seja garantido às crianças determinado nível de participação (e.g., integração no regulamento da organização). Shier (2001) prevê que as organizações possam estar posicionadas em diferentes níveis e graus ao mesmo tempo e que este modelo deve ser utilizado como ferramenta de reflexão e exploração de diferentes níveis e aspetos da participação.

Modelo hierárquico dos Direitos de Participação em Investigação de Mayne et al. (2018). Este modelo foi inspirado pelo modelo da escada de participação de Hart (1992) e é baseado nos artigos 12 e 13 da CDC. Este foi desenvolvido para o contexto específico de investigação com crianças entre os 3 e os 8 anos, embora as autoras considerem que pode ser alargado a um intervalo maior de idades.

Este modelo é constituído por duas dimensões: o nível de participação e a eficácia dos direitos de participação das crianças. A primeira dimensão é operacionalizada através dos oito níveis do modelo da escada de participação de Hart (1992). A segunda dimensão engloba quatro elementos sequenciais: *informação*, *compreensão*, *voz* e *influência*. *Informação* refere-se aos dados e explicações fornecidos à criança sobre o projeto. *Compreensão* refere-se ao modo como a criança interpreta e entende essa informação. *Voz* corresponde às visões e perspetivas expressas pela criança. Por fim, *Influência* refere-se ao impacto das suas perspetivas. Ao longo destes elementos há uma diluição natural do grau de agência concedido às crianças, por exemplo, uma criança pode ter a informação, mas não a compreender totalmente; ou compreender determinado assunto sem conseguir articular as suas ideias; e fatores externos podem limitar o impacto das suas ideias. Esta diluição leva à diminuição da influência das visões das crianças. Este modelo enfatiza a importância de garantir que as crianças têm acesso a toda a informação relevante, visto que esta é a base para a eficácia dos restantes elementos e afeta diretamente o grau de agência da criança.

1.2.2. Modelos dimensionais e contextuais

Modelo de Participação de Lundy (2007). O modelo de Lundy (2007) foi desenvolvido para compreender e interpretar o artigo 12 da CDC tendo em conta a CDC na sua globalidade. Assim, este modelo leva também em consideração outros artigos, nomeadamente o artigo 2 (não-discriminação); o artigo 3 (interesse superior da criança); o artigo 5 (direito à orientação de acordo com as suas capacidades), o artigo 13 (direito a procurar e receber informação) e o artigo 19 (proteção contra maus-tratos e negligência).

O modelo é constituído por quatro elementos: *Espaço*, *Voz*, *Audiência* e *Influência*. *Espaço* refere-se à criação de oportunidades para as crianças expressarem as suas visões num ambiente seguro. *Voz* diz respeito ao apoio prestado às crianças na expressão das suas visões. *Audiência* implica que estas visões sejam efetivamente ouvidas. Por último, *Influência* refere-se ao grau em que estas devem ser levadas em consideração. Lundy (2007) enfatiza a importância de fornecer às crianças informação sobre a forma como as suas visões foram consideradas. Esta etapa é essencial para que as crianças compreendam o impacto da sua participação e possam

reiniciar o processo com mais informação, visto que os processos de decisão raramente ocorrem num único momento.

Modelo Ecológico de Participação da Criança e Juventude de Gal (2017). Tendo por base o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), Gal (2017) propõe um modelo ecológico em que a participação é entendida como um fenómeno multinível influenciado por um conjunto de sistemas interdependentes que moldam as oportunidades das crianças. O modelo é constituído por quatro elementos: *Condições Predeterminadas*, *Contextos*, *Resultados Estruturais* e *Resultados Individuais*. As *Condições Predeterminadas* referem-se a aspetos relacionados com a natureza da decisão a ser tomada, as características da criança e as pessoas afetadas pela decisão. Por exemplo, o número de pessoas afetado pela criação de uma política pública é diferente do número de pessoas afetadas pela escolha do jardim de infância que a criança vai frequentar. Os *Contextos* estão organizados em círculos concêntricos e englobam a pessoa (círculo mais pequeno), a família (microsistema), as práticas profissionais (mesossistema), o regime regulatório (macrossistema), a paisagem sociopolítica (macrossistema) e os direitos humanos universais (sistema paradigmático). *Resultados Estruturais* incluem o nível de participação, as características temporais e o grau de uso sistémico. *Resultados Individuais* incluem o bem-estar e satisfação das crianças. Este modelo permite entender a participação como um processo contínuo dependente de múltiplos fatores contextuais e relacionais, como as perceções adultocêntricas sobre as competências das crianças, a falta de recursos e os mecanismos institucionais de auscultação das crianças (Gal, 2017).

1.3. Representações sociais sobre a infância

Os documentos legais e de referência sobre o direito à participação são marcos importantes na inclusão das crianças na sociedade democrática. No entanto, visto que a maior parte dos processos participativos são mediados por adultos, a diferença entre as posições sociais das figuras do adulto e da criança compromete a possibilidade de as crianças serem interlocutoras e reivindicadoras diretas dos seus direitos (Lansdown, 2010). Assim, as representações sociais das mesmas têm implicações na forma como é garantido o direito à participação nos diferentes contextos (Tomás & Fernandes, 2013).

Segundo Moscovici (1981, 1982), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente construído e partilhado. Estas são sistemas de imagens, valores, preconceitos, estereótipos dotados de significado cultural e que persistem independentemente

de experiências individuais. Este conhecimento não descreve apenas a realidade objetiva, mas contribui também para a construção social dessa realidade, criando as noções de senso comum. Têm a função de organizar e reproduzir a realidade social, sendo formas de adquirir e partilhar conhecimento. Estas são construídas a partir de dois processos centrais: ancoragem e objetificação. A ancoragem consiste na incorporação de um objeto e da sua representação numa rede de categorias pré-existente. A objetificação consiste na transformação de algo abstrato em algo concreto.

As representações sociais são constituídas por elementos mais externos e suscetíveis à mudança e elementos mais internos resistentes à mudança. O núcleo figurativo da representação social é o componente que constitui a lógica interna da mesma. Nas tradições ocidentais, a *infância* pode ser entendida como uma categoria social construída em torno das diferenças fisiológicas e cognitivas que caracterizam o início da vida dos seres humanos. O binário criança/adulto resulta da (re)construção social destas diferenças. A figura do adulto é definida em oposição à figura da criança: o ideal humano de autonomia, independência e do pensamento racional em oposição a uma forma dependente ou incompleta do ser humano (Rollo, 2018; Sarmiento & Pinto, 1997). No núcleo figurativo desta representação social da infância predomina a ideia de que as crianças são seres humanos fundamentalmente diferentes e inferiores aos adultos, cujo valor social se encontra no futuro e nunca no presente. As crianças *ainda não* são capazes, *ainda não* são responsáveis, portanto não podem aceder a todos os direitos, como os adultos que *já* possuem todas estas características (Casas, 2006). Esta representação social da infância retira às crianças o estatuto de atores sociais, destinando-lhes a função exclusiva de destinatários das medidas protetoras dos adultos (Sarmiento, 1997) e explica a resistência e importância mais baixa atribuída à discussão dos direitos de participação das crianças (Casas, 1998).

Os processos intergrupais teorizados por Tajfel (1978, 1981) ajudam também a entender o ênfase atribuído às diferenças entre adultos e crianças, pois podemos também entendê-los como dois grupos sociais em relação. A pertença a um grupo e o desenvolvimento de uma identidade grupal leva a processos de diferenciação categórica, que realçam as semelhanças entre os membros do mesmo grupo e as diferenças entre os membros do endogrupo e exogrupo. Há também uma tendência para a sobrevalorização do endogrupo e a subvalorização do exogrupo. Estes processos ajudam a explicar a baixa prioridade atribuída aos direitos de participação das crianças ou ao desenvolvimento de iniciativas e políticas que garantam o cumprimento dos mesmos. Se apenas pensamos nas crianças e adultos como grupos diferentes, tendemos a concluir que devem aceder a responsabilidades e direitos diferentes (Casas, 2006).

A implementação dos direitos de participação requer uma visão da infância que seja definida para além de determinismos biopsicológicos, sob o pressuposto de que o estatuto social da criança é inferior ao do adulto (Tomás & Fernandes, 2013). A nova sociologia da infância introduz um novo paradigma que posiciona as crianças como agentes na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos outros e da sociedade em que vivem, deixando de ser apenas objetos de socialização. Tomás e Fernandes (2013) defendem ainda que ao invés de considerar as figuras da criança e do adulto como opostas, estas podem ser consideradas como interdependentes, sem que tal comprometa o seu estatuto enquanto pessoa, valorizando-se as competências de ambos os grupos.

Torna-se assim relevante compreender também como é que as próprias crianças percecionam o construto da infância e os seus direitos. Alguns estudos, ainda que em menor quantidade face às perspetivas dos adultos (Correia et al., 2019) têm investigado as perspetivas das crianças. Em Bacon e O'riordan (2023), os discursos das crianças sobre a infância reproduziram as diferenças de estatuto entre os adultos e as crianças. As crianças associaram a infância a marcadores biológicos e sociais tipicamente associados a este construto, como por exemplo, a idade ou a ausência de responsabilidade sobre outros. Alguns participantes rejeitaram o rótulo de criança apesar de ainda não terem atingido a maioridade, usando como justificação noções do mundo social dos adultos (e.g., trabalhar, ter responsabilidade, jogar jogos de “adultos”). A desvalorização e o distanciamento da infância nos discursos das crianças identificados neste estudo estão em linha com o contributo de outros autores (Britton, 2015; Mayall, 2002). Apenas uma pequena percentagem dos participantes partilhou noções de infância relacionadas com competências positivas das crianças (e.g., terem mais energia). Em Kohan (2018), as crianças apresentam ideias mais positivas acerca da infância mobilizando competências como a imaginação, a energia e a inteligência. Estas evidências parecem indicar um panorama variado no que toca às visões das crianças sobre a infância.

Fairhall e Woods (2021) identificaram, também, um panorama variado no que toca à consciência das crianças sobre os seus próprios direitos. Por exemplo, no estudo de Munongi e Pillay (2018), 92% das crianças afirmaram ser detentoras de direitos enquanto em Kosher e Ben-Arieh (2016) apenas 52% reportaram conhecer os direitos das crianças. Estes dados apontam para a fraca implementação do artigo 42 da CDC que estabelece o compromisso dos estados-parte para a disseminação dos seus princípios. Na perspetiva das crianças, os direitos de participação parecem estar ligados às relações com as pessoas com que interagem (e.g., pais, professores) e ao potencial para agir sobre os próprios direitos. Além disso, a experiência dos seus direitos parece ser vista pelas mesmas como algo que deve ser discutido e partilhado

(Harcourt & Hägglund, 2016). A participação está também associada ao bem-estar das crianças (Correia & Aguiar, 2017; Kosher & Ben-Arieh, 2016; Sandseter & Seland, 2016) e ao autoconceito (Correia et al., 2024).

1.4. Competências das crianças

O reconhecimento dos direitos de participação das crianças requer o reconhecimento das suas competências (Lansdown, 2010; Percy-Smith & Thomas, 2010). Na Convenção dos Direitos da Criança (1989) está explícito que as opiniões das crianças devem ser levadas em consideração, tendo em conta a idade e maturidade. No entanto, isto muitas vezes significa que a participação está dependente da percepção dos adultos sobre as suas competências e expectativas relativamente à idade (Gal, 2017; Lundy, 2007).

As percepções sobre as competências das crianças são influenciadas por teorias de desenvolvimento como a de Piaget (1976). De acordo com os estádios de desenvolvimento propostos por Piaget (1976), as crianças entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operacional. Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento simbólico, associado à utilização de palavras e imagens para representar objetos e ideias. Este é também caracterizado pelo egocentrismo, ou seja, a crença de que as outras pessoas pensam e sentem da mesma forma que o próprio; e pelo animismo, isto é, a crença de que objetos inanimados estão vivos e capazes de agir (Rabindran & Madanagopal, 2020). Estas especificidades implicam a consideração dos interesses e diferentes formas de comunicação utilizadas pelas crianças, por exemplo, através de desenhos e do brincar (Clark, 2005; Clark & Moss, 2011). Apesar do impacto dos contributos de Piaget para o campo da psicologia do desenvolvimento, estes têm sido criticados ou problematizados pela subestimação das capacidades das crianças mais novas e negligência da influência de fatores culturais e da interação social no desenvolvimento cognitivo (Babakr et al., 2019). Assim, torna-se necessário adotar também uma perspetiva que vá além da visão maturacionista do desenvolvimento.

O olhar sobre as competências das crianças neste trabalho está ancorado na abordagem histórico-cultural ao desenvolvimento de Hedegaard (2009). A autora considera que o desenvolvimento não deve ser visto como um processo linear interno à criança e necessariamente proporcional à idade e maturidade da criança, mas o processo que decorre quando a criança é envolvida nas práticas da sua comunidade cultural. As interações sociais devem ser vistas como mediadoras do processo de maturação biológica da criança e as exigências institucionais do seu contexto social. Nesta perspetiva, o desenvolvimento das

crianças ocorre a partir do envolvimento em atividades em instituições inseridas numa sociedade, sendo que as normas e os valores destas instituições não são estáticos. O desenvolvimento de cada pessoa corresponde a uma trajetória sociocultural única influenciada pelas características biológicas da criança, pelas condições materiais e pelas tradições culturais e normas da sociedade e instituições em que a mesma está inserida. O conceito de trajetória sociocultural, utilizado também por Vygotsky (1998), realça a influência das condições materiais e institucionais nas possibilidades de desenvolvimento (Fleer & Hedegaard, 2010). Esta perspetiva sobre o desenvolvimento evidencia o papel dos limites legais e institucionais, das práticas pedagógicas e das normas que regulam as salas de aulas (que diferem significativamente entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico) e das motivações individuais da criança, na criação de oportunidades de participação. De facto, alguns estudos parecem já demonstrar que as práticas participativas não fortalecem apenas o desenvolvimento de competências sociais, como também favorecem a transferência dessas competências para outros contextos (Tisdall, 2017).

Assim, a investigação tem vindo a demonstrar que as crianças entre os 3 e os 10 anos possuem competências cognitivas, de comunicação e sociais que quando reconhecidas lhes permitem participar em processos de tomada de decisão (Clark, 2005). Reconhecer e potenciar estas competências é essencial para a implementação dos direitos de participação descritos na Convenção dos Direitos da Criança.

1.5. Contextos educativos em Portugal e o direito à participação

Em Portugal, os direitos de participação das crianças nos contextos educativos são referidos em diversos instrumentos legais e orientações curriculares. A nível legal, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 que definem os perfis de desempenho comuns e específicos, respetivamente, dos educadores de infância e professores de 1.º ciclo preveem a definição de regras de convivência com as crianças no âmbito da formação para a cidadania democrática. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2025a) reforça este princípio referindo que “a Educação tem a responsabilidade de promover uma cidadania informada, que potencie a participação cívica” (p. 3). Esta estratégia abrange todos os ciclos de ensino e reforça o papel da monitorização e avaliação como mecanismos para assegurar a participação.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) na publicação “Pareceres e Recomendações 2023” (2024), sublinhou a importância da implementação de mecanismos

abertos de participação nos contextos educativos. O CNE recomenda “Privilegiar, na definição e concretização dos serviços para os vários atores e instituições do sistema de educação e formação, os meios que permitam, incentivem e potenciem a participação das comunidades educativas, através de mecanismos abertos de contribuição e partilha entre todos” (p. 39) destacando a necessidade de salvaguardar questões associadas à privacidade, proteção intelectual e segurança digital. Além disso, enfatiza a importância da liderança partilhada, orientada para a mudança que favoreça a participação ativa dos educandos (e.g., em processos de avaliação de aprendizagens auto/co avaliativos).

1.5.1. Jardim de Infância

De acordo com a Lei-Quadro (Lei n.º 4/97) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família. Podem ingressar no jardim de infância crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória. A sua frequência não é obrigatória, mas é de acesso universal para as crianças que perfazem 3 anos de idade, com base na Lei n.º 22/2025. Um dos objetivos da educação pré-escolar explícitos na legislação é a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de participação democrática. Este princípio parece estar operacionalizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Direção-Geral da Educação, 2016), que enfatizam a importância da adoção de práticas participativas. Este documento realça que a criança deve ser considerada um agente ativo no processo educativo e reconhece-lhe o direito a participar em decisões que afetam o seu dia-a-dia, nomeadamente, ao nível da construção, planeamento e avaliação do currículo. As práticas participativas são reconhecidas neste documento como fundamentais para a formação pessoal, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem e a valorização dos saberes e capacidades do grupo. Assim, os educadores de infância são legalmente obrigados a reconhecer e aplicar estratégias para garantir os direitos de participação das crianças.

Em Portugal, os estudos sobre os direitos de participação das crianças a frequentar o jardim de infância são ainda reduzidos. Sarmento e Marques (2006) apresentam quatro exemplos com o objetivo de promover a reflexão sobre a participação das crianças nas relações entre a escola e a família. Os autores tornam visíveis exemplos de participação iniciados pelas crianças, por exemplo, após uma professora começar a enviar trabalhos de casa para serem realizados com auxílio dos pais, as próprias crianças começaram a sugerir exercícios para fazerem em casa. Este artigo enfatiza a invisibilidade social dos modos de participação das crianças. Barros et al.

(2024) identificaram que os educadores e coordenadores dos contextos de educação em primeira infância operacionalizam nas suas práticas as quatro dimensões do modelo de Lundy (2007), embora alguns aspetos como o planeamento de decisões partilhadas com as crianças, a monitorização da participação das crianças e a devolução de informação às crianças tenham sido referidas menos vezes. Por fim, outro exemplo relevante diz respeito ao projeto *Learn to Fly* implementado em 8 instituições de ensino entre fevereiro de 2022 e 2023, com o objetivo de promover a participação social envolveu crianças do jardim de infância e do 1.º ano do 1.º ciclo, as suas famílias e educadores e professores. O projeto contribuiu para que educadores e professores se tornassem mais recetivos a envolver as crianças na tomada de decisões bem como para o desenvolvimento de competências socioemocionais e melhorias no comportamento das crianças (Gaspar de Matos et al., 2025).

1.5.2. 1.º Ciclo do Ensino Escolar Básico

O 1.º ciclo do ensino básico regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é o primeiro ciclo de três ciclos que correspondem ao ensino básico. Assim, este é de carácter obrigatório para todas as crianças a partir dos seis anos. As aprendizagens essenciais do 1.º ciclo preveem que as crianças devem ser capazes de cooperar com crianças e adultos no contexto escolar, bem como conhecer os seus direitos (Direção-Geral da Educação, 2025). Além disso, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória enfatiza a valorização da participação e inserção familiar e comunitária (Direção-Geral da Educação, 2016).

Para além dos estudos referidos acima, que envolveram tanto crianças do jardim de infância como do 1.º ciclo, em Nascimento et al. (2022) as crianças associaram os direitos de participação à noção de “fazer parte de algo”, especialmente de jogos ou brincadeiras. A noção de participação enquanto oportunidade para influenciar a tomada de decisões foi referida poucas vezes pelas crianças.

1.6. Investigação participativa

Num esforço para compreender e implementar os direitos de participação das crianças, os investigadores têm procurado não só recolher as perspetivas e perceções das crianças face às questões que lhes dizem respeito, mas também envolvê-las na forma como as mesmas são estudadas. O termo Investigação Participativa tem sido usado amplamente na literatura para caracterizar desde projetos de investigação em que é recolhida informação junto das crianças, a projetos em que estas assumem o papel de co-investigadoras. No entanto, como Montreuil et

al. (2021) enfatiza “a investigação participativa não consiste apenas em ouvir as vozes das crianças, mas sim em utilizar estratégias para envolver as crianças na tomada de decisões relacionadas com as etapas principais do processo de investigação.” (p.10). A adoção de uma abordagem participativa é tanto uma ferramenta metodológica como uma estratégia de valorização das perspectivas das crianças. Esta é mais uma forma de as crianças influenciarem as questões que as afetam e um passo para que as suas ideias sejam representadas numa lente menos adultocêntrica (Miao et al., 2025).

Vários estudos identificam benefícios da adoção de uma abordagem participativa como a recolha de dados mais ricos, que representam de forma mais precisa as perspectivas das crianças (Montreuill et al., 2021). É também uma estratégia que permite identificar facilmente necessidades mais específicas e contextuais (Miao et al., 2025). Além dos benefícios associados à qualidade do desenho de investigação e dados recolhidos, a investigação participativa promove ativamente a agência, a conexão social e a resiliência das crianças (Miao et al., 2025), bem como o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa (Montreuill et al., 2021). Assim, é possível que a investigação participativa contribua diretamente para a satisfação das necessidades psicológicas básicas descritas pela teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), como a necessidade de competência e pertença. O reconhecimento desta abordagem enquanto ferramenta metodológica promotora dos direitos de participação das crianças, capaz de influenciar o contexto social e bem-estar dos participantes (Miao et al., 2025), levou à consideração da mesma, por alguns autores, como uma abordagem mais ética para o envolvimento de crianças em investigação. Assim, a forma mais ética de incluir crianças em investigação seria aquela em que as mesmas têm maior influência nas decisões que são tomadas (Mayne et al., 2015). No entanto, alguns autores como Bodén (2021) problematizam esta ideia, argumentando que o uso de metodologias mais tradicionais (e.g., questionários, testes estandardizados) não exclui por si só uma abordagem ética, visto que esta pode ser enquadrada por pressupostos éticos diferentes.

A maioria dos estudos que adota esta abordagem tende a recorrer a metodologias qualitativas, utilizando estratégias como grupos focais, workshops, entrevistas e observação de campo (Montreuill et al., 2021). Alguns autores fazem também uso de outras técnicas metodológicas como a Abordagem Mosaico (Gray & Winter, 2015) e *tours* sensoriais (Green, 2016). A abordagem Mosaico foi desenvolvida por Clark e Moss (2011) como uma estratégia metodológica para apoiar as crianças a expressar as suas ideias, experiências e visões, especialmente em contextos de primeira infância. Esta é uma abordagem multi-métodos que reconhece os diferentes modos de comunicação das crianças. Inclui diferentes ferramentas para

a recolha de informação de diferentes aspetos das vidas das crianças: observação, entrevista, camaras, mapeamento, *tours*, *role-plays*. A variedade de ferramentas tem como objetivo representar a complexidade da realidade das crianças, procurando refletir um olhar multidimensional sobre o mundo da criança. No entanto, independentemente da estratégia utilizada, existe uma lacuna na literatura referente à descrição detalhada das estratégias utilizadas para o envolvimento das crianças (Montreuil et al., 2021).

Em projetos de investigação participativa, as crianças tendem a assumir múltiplos papéis simultaneamente ou de forma fluída: participante, investigador ou colega para brincar. As fronteiras entre estes papéis tornam-se mais diluídas visto que as crianças adotam um papel mais ativo do que o normal para um participante e o brincar torna-se também parte da investigação e vice-versa (e.g., integrar instrumentos de captação de dados no brincar) (Ergler, 2017). Esta característica específica desta abordagem requer uma postura flexível por parte dos investigadores adultos, de modo a acomodar as diferentes formas de envolvimento, motivações e competências.

Vários autores têm refletido sobre questões éticas subjacentes à utilização de abordagens participativas como o impacto das relações de poder entre adultos e crianças (Bradbury-Jones et al. 2018), a utilização de métodos adequados ao desenvolvimento (Lundy et al., 2011), as condições necessárias para obtenção do assentimento livre (Arnott et al., 2020; Cotrim et al., 2021; O'Farrelly & Tatlow-Golden, 2022), a subrepresentação de crianças mais novas e de crianças pertencentes a grupos minoritários (Bradbury-Jones et al. 2018; Lundy et al., 2011) e a representação autêntica das vozes das crianças (Coyne & Carter, 2018). Magalhães e Correia (2025) sistematizam procedimentos e práticas para a investigação participativa com crianças e jovens para a participação efetiva das crianças. As autoras recomendam, por exemplo, o respeito pela vontade das crianças, a utilização de materiais adaptados às necessidades específicas e desenvolvimento das crianças, e a devolução dos resultados obtidos no projeto às crianças em formato amigável (Magalhães & Correia, 2025).

Apesar da prevalência das questões éticas na literatura, na maior parte dos estudos não são referidas as estratégias específicas implementadas para responder às mesmas. Além disso, raramente são recolhidas e referidas as perceções das crianças sobre as suas experiências de participação em contexto de investigação (Montreuil et al., 2021).

1.7. Objetivos de investigação

Tendo em conta o reduzido número de estudos conduzidos em Portugal com foco nas perspetivas das crianças, o presente estudo, através de uma abordagem participativa e qualitativa, pretende identificar as prioridades das crianças sobre a participação nos seus contextos educativos (jardim de infância e 1.º ciclo) e no presente projeto de investigação. De forma geral, o projeto será guiado pelas seguintes perguntas: Quais são e como devem ser investigadas as questões de participação identificadas pelas crianças em cada um dos contextos educativos? Como é que as crianças veem o seu papel no processo de investigação?

Estas questões são orientadoras e ponto de partida de um processo partilhado de construção de conhecimento. Assim, pretendemos que este trabalho contribua para uma maior representação das perspetivas das crianças sobre participação em contextos educativos e de investigação, bem como para o apoio, integração e enquadramento das mesmas em diferentes momentos do processo de investigação.

CAPÍTULO 2.

Método

2.1. Participantes

Participaram no estudo 2 grupos compostos por 32 crianças, no total. Os participantes frequentavam o jardim de infância e o 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, sendo que os grupos eram distinguidos pelo ciclo de ensino frequentado.

O grupo a frequentar o jardim de infância era constituído por 11 crianças (5 raparigas, 5 rapazes e 1 das famílias preferiu não dar informações sobre o género da criança) com idades entre os 5 e os 6 anos ($M = 5,56$). Todas as crianças estavam a frequentar a escola e o grupo no presente ano letivo pela primeira vez. Uma das crianças não dominava a língua portuguesa, embora tenha demonstrado compreender de forma limitada a mesma. Não foi possível implementar adaptações dado o investigador só ter sido alertado deste facto após o início das sessões. Duas crianças, para além das onzes referidas anteriormente, não assentiram à participação no estudo apesar dos pais terem assinado o documento de consentimento informado. Uma das crianças expressou ao longo de todo o estudo a vontade de não participar. A outra criança não participou dada a impossibilidade de garantir o seu assentimento. A ausência de ferramentas adaptadas às suas necessidades educativas específicas e tempo limitado contribuíram para esta decisão. A educadora de infância, de 51 anos, possuía uma licenciatura em educação de infância e 23 anos de experiência de exercício profissional, estando nos últimos dois anos inserida no agrupamento onde o estudo decorreu. Não possuía formação ou experiência específica sobre o tópico dos direitos de participação das crianças.

O segundo grupo de crianças era constituído por 21 crianças (12 raparigas e 9 rapazes) com idades entre os 6 e os 7 anos ($M = 6,9$) a frequentar o 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Todas as crianças começaram a frequentar a turma e o 1.º ano de escolaridade no início do presente ano letivo e, em média, frequentavam a escola há 1,9 anos. A professora responsável pela turma, de 23 anos, tinha completado um mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano anterior, tendo iniciado o exercício da sua função profissional no presente ano letivo. Durante o estágio curricular realizado no âmbito do mestrado, contactou com o tópico dos direitos de participação das crianças.

2.2. Contexto

Os grupos de crianças do jardim de infância e do 1.º ciclo estavam integrados em turmas de 20 e 25 crianças, respetivamente. Estas turmas pertenciam à mesma escola numa zona urbana do

município de Faro. A oferta educativa da escola abrangia a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino de escolaridade, sendo que existiam espaços distintos (interiores e exteriores) destinados a cada um dos ciclos.

No Projeto Educativo para 2023-2026 do agrupamento é valorizada em vários momentos a construção de um ambiente participativo e a promoção do desenvolvimento de competências para a participação ativa. O agrupamento possui também uma Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, um instrumento que visa orientar a concretização dos objetivos e desafios estabelecidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2025a).

2.3. Procedimento

Foi utilizada uma abordagem qualitativa (com base em discussões em grupo e observação). A estratégia utilizada para facilitar a participação das crianças foi informada pela abordagem mosaico (Clark & Moss, 2001) e inspirada pela metodologia adotada por Gray e Winter (2011). Assim, foram utilizados um boneco de peluche, material de desenho, folhas brancas e um gravador de voz. O guião da primeira sessão, destinada à apresentação do estudo e obtenção do assentimento das crianças, foi desenvolvido com base no vídeo desenvolvido por Truscott e Bentton (2024) para apoiar a compreensão das crianças sobre a investigação, o papel do investigador e a participação das crianças em investigação. Foi também utilizado um cartaz (Anexo A) constituído pelos diferentes passos do processo de investigação. Os restantes guiões utilizados ao longo do projeto foram desenvolvidos com base nas ideias mobilizadas pelas crianças nas sessões anteriores.

No total, foram realizadas 7 sessões de contacto com cada grupo de crianças, cada uma dedicada a uma fase diferente do processo de investigação. Estas tiveram a duração máxima de uma hora e meia e decorreram no período da manhã. A periodicidade das sessões variou, tendo ocorrido semanalmente ou duas vezes por semana ao longo dos meses de maio e junho de 2025. Os objetivos e procedimentos de cada sessão, no jardim de infância e 1.º ciclo, estão sistematizados nas tabelas 2.1. e 2.2., respetivamente.

Tabela 2.1.*Descrição dos procedimentos no Jardim de Infância*

Sessão	Objetivo	Procedimentos	Exemplos de perguntas	Local	Duração	Presença da Educadora
1	Apresentação do estudo	Apresentação do estudo Desenho individual sobre ser investigador Preenchimento do formulário de assentimento individualmente	“É muito importante que saibas que a tua participação é voluntária. Sabes o que é que isso significa?”	Sala do grupo	~1h30	Sim
2	Definição da questão de investigação	Apresentação do peluche e pedido para que imaginassem que este era uma criança que queria saber mais sobre as escolhas que as crianças fazem no jardim de infância Discussão em grande grupo	“Quais são as perguntas que o Teddy pode fazer para aprender sobre as escolhas das crianças no jardim de infância?”	Sala do grupo	~1h	Não
3	Definição do método / Recolha de dados	Discussão em pequenos grupos (constituídos por 3 crianças)	“O que é que podemos fazer para lhe contar como é estar na escola?”	Sala do grupo	~1h	Não
4	Recolha de dados	Discussão com apenas 1 dos grupos	“Ainda gostavam de mostrar a escola ao Teddy?”	Sala do grupo	~20min	Não
5	Análise de dados	Apresentação de póster com imagens representativas dos dados recolhidos Discussão em grupo grande	“Isto foi o que eu entendi daquilo que vocês me disseram, há alguma coisa que não percebi bem?”	Sala do grupo	~40min	Sim
6	Disseminação	Discussão em grande grupo Produção de desenhos individuais	“Com quem é que gostavam de partilhar o que descobrimos?”	Sala do grupo	~1h30	Não
7	Reflexão	Apresentação do percurso de investigação realizado Discussão em grupos pequenos	“O que é gostaram mais no projeto?”	Sala do grupo	~1h	Não

Tabela 2.2.*Descrição dos procedimentos no 1.º ciclo*

Sessão	Objetivo	Procedimentos	Exemplos de perguntas	Local	Duração	Presença da Professora
1	Apresentação do estudo	Apresentação do estudo Desenho individual sobre ser investigador Preenchimento do formulário de assentimento individualmente	“É muito importante que saibas que a tua participação é voluntária. Sabes o que é que isso significa?”	Sala de aula	~1h30	Sim
2	Definição da questão de investigação	Apresentação do peluche e pedido para que imaginassem que este era uma criança que queria saber mais sobre as escolhas que as crianças fazem na escola Discussão em grande grupo	“Quais são as perguntas que o Teddy pode fazer para aprender sobre as escolhas das crianças na escola?”	Polivalente	~1h	Sim
3	Definição do método / Recolha de dados	Discussão em pequenos grupos (constituídos por 4 ou 5 crianças)	“O que é que podemos fazer para lhe contar o que é que as crianças escolhem?”	Polivalente	~1h	Não
4	Recolha de dados	<i>Tour</i> pela sala de aula em pequenos grupos	“Porque é que gostas disso?”	Sala de aula	~1h	Sim
5	Análise de dados	Apresentação de póster com imagens representativas dos dados recolhidos Discussão em grupo grande	“Isto foi o que eu entendi daquilo que vocês me disseram, há alguma coisa que não percebi bem?”	Sala de aula	~1h30	Sim
6	Disseminação	Discussão em grande grupo Produção de origamis e desenhos	“Com quem é que gostavam de partilhar o que descobrimos?”	Sala de aula	~1h30	Sim
7	Reflexão	Apresentação do percurso de investigação realizado Discussão em grupos pequenos	“O que é gostaram mais no projeto?”	Sala anexa à sala de aula	~1h	Não

Ao longo das sessões as crianças tiveram a oportunidade de influenciar diferentes partes do processo de investigação desde a primeira sessão. No jardim de infância, na sessão 2 as crianças não sugeriram nenhuma pergunta de investigação. As crianças referiram que para aprender sobre as suas decisões o peluche teria de brincar e aprender com elas. O investigador optou por considerar a pergunta “Como é a escola?” para orientar o projeto a partir dessa sessão, tendo em conta as perspetivas das crianças. Na sessão 3, a maioria dos grupos optou por responder às perguntas do investigador, com exceção de um grupo que indicou vontade de mostrar a escola ao peluche (tour). No entanto, na sessão seguinte as crianças mudaram de ideias e disseram apenas querer discutir em grupo alguns aspetos relacionados com a sala. No final da sessão de análise de dados as crianças indicaram que gostavam de fazer um desenho sobre os resultados discutidos para partilhar com os seus amigos e familiares, algo confirmado na sessão seguinte dedicada à disseminação.

No 1.º ciclo, na sessão 2, uma das crianças sugeriu duas perguntas de investigação que foram aprovadas pelas restantes crianças “O que é que as crianças gostam na escola?” e “O que é que as crianças escolhem na escola?”. Estas perguntas orientaram as sessões seguintes. Na sessão da definição do método, dois grupos indicaram querer fazer uma tour pela sala de aula e outro entrevistar outras crianças da turma. Por fim, o último grupo referiu querer fazer uma tour pela biblioteca escolar. Dada a impossibilidade de o fazer no momento, as crianças naturalmente encenaram uma dramatização da tour à biblioteca, na sala onde decorria a sessão. Na sessão seguinte, dedicada à recolha de dados, após os dois primeiros grupos realizarem a tour à sala de aula, as crianças dos outros grupos optaram também por esta metodologia (mesmo que tivessem concordado anteriormente sobre outra). Na sessão de análise de dados, as crianças indicaram querer disseminar os resultados através de jogos online como o Minecraft e Roblox. O investigador sugeriu a realização de quantos queres de modo a manter o elemento lúdico no formato do suporte para a disseminação. Algumas crianças optaram por fazer outros origamis ou desenhos onde incluíram representações visuais sobre as escolhas e gostos identificados pelas mesmas ao longo do projeto.

Todas as sessões foram gravadas com o gravador de voz com exceção da primeira pois as crianças ainda não tinham assentido à gravação. Estas foram posteriormente transcritas com recurso ao programa *Turboscribe*, anonimizadas e analisadas através do programa *MAXQDA*. A técnica de análise escolhida foi a análise temática dado que permite a descrição detalhada de um conjunto de dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006). As transcrições das sessões 2, 3 e 4 de cada contexto foram analisadas e o resultado da análise foi apresentado às crianças na sessão 5. No jardim de infância, foram apresentados às crianças 3 temas (características da

escola, o que as crianças podem escolher, o que as crianças não podem escolher) e no 1.º ciclo foram apresentados 4 temas (O que as crianças podem escolher, o que as crianças não podem escolher, o que as crianças gostam e o que as crianças não gostam). Após a realização da última sessão, todas as transcrições foram analisadas no seu todo, tendo emergido os temas descritos na presente dissertação. Para a análise foi utilizada uma abordagem indutiva e foram seguidos os passos sugeridos por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados, codificação inicial, criação dos temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e escrita do relatório. A análise temática foi guiada por questões como “O que é que as crianças disseram?”, “O que é que está subjacente a este excerto?”, “Quais são as implicações das perceções das crianças para a investigação participativa?”.

2.4. Considerações éticas

Foi obtido parecer favorável pela Comissão Especializada de Ética de Psicologia da Escola de Ciências Sociais e Humanas do Iscte-IUL (Parecer PSI_41/2024A) e autorização para realização do projeto pela Direção-Geral de Educação (DGE), a partir da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (Inquérito n.º 1695000001). Foram também contactadas a direção do agrupamento, a coordenadora da escola, a educadora e professora e os encarregados de educação responsáveis pelas crianças.

Após a obtenção das autorizações descritas, foi enviado convite por correio eletrónico à direção do agrupamento e à coordenadora da escola. Foi comunicado pela coordenadora que duas profissionais, uma educadora de infância e uma professora de 1.º ciclo, mostraram disponibilidade para participar no projeto com as suas turmas. Ocorreu uma primeira reunião com cada uma das profissionais, que visou a apresentação do objetivo do projeto, a descrição do conteúdo das sessões e a caracterização da turma, de modo a averiguar a possibilidade de serem necessárias acomodações específicas para garantir a participação de todas as crianças interessadas.

Os documentos de consentimento informado juntamente com os questionários sociodemográficos foram enviados aos encarregados de educação pela educadora e professora numa reunião de pais que ocorreu pouco tempo depois. Tanto a educadora como a professora consentiram a participação no estudo e a recolha e tratamento dos seus dados pessoais. Só participaram no projeto crianças que assentiram a sua participação e cujos encarregados de educação preencheram o documento de consentimento informado.

Foram implementadas diversas medidas, de modo a procurar o assentimento livre das crianças, durante o decorrer de todo o projeto. O cartaz de apresentação do estudo foi inspirado pelo folheto informativo, uma ferramenta que permite apoiar o processo de tomada de decisão das crianças e articular os valores subjacentes à participação voluntária de todas as partes envolvidas (O'Farrelly & Tatlow-Golden, 2022). Este esteve exposto na sala de atividades diárias das crianças, de modo que estas pudessem também refletir sobre a sua participação quando o investigador não estivesse presente. O assentimento foi obtido em momento individual, de modo a evitar efeitos de grupo. Medidas adicionais incluíram o uso de fitas para sinalizar assentimento/dissentimento em cada uma das atividades do estudo sem que as crianças tivessem de informar o investigador (inspirado pela uso de roupas de detetive para expressão de assentimento/dissentimento em Arnott et al., 2020); familiarização com o gravador de voz para que as crianças pudessem iniciar/interromper a gravação em atividades individuais ou de pequeno grupo (por exemplo, *tours*), e atenção por parte do investigador a sinais não verbais de dissentimento (Skånfors, 2009).

2.5. Reflexividade sobre o processo de investigação

Desde o desenho do estudo que o investigador se preocupou em adotar uma perspetiva afirmativa dos direitos das crianças e preocupada com a inclusão de todas as crianças. Houve uma grande preocupação em fornecer e disponibilizar vários momentos e ferramentas para as crianças expressarem o seu assentimento de forma livre e para que as vozes das crianças fossem ouvidas e tidas em consideração.

CAPÍTULO 3.

Resultados

Da análise temática das transcrições de todas as sessões e registos de observação, emergiram seis temas, nomeadamente:

- 3.1.** A escola como um lugar positivo
- 3.2.** Tomar decisões como escolher fazer aquilo que gostam
- 3.3.** Brincar como a atividade que permite maior grau de participação às crianças
- 3.4.** Restrições às escolhas das crianças
- 3.5.** Ser investigador/a como descobrir algo
- 3.6.** Partilha dos resultados apenas com as relações mais próximas

O primeiro tema emergiu apenas no jardim de infância e os restantes em ambos os contextos. As especificidades subjacentes aos discursos nos dois contextos são apresentadas em cada tema.

3.1. A escola como um lugar positivo

As crianças do jardim de infância caracterizaram a escola de forma marcadamente positiva. Comentários realizados por várias crianças como “[A escola] é divertida”. “[A escola] é boa” ou “[A escola] é muito fixe, muito gira” ilustram esta perceção. As crianças identificaram atividades como aprender, brincar, desenhar e festejar aniversários, expressando opiniões positivas face às mesmas: “Eu vou dizer que o que elas [as crianças] gostavam mais de fazer era ler os livros, buscar jogos, outras vezes pintar, outras fazer plasticina e outras brincar na casinha”. Apenas uma das crianças mencionou não ter gostado de um dos temas trabalhados durante o ano letivo: “Quando [o tema dos trabalhos] era o corpo humano era bueda [*sic*] chato”. Assim, este tema reflete uma perceção do ambiente escolar favorável, nomeadamente por poderem realizar atividades significativas e apreciadas pelas crianças.

3.2. Tomar decisões como escolher fazer aquilo que gostam

A inclusão no processo de decisão é uma componente importante dos direitos de participação das crianças. Os discursos das crianças evidenciam que estas entendem decidir como uma ação individual e que elas mesmas podem fazer no dia-a-dia sobre um conjunto de opções que lhes é oferecido. Duas crianças do jardim de infância, por exemplo, referiram que “[Tomar decisões] é escolher.” e “Decidir é fazer o pimponeta”. Uma das crianças do 1º ciclo mencionou que “Tomar decisões é [escolher] o que queremos ou o que não queremos, o que queremos comer

ou o que não queremos comer. Eu vou escolher banana ou maçã, claro que escolho a banana porque ela é uma banana. Às vezes eu também decido o que é amargo e o que não é amargo, como a banana que é verde e não sabe bem, sabe a maçã.” Neste excerto, é realçada a importância das preferências das crianças no processo de tomada de decisão. A importância das preferências e gostos é também evidente nos discursos de outras crianças: “Investigador: Se vocês quisessem saber mais sobre escolhas, que perguntas é que fariam? Criança: O que é que gostas?” (criança do 1.º ciclo), “Todos [os livros] são lindos e depois elas [crianças] não conseguem escolher. Elas [crianças] gostam de um [livro]. Querem levar um [livro] mas também querem levar outro, mas não podem levar dois.” (criança do jardim de infância). Uma das crianças mencionou também a influência das emoções nas decisões: “[...] se não escolheres a coisa certa vais ficar triste [...] e para tomar uma decisão tens de escolher com o coração” (criança do 1.º ciclo).

3.3. Brincar como a atividade que permite maior grau de participação às crianças

Em ambos os contextos, o brincar foi um dos primeiros aspetos referidos pelas crianças quando o tema do projeto lhes foi apresentado “Investigador: O Teddy queria saber mais sobre escolhas que as crianças fazem na escola. Criança: Ah, eu brinco... brinco e jogo” (criança do 1.º ciclo); “Nós escolhemos o que é que brincamos” (criança do jardim de infância). O brincar tem, então, um peso significativo na vida das crianças e é algo que elas gostam de fazer. “O que eu gosto mais é do recreio” (criança do 1.º ciclo). As crianças mencionaram a possibilidade de escolher o teor e forma de brincar “Às vezes vou à apanhada, às vezes também corro” (criança do jardim de infância).

Além disso, as crianças do 1.º ciclo referiram fazer também uso do brincar como forma de resistência. No exemplo seguinte, o discurso da criança indica que esta recorre ao brincar como forma de reclamar a sua agência dentro da sala de aula: “Investigador: O que é que tu fazes quando não queres estar aqui? Criança: Hum, brinco. Brinco com os meus carros [A mostrar os carros].”

O intervalo foi referido, também, em ambos os contextos como o período em que podem escolher livremente as suas atividades, sem a influência dos adultos. Este tempo precisamente destinado ao brincar, mas também a que as crianças façam outras atividades: “Eu só não posso [desenhar] quando a professora está a fazer as aulas, mas eu posso quando é a hora de brincar” (criança do jardim de infância); “Sou [livre]. Na hora do intervalo.” (criança do 1.º ciclo). O

recreio surge como um espaço associado ao brincar, em que as crianças sentem que as suas escolhas são menos restringidas.

3.4. Restrições às escolhas das crianças

Este tema engloba os aspetos que, na perspetiva das crianças, condicionam as suas escolhas no dia-a-dia. As crianças mencionaram aspetos de natureza diversa em ambos os contextos, nomeadamente, regras, normas sociais, competências. Nos dois contextos, as crianças focaram-se em regras diferentes. As crianças do jardim de infância mencionaram espaços da escola a que não podiam aceder, nomeadamente as áreas destinadas aos estudantes do 1.º ciclo: “Eu queria mostrar a escola toda, só que eu não consigo ir à outra parte, porque eu sou pequenina”, “Não podemos ir lá ao parque dos grandes”. Enquanto as crianças do 1.º ciclo referiram regras ligadas à gestão do comportamento e disciplina: “Não se pode lutar, nem se pode dizer palavrões lá fora com os amigos, porque é falta de respeito para os adultos e para os amigos”, “Meninos, não se corre na sala porque assim se magoam”. Algumas crianças mencionaram que as consequências resultantes da quebra de certas regras era o que as motivava a cumpri-las: “Porque senão ficamos sem intervalo e os pais vão-se chatear, porque a professora vai mandar um e-mail.”, “Quando a professora está a trabalhar no computador, temos de ficar em silêncio senão faz muito barulho, a professora diz aos nossos pais e se a professora disser aos nossos pais nós ficamos de castigo em casa”.

As crianças referiram, também, em ambos os contextos, que as atividades que realizavam no âmbito educativo dependiam dos adultos: “Ela (diretora da escola) está a dizer para a gente ir para as piscinas. E a gente está a ir para as piscinas” (criança do 1.º ciclo). “Se fores um dia para a escola, caso a tua mãe queira, podes ir às AECs, que vai ser muito divertido. No caso do [nome], ele não vai.” (criança do 1.º ciclo), “Foram as educadoras e a professora [que escolheram os trabalhos realizados pelas crianças]” (criança do jardim de infância). Quando questionadas se podiam partilhar com os adultos as suas opiniões sobre as atividades ou a comida da cantina, as crianças mencionaram não existirem mecanismos de auscultação: “Investigador: Mas dentro da escola, vocês podem dizer a comida que querem? Criança: Não. Não sabemos.” (criança do 1.º ciclo). “Investigador: E vocês falam com ela para fazer essas coisas [atividades que as crianças gostaram no passado] também? Criança: Não.” (criança do 1.º ciclo). No entanto, no contexto das atividades escolhidas pelos adultos, as crianças reconheceram ser capazes de fazer escolhas: “Quando a gente vai visitar o livro, somos nós que escolhemos. Mas quando é para a [educadora] ir lá acima buscar o livro é ela que pega” (criança

do jardim de infância); “Podemos escolher qualquer cor para pintar, tipo a vermelha, a branca, a azul, a verde e a rosa, há rosa escuro e há rosa-claro e há amarelo [quando estão a fazer um trabalho decidido pela educadora]” (criança do jardim de infância).

Na sessão dedicada à devolução destes dados, quando mencionado que os temas dos trabalhos não eram escolhidos pelas crianças, a educadora interrogou as crianças sobre o motivo de terem dito aquilo visto que, na sua perspetiva, não era verdade: “Então quem é que decidiu o projeto do Corpo Humano, foi como? Como é que vocês decidiram o projeto do Corpo Humano? Tínhamos vários projetos, vários temas. Depois o que é que aconteceu? O que é que aconteceu? Houve o quê aqui na escola? Uma votação. Havia vários temas e vocês escolheram. E qual foi o tema que vocês escolheram? A maioria escolheu. Qual foi?”. Esta troca entre a educadora e as crianças ilustra as dificuldades ao colocar a participação em prática. Apesar da educadora enquadrar a decisão do tema num processo democrático e que pressupõe a participação das crianças, esta contesta a experiência das crianças sobre a sua própria participação.

As crianças do jardim de infância referiram que algumas crianças “não sabem escolher”. A criança que fez o comentário acima referia-se aos colegas com necessidades educativas específicas. Na sessão dedicada à devolução dos dados às crianças, foram discutidos os precedentes necessários para se ser capaz de tomar decisões. Durante a discussão, as crianças referiram vários aspetos que, na sua perspetiva, limitavam a capacidade dos colegas para tomar decisões: “Não entendem as coisas que a gente fala.”, “O [nome] não fala e o [outro nome] não fala bem”, “Também têm doenças”. A educadora interveio na discussão e deu a entender que a resposta certa seria a de que para escolher é necessário pensamento. Esta troca ilustra que algumas crianças reconhecem que a possibilidade de fazer escolhas requer o uso de competências de comunicação. Outras crianças consideram que certas características impossibilitam a realização de escolhas. Assim, estas características e a ausência das competências comunicacionais para escolher são também percecionadas como limitadoras das escolhas de algumas crianças.

3.5. Ser investigador/a como descobrir algo

Este tema engloba as perceções das crianças sobre o conceito de investigação. Os discursos das crianças partilhados ao longo de todas as sessões enfatizam a ideia de que investigar é procurar descobrir algo que ainda não se sabe: “É descobrir coisas novas!” (criança do jardim de infância). Ao longo do projeto as crianças partilharam terem feito os seus próprios projetos de

investigação noutros contextos (e.g., casa). Nestas histórias, o foco era também a descoberta de algo “Eu estava a descobrir quem é que sujou ali o meu chão, se foi um cão que comeu alguma coisa, ou se foi cocó de cão, e eu tenho de descobrir o que foi” (criança do 1º ciclo). Esta ideia está também presente em desenhos feitos pelas crianças em que estas se representaram a si próprias como investigadoras. Os desenhos realizados pelas mesmas, em ambos os contextos, contêm objetos como lupas e vestuário tipicamente associado a detetives, reforçando a ideia de que investigar é descobrir algo. O elemento da lupa, presente no póster utilizado para a apresentação do estudo às crianças, foi adotado pela maioria das crianças em ambos os contextos. As produções e os discursos das crianças revelam que estas adotaram os elementos menos abstratos, apresentados pelo investigador na primeira sessão.



Figura 3.1. Desenho por criança do jardim de infância

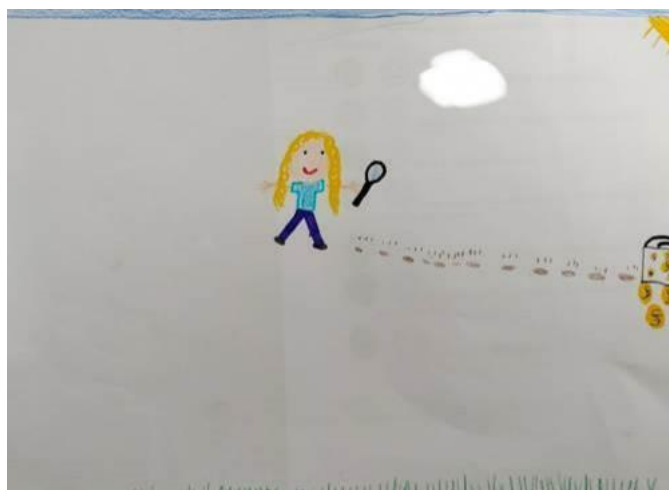


Figura 3.2. Desenho por criança do 1º ciclo

Além disso, na maior parte dos desenhos, a figura que representa a criança encontra-se no exterior e numa posição que indica que esta está em movimento. Em conjunto com outros excertos das sessões, estes elementos indicam que as crianças valorizam a experiência em primeira mão como ferramenta de investigação preferida: “Investigador: E como é que ele a brincar ia aprender mais sobre as escolhas que as crianças fazem? Criança: As crianças brincam.” (criança do jardim de infância).

Em ambos os contextos, estas perceções dificultaram o envolvimento das crianças em tarefas mais abstratas (e.g., a escolha de perguntas de investigação). No final do projeto, apesar de estas afirmarem terem sentido que foram investigadores/as, na maior parte das vezes não justificaram ou elaboraram esta afirmação. Algumas crianças justificaram a mesma fazendo referência a momentos que não ocorreram durante as sessões do projeto: “Criança: Eu lá em casa do meu avô descobri uma mosca morta; Investigador: Mas aqui na escola? Criança: Na escola nada” (criança do 1.º ciclo).

Apenas duas crianças do 1º ciclo apresentaram perceções divergentes das restantes crianças: “investigar é ler, escrever...”. Esta ideia não foi apresentada pelo investigador, o que pode significar que estas crianças teriam tido contacto com investigadores, por exemplo através da família.

3.6. Partilha dos resultados com as relações mais próximas

Na sessão dedicada à disseminação, as crianças, em ambos os contextos, demonstraram interesse em partilhar os resultados do projeto apenas com pessoas com quem mantinham uma relação próxima (e.g., colegas de turma, familiares) e com o peluche utilizado no projeto: “Eu contava ao Teddy e ao [colega de turma]”. Após a tentativa do investigador de incentivar as crianças a considerar outros elementos da comunidade escolar, estas comentaram que não seria boa ideia “Eu acho que não é boa ideia, mas eu não sei” (criança do 1.º ciclo). As crianças parecem preferir partilhar os resultados com pessoas com quem têm afinidade, mesmo que isso comprometa a influência das suas perspetivas.

CAPÍTULO 4.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo identificar as perspectivas das crianças sobre a participação nos seus contextos educativos (jardim de infância e 1.º ciclo) e sobre a própria experiência num processo de investigação participativo. O projeto foi orientado pelas questões de partida: Quais são e como devem ser investigadas as questões de participação identificadas pelas crianças nos contextos educativos? Como é que as crianças veem o seu papel no processo de investigação? Foi utilizada uma abordagem qualitativa e participativa, tendo por base os direitos de participação das crianças. As principais contribuições do estudo consistem não só na recolha das perspectivas das crianças sobre os seus direitos participativos, mas também da própria experiência de participação num projeto de investigação. ’

As crianças percecionaram tomar uma decisão como uma ação individual que podem fazer sobre um conjunto de opções que lhes é oferecido. As preferências das crianças aparentam ter um papel importante no seu processo de tomada. Esta ideia é já referida na literatura relativa às escolhas alimentares das crianças e comportamentos orientados por objetivos (Marty et al., 2018; Yang & Frye, 2018). Estes resultados indicam que a demonstração de preferências e respostas emocionais das crianças mais novas, pode também ser entendida como uma forma de comunicação.

As crianças não referiram decisões relacionadas com a escolha das atividades que são realizadas, feitas em colaboração com adultos ou com entidades externas (e.g., decisores políticos). As crianças parecem entender as suas decisões como processos individuais, ou pelo menos as decisões que podem fazer nos seus contextos educativos. A tendência a interpretar o direito à participação como a possibilidade das crianças fazerem escolhas individuais foi identificada por Bae (2010) nas perspectivas dos profissionais de contextos educativos de primeira infância na Noruega. Esta perceção está alinhada com os discursos contemporâneos sobre os direitos das crianças que adotam uma perspectiva individual sobre a CDC. Nesta perspectiva a criança é vista como detentora de um determinado conjunto de direitos pré-definido, ao invés dos seus direitos serem enquadrados num processo dinâmico, negociado e experienciado por adultos e crianças (Mukherjee, 2024). Dado o presente estudo ter sido também realizado num país ocidental onde os discursos neoliberais e individualistas predominam sobre a investigação em educação (Mukherjee, 2024), as perceções das crianças podem estar relacionadas com a adoção desta perspectiva pelos profissionais com que interagem. Esta abordagem focada na liberdade individual para escolher, limita o estabelecimento de um

grupo coeso e o desenvolvimento de amizades duradouras pelas crianças (Bae, 2010). Assim, esta interpretação isola os direitos de participação de outros direitos referidos pela CDC, nomeadamente o artigo 3 (direito a que seja considerado o interesse superior da criança), visto que as crianças devem poder expressar e agir sobre as suas opiniões, bem como experienciar sentimentos de pertença (Bae, 2010). Gal (2017) considera também que a participação deve ser entendida como um fenómeno de natureza colaborativa e relacional, bem como implementado nas rotinas diárias das crianças.

As crianças identificaram a hora do intervalo e o brincar como a atividade em que em que a sua liberdade é menos constrangida e podem escolher fazer coisas que gostam, indo ao encontro das perceções das crianças em Nascimento et al. (2022). Outras evidências da literatura mostram que o brincar permite às crianças expressarem-se e exercer agência, definir os seus objetivos e estratégias, tomar iniciativa, negociar regras e interagir com outros nos seus próprios termos (Alderson 2008; Yesil, et al., 2025). Além disso, o Comité das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (2013) reconhece o brincar como uma forma de expressão e participação das crianças no dia a dia. O tempo dedicado a brincar livremente é uma oportunidade para as crianças exercerem agência e os seus direitos de participação. Outro estudo tinha já identificado que as crianças podiam participar em mais decisões no exterior comparativamente a espaços interiores em contextos educativos de primeira infância, visto como o local onde as atividades não eram tão estruturadas (Sandseter & Seland, 2016). Assim, estes resultados enfatizam o valor do tempo não estruturado para o brincar e que este deve ser salvaguardado em ambos os contextos educativos.

As crianças mencionaram também diferentes aspetos limitadores das opções de escolha subjacentes às suas decisões, nomeadamente o quadro de regras, normas e orientações institucionais. As crianças do jardim de infância referiram lugares na escola a que não podiam aceder enquanto as crianças do 1.º ciclo referiram maioritariamente regras e normas que restringiam a forma como se podiam comportar em cada espaço. Olhando à luz da abordagem histórico-cultural de Hedegaard (2009), estes dois contextos estão organizados de acordo com objetivos, exigências e expectativas diferentes. O 1.º ciclo está mais estruturado de acordo com objetivos de aprendizagem, sendo privilegiado o desenvolvimento cognitivo e de competências académicas das crianças. Assim, no 1.º ciclo, surgiram mais explicitamente tensões entre a autonomia das crianças e as regras institucionais decididas pelos adultos.

Assim, a partir das perceções das crianças, as oportunidades de participação nos seus contextos educativos são limitadas. À luz do modelo da escada de participação de Hart (1992), dada a ausência de mecanismos de auscultação e no jardim de infância no 3.º nível (*tokenismo*)

visto que, apesar de as vozes das crianças serem ouvidas, estas sentem que as suas escolhas não são representadas. De acordo com o modelo de Shier (2001), o jardim de infância pode ser enquadrado no nível 2 em que as crianças são apoiadas na expressão das suas visões. Analisando através do modelo de Lundy (2007), apesar de as crianças do jardim de infância terem tido acesso às dimensões do espaço e da voz para expressar as suas preferências, os elementos da audiência e influência parecem ter sido constrangidos pelo enquadramento da educadora sobre o que contava como uma forma de participação válida. Esta troca entre a educadora e as crianças ilustra a forma como as relações de poder podem contribuir para experiências de participação não significativas. Assim, esta perceção pelas crianças não indica necessariamente a inexistência de esforços por parte dos adultos para a promoção da participação, mas indica dificuldades na implementação efetiva do direito à participação. Outros estudos mencionam já esta diferença de perceção em relação à participação entre alunos e professores (Forde et al., 2018) e que as escolas são lugares onde as oportunidades de participação dos alunos são limitadas (Öztürk et al, 2023). Além disso, alguns mecanismos utilizados pelos adultos, como as votações, levantam dificuldade na implementação do direito à participação. Crianças mais articuladas e ativas dominam mais facilmente a discussão levando a que as suas preferências sejam refletidas mais vezes (Sealand, 2009, citado em Bae, 2010). Esta reflexão enfatiza a importância de as crianças terem informação sobre as decisões que as afetam e sobre o seu direito a influenciar as mesmas. Lundy (2007) e Hart (1992) referem a importância de devolver informação às crianças depois de as auscultar e de lhes dar informação sobre como as suas ideias foram utilizadas. No entanto, a informação parece ter também um papel importante em capacitar as crianças para a participação. Talvez esta pudesse também ser enquadrada enquanto um elemento necessário para garantir a participação, como no modelo hierárquico dos direitos de participação em investigação de Mayne et al. (2015).

Relativamente, às perspetivas relacionadas com o processo de investigação, as crianças enfatizam a descoberta, a exploração ativa e a experiência em primeira mão como elementos centrais do conceito de investigação. As crianças referiram sentir que foram investigadoras noutros momentos, para além, da escola, algo que indica a transferência de competências para outros contextos como referido por Tisdall (2017).

O brincar foi também sugerido pelas crianças como ferramenta de investigação. Esta perceção é congruente com a literatura que mostra que o brincar e a aprendizagem não são construtos totalmente distintos (Mukherjee, 2024). Estes resultados enfatizam a importância de escolher métodos adequados ao desenvolvimento das crianças em investigação. Alguns autores

desenvolveram já métodos de investigação de carácter mais lúdico para auscultação das crianças (Clark & Moss, 2011).

As crianças em ambos os contextos optaram por não disseminar os resultados do estudo junto dos adultos responsáveis pelas decisões que afetam o seu dia a dia nos seus contextos educativos, limitando à partida a influência das suas perspetivas. Vários autores consideram que as experiências de participação passíveis de serem consideradas tokenismo (Hart, 1992) podem contribuir para o desinteresse em participar noutras ações participativas (Gal, 2017, Lundy, 2007). Experiências anteriores de (não) participação podem ter levado à quebra de confiança para com os adultos, levando a que as crianças não achassem relevante partilhar as suas perspetivas com os mesmos. Este resultado enfatiza a importância de devolver informação às crianças depois de as auscultar, referindo como é que as suas ideias influenciaram as decisões tomadas, algo previstos nos modelos de Lundy (2007) e Hart (1992). Também é possível interpretar a opção do público de disseminação, considerando que as crianças não desejam partilhar responsabilidade com os adultos em processos de tomada de decisão porque se encontram satisfeitas com as escolhas que podem fazer. Esta interpretação é principalmente relevante no contexto do jardim de infância em que as crianças caracterizaram a escola e as atividades do seu dia a dia de forma positiva. A literatura tem demonstrado que a participação contribui para o bem-estar das crianças e perceção de um ambiente favorável (Miao et al., 2025). Este padrão não foi identificado nos dados recolhidos com as crianças do 1.º ciclo e várias destas referiram utilizar estratégias para evitar participar em atividades de que não gostavam. Estas especificidades não indicam necessariamente que as crianças do 1.º ciclo não considerem a escola um lugar positivo, mas resultam provavelmente do facto do projeto ter sido orientado por perguntas distintas nos dois contextos.

4.1. Limitações

Durante o decorrer do estudo vários constrangimentos revelaram as dificuldades subjacentes ao desenho e implementação de projetos de investigação participativos, inclusivos e adequados ao desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, o tempo projetado inicialmente não foi suficiente para garantir a participação de todas as crianças, nomeadamente uma criança com necessidades educativas específicas. Uma maior quantidade de tempo poderia também ter permitido a existência de mais momentos de devolução dos dados às crianças, garantindo que estes refletiam genuinamente as suas visões. A presença de apenas uma pessoa no campo de

investigação, traduziu-se na perda de dados contextuais como, por exemplo, o registo das crianças e respetivas contribuições.

Ao longo do estudo, emergiram também tensões entre o carácter participativo do projeto, as regras de funcionamento habitual das atividades e o papel e posturados adultos responsáveis pelas crianças. A possibilidade de a realização do estudo no ambiente escolar constranger a participação das crianças estava prevista na literatura (Lundy, 2007), pelo que foram tomadas medidas como a utilização de espaços informais e o reforço do carácter facultativo das sessões para mitigar os efeitos do mesmo. Ainda assim, emergiram tensões entre os adultos responsáveis pelos grupos de crianças e o carácter de investigação, nomeadamente, quando as crianças demonstravam não querer participar na totalidade da sessão. Nestes momentos, o investigador reforçou o carácter facultativo do projeto, e estes ocorreram menos frequentemente nas últimas sessões. Por outro lado, crianças sem o consentimento dos pais por vezes demonstravam vontade de participar ou interagir com os materiais do estudo. Nalguns momentos, outras crianças e adultos intervieram, informando-as de que não podiam participar. A educadora e professora intervieram também em momentos em que o ruído produzido pelas crianças tornava mais difícil prosseguir a sessão. A educadora e professora contestaram também, por vezes, as perceções das crianças. O investigador optou por realçar o objetivo de estudar as perceções das crianças e de que não existiam respostas certa ou erradas.

Estas limitações, realçam a dificuldade entre equilibrar os direitos de participação das crianças com as características das instituições educativas e as limitações do campo de investigação.

Conclusão

Em suma, no presente estudo as crianças reconheceram algumas oportunidades de participação, embora estas sejam condicionadas pelas estruturas institucionais e interpretações adultocêntricas sobre o direito à participação. As crianças valorizaram a liberdade para fazerem escolhas individuais e associaram o brincar e o intervalo aos momentos de menor restrição da mesma. A opção pela abordagem participativa

Do ponto de vista teórico, os resultados contribuem para a discussão da participação enquanto fenómeno relacional e contextual pois evidenciam que a participação está dependente da interação entre as motivações e características das crianças, bem como das estruturas sociais e institucionais em que esta ocorre (Gal, 2017). As especificidades descritas face ao contexto

do 1.º ciclo sugere que as expectativas adultas e a estrutura curricular limitam fortemente as opções de escolha das crianças.

Para a prática, os resultados realçam a importância de dialogar com as crianças sobre o direito à participação, bem como reforçar os mecanismos de auscultação, monitorização e devolução de informação às crianças. Os resultados reforçam a necessidade de considerar as preferências e interesses das crianças para que estas tenham a oportunidade de participar de forma significativa. Investigação futura pode explorar a relação entre o nível de estrutura e objetivos curriculares e as experiências de participação no âmbito de diferentes estratégias pedagógicas, bem diferenças entre as decisões em que as crianças gostavam de participar, de acordo com diferentes níveis de informação sobre as mesmas.

Referências Bibliográficas

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs* (2nd ed.). London, UK: Jessica Kingsley.
- Arnott, L., Martinez-Lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C., & Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal*, 46(4), 786-810. <https://doi.org/10.1002/berj.3619>
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's cognitive developmental theory: Critical review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517-524. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84>
- Bacon, K., & O'riordan, Z. (2023). Who do you think you are? Children's definitions of being a 'child'. *Children & Society*, 37(4), 1136-1155. <https://doi.org/10.1111/chso.12705>
- Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Araújo, S. B., ... & Aguiar, C. (2024). A focus group study on participatory practices in early childhood education and care across four european countries. *Early Education and Development*, 35(6), 1292-1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social Science & Medicine*, 215, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Britton, J. (2015). Young people as moral beings: Childhood, morality and inter-generational relationships. *Children & Society*, 29, 495-507. <https://doi.org/10.1111/chso.12085>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Grupo Planeta (GBS).
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales

- Chamiça, C., & Rosa, S. L. (2023). *Livro branco sobre a participação da criança em Portugal*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.
- Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas (2005). *Convenção dos Direitos da Criança: Comentário Geral n.º 7*. Implementação dos direitos da criança na primeira infância. Nações Unidas. Retirado de <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2006/en/40994>
- Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas (2009). *Convenção dos Direitos da Criança: Comentário Geral n.º 12: O direito da criança de ser ouvida*. Retirado de <http://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Conselho da Europa (2010). *CM/Rec(2010)7 do Comité de Ministros para os Estados-Membro sobre a educação para a cidadania democrática e educação em direitos humanos*. Retirado de [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016805cf01f%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:[%2209000016805cf01f%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
- Conselho da Europa (2012). *CM/Rec(2012)2 do Comité de Ministros para os Estados-Membros sobre a participação das crianças e jovens menores de 18 anos*. Retirado de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cb0ca
- Conselho Nacional de Educação (2024). *Pareceres e recomendações 2023* [Relatório]. Conselho Nacional de Educação.
- Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.004>.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>.
- Correia, N., Carvalho, H., & Aguiar, C. (2024). Does participation benefit children's socio-emotional development? Positive associations between children's participation and self-concept, through children's perceptions. *Early Education and Development*, 35(7), 1461-1482. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2292017>.

- Cotrim, H., Granja, C., Carvalho, A. S., Cotrim, C., & Martins, R. (2021). Children's Understanding of Informed Assents in Research Studies. *Healthcare*, 9(7), 871. <https://doi.org/10.3390/healthcare9070871>
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer.
- Crowley, A., Larkins, C., & Pinto, L. (2021). *Listen–Act–Change Council of Europe handbook on children's participation for professionals working for and with children*. Council of Europe (CoE).
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>.
- Decreto-Lei n.º 129/2015. Conselho de Ministros. *Diário da República* – Série I - n.º 132/2015 de 9 de julho de 2015, pp. 4729 – 4731.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. Ministério da Educação. *Diário da República* – Série I-A - n.º 201/2001 de 30 de agosto de 2001, pp. 5569 – 5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. Ministério da Educação. *Diário da República* – Série I-A - n.º 201/2001 de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York, NY: MacMillan.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Direção-Geral da Educação (2025). *Aprendizagens Essenciais*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf
- Direção-Geral da Educação (2025a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Ergler, C. R. (2017). Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers. *Social Inclusion*, 5(3). <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.966>

- Fairhall, N., & Woods, K. (2021). Children's views on children's rights: A systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 29(4), 835-871. <https://doi.org/10.1163/15718182-29040003>
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: Representações. Práticas e Poderes*. Braga: Edições Afrontamento.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/10749030903222760>
- Forde, C., Horgan, D., Martin, S., & Parkes, A. (2018). *Learning from children's voice in schools: Experiences from Ireland*. *Journal of Educational Change*, 19(4), 489-509. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9331-6>
- Freeman, M. (2006). *What's wrong with children's rights*. Harvard University Press.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Gaspar de Matos, M., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., & Gaspar, T. (2025). "Learn to Fly": Nurturing Child Development, Intergenerational Connection, and Social Engagement. *Youth*, 5(1), 32. <https://doi.org/10.3390/youth5010032>
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309–320. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597963>
- Green, C. (2016). Sensory tours as a method for engaging children as active researchers: Exploring the use of wearable cameras in early childhood research. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0173-1>
- Hammarberg, T. (1990). The UN convention on the rights of the child and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105. <https://doi.org/10.2307/762167>
- Higgs, J. (2019). Appreciating practice wisdom. In J. Higgs (Ed.), *Practice wisdom* (pp. 3–14). Brill Sense.
- Harcourt, D., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286–299. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867167>.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.

- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Kohan, W. O. (2018). A conversation with children about children. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2), 95–126. <https://doi.org/10.21913/jps.v5i2.1528>
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2017). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), 256. <https://doi.org/10.1037/ort0000222>
- Lansdown, G. (1995). *Taking part: Children's participation in decision making*. London, UK: Institute for Public Policy Research.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In N. Thomas, & B. Percy-Smith (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 33-45). Routledge.
- Lei n.º 4/97. Assembleia da República. *Diário da República* – Série I-A - n.º 34/1997 de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670 – 673.
- Lei n.º 8/2009. Assembleia da República. *Diário da República* – Série I - n.º 34/2009 de 18 de fevereiro de 2009, pp. 1145 – 1148.
- Lei n.º 22/2025. Assembleia da República. *Diário da República* – Série I - n.º 44/2025 de 4 de março de 2025.
- Lei n.º 46/86. Assembleia da República. *Diário da República* – Série I - n.º 237/1986, de 14 de outubro de 1986.
- Liga das Nações (1924). *Declaração de Genebra sobre os direitos das crianças*. Genebra. Suíça: Liga das Nações.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942 <https://doi.org/10.1080/014119207016570337-942>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>

- Magalhães, E., & Correia, N. (2025). Metodologias participativas com crianças e jovens: Uma reflexão ética. In M. Prada, & M. Garrido (Eds.), *Caderno de laboratório: Guia prático para investigadores/as*. LAPSO-Laboratório de Psicologia, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa
- Marty, L., Nicklaus, S., Miquet, M., Chambaron, S., & Monnery-Patris, S. (2018). When do healthiness and liking drive children's food choices? The influence of social context and weight status. *Appetite*, 125, 466-473. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.03.003>
- Mayall, B. 2002. *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayne, F., & Howitt, C. (2015). How far have we come in respecting young children in our research?: A meta-analysis of reported early childhood research practice from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 30-38. <https://doi.org/10.1177/18369391150400040>
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European early childhood education research journal*, 26(5), 644-656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- Miao, X., Yin, I. Z., Zhang, H., & Siu, K. W. M. (2025). Participatory Research Methods and Tools for Promoting Children's Psychological Well-Being: A Systematic Review. *Applied Research in Quality of Life*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-025-10490-6>
- Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E., & Racine, E. (2021). A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research With Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406920987962> (Original work published 2021)
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). Academic Press Inc.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (Ed.). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). Londres, Academic Press.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. In J.P. Codol, & J.P. Leyens (Eds.). *Cognitive analysis of social behavior: proceedings of the NATO advanced study institute on "The Cognitive Analysis of Socio-Psychological Processes", Aix-enProvence, France, July 12–31, 1981* (pp. 115-150). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Mukherjee, U. (2024). Beyond work and play: Decolonising children's right to leisure. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 7(4), 359-368. <https://doi.org/10.1007/s41978-024-00159-z>
- Munongi, L., & Pillay, J. (2018). A South African perspective of grade 9 learners' experiences of children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 26(2), 278-294. <https://doi.org/10.1163/15718182-02602003>
- Nações Unidas (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Nova York, NY: Nações Unidas.
- Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Nova York: UNICEF
- Nascimento, V. P. D., Sobral, C., & Carvalho, C. (2022). Percepções sobre os direitos da criança: um estudo no primeiro ciclo em Portugal. *Educação & Formação*, 7, e8122. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8122>
- O'Farrelly, C., & Tatlow-Golden, M. (2022). *It's up to you if you want to take part*. Supporting young children's informed choice about research participation with simple visual booklets. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026434>
- Öztürk, A., Eren, M., & Kalender, B. (2023). To what extent do children in primary schools have a voice in context of the right to participation in Türkiye?: A case study. *Child Indicators Research*, 16(6), 2413-2448. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10055-9>
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children's participation: Perspectives from theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Rabindran, R., & Madanagopal, D. (2020). Piaget's theory and stages of cognitive development- An overview. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 8(9), 2152-2157. <https://doi.org/10.36347/sjams.2020.v08i09.034>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/2025. *Conselho de Ministros*. Diário da República – Série I - n.º 42/2025 28 de fevereiro de 2025.
- Rollo, T. (2016). Feral children: settler colonialism, progress, and the figure of the child. *Settler Colonial Studies*, 8(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2016.1199826>
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913-932. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8>
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2). <https://doi.org/10.25755/int.291>

- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Eds.), *As crianças: contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Universidade do Minho.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: Children's agency and researchers' 'ethical radar' *Childhoods Today*, 3(1)
- Tajfel, H. (1978): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tisdall, E. K. M. (2017). Children's participation: Questioning competence and competencies?. *Social Inclusion*, 5(3), 122-130. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.986>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Participação e Acção Pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa - Revista De Educação*, 16(2), 201–216. <https://doi.org/10.18224/educ.v16i2.3086>
- Truscott, J., & Benton, L. (2023). 'But, what is a researcher?' Developing a novel ethics resource to support informed consent with young children. *Children's Geographies*, 22(3), 396–403. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2292551>
- Yang, F., & Frye, D. (2018). When preferences are in the way: Children's predictions of goal-directed behaviors. *Developmental Psychology*, 54(6), 1051. <https://doi.org/10.1037/dev0000490>
- 1 Yesil, R., Erdiller Yatmaz, Z., & Metindogan, A. (2025). Exploring Children's Play Culture and Game Construction: Role of Sociodramatic Play in Supporting Agency. *Early Childhood Education Journal*, 53(3), 703-716. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01621-5>

Anexos

Anexo A

Poster de apresentação do estudo



Anexo B

Formulário de assentimento das crianças

Assentimento para participação no estudo

Concordo com as afirmações em que a imagem  foi selecionada



Quero participar nesta investigação.



Sei que nada de mal vai acontecer se eu não participar nesta investigação.



Sei que posso sair das atividades e voltar mais tarde.



Sei que posso desistir da investigação a qualquer momento.



Aceito que gravem a minha voz.



Aceito que partilhem aquilo que disse, sem que ninguém saiba que fui eu que o disse com outras pessoas.



Aceito que tirem fotografias aos trabalhos manuais que fizer.



Aceito que partilhem as fotografias dos meus trabalhos com outras pessoas.



Sei que posso fazer perguntas.

Data:

Assinatura:

