

CATARINA FILIPA RODRIGUES FIRMO

**EDUCAR PARA A CIDADANIA: PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE OS DIREITOS
DAS CRIANÇAS NUMA TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2025

CATARINA FILIPA RODRIGUES FIRMO

**EDUCAR PARA A CIDADANIA: PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE OS DIREITOS
DAS CRIANÇAS NUMA TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em ensino do 1.º ciclo e do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de
Portugal**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Maria Leonor Borges

Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2025

**EDUCAR PARA A CIDADANIA: PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE OS DIREITOS
DAS CRIANÇAS NUMA TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Catarina Filipa Rodrigues Firmo)

Copyright – Catarina Filipa Rodrigues Firmo. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito à autora e editor respetivos.

Dedicatória

Dedico em especial à minha mãe que sempre lutou pelo meu bem-estar e da minha irmã, para que nunca nos faltasse nada e mostrou o verdadeiro significado da palavra AMOR.

Irei realizar os meus sonhos por ti, e por mim.

Amo-te, para sempre.

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira e Professora Doutora Maria Leonor Borges por todo o apoio, ajuda e carinho ao longo desta jornada.

Ao Professor cooperante que me recebeu de braços abertos, esteve sempre disponível para me ajudar e me aconselhou quando necessário.

À turma com quem realizei a Prática de Ensino Supervisionada e, posteriormente, esta investigação, por terem participado ativamente na mesma e por me terem desafiado bastante, o que me ajudou a crescer pessoal e profissionalmente.

A todos os familiares que estão presentes em todos os momentos, que me apoiam e motivaram ao longo do meu percurso académico e nesta etapa.

À minha psicóloga que também me apoiou e me deu alicerces para melhorar enquanto pessoa e amadurecer.

A todos os meus amigos que têm muita paciência e me apoiam de perto, apesar da distância de alguns, no meu crescimento e na minha evolução nos últimos anos.

A todos os professores e professoras que passaram na minha vida e me fizeram ter certezas de seguir esta linda profissão. Ficarão para sempre marcados no meu coração.

Muito obrigada a todos e a todas os/as que cruzaram o meu caminho.

Resumo

O presente Relatório foi efetuado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o intuito de obter o grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, realizou-se uma investigação onde a principal questão foi: De que forma o trabalho explícito sobre os Direitos das Crianças, em sala de aula, permite educar para a Cidadania?

Para dar resposta a esta questão, planeou-se uma investigação numa turma do 6.º ano de escolaridade, numa escola situada no Algarve. A turma era constituída por 29 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade. O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, com recolha de dados através de observação participante, notas de campo, gravações de áudio e registos fotográficos, inquéritos por questionários e produções realizadas pelos participantes.

O estudo é constituído por quatro etapas de uma sequência didática, cada uma delas destinada ao trabalho sobre um direito, sendo eles: Direito a dar a opinião, Direito a ter uma família, Direito à vida privada e Direito à Educação.

A intervenção pedagógica realizada para concretização do estudo levou à verificação do conhecimento dos alunos sobre os Direitos da Criança, à melhoria da competência de expressão e interação oral e do respeito pelo outro, a uma exploração mais concreta dos direitos acima referidos, a um aumento da discussão de assuntos relacionados com estes temas e, por fim, à observação de que as opiniões dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são influenciadas pelos adultos com quem interagem diariamente. Os resultados do estudo evidenciam que a abordagem dos Direitos da Criança, em sala de aula, contribui para a educação em Cidadania.

Palavras-chave: Direitos da Criança; Educação para a Cidadania; Proposta didática; 2.º Ciclo Ensino Básico.

Abstract

This report was created within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES), with the aim of achieving a master's degree in teaching the 1st Cycle of Basic Education and 2nd Cycle Of Basic Education in Portuguese and History and Geography of Portugal.

In this regard, an investigation was conducted, in which the main question was: "During classes, how does the explicit work about Children's Rights gives an opportunity to educate them on Citizenship?"

To reach a conclusion to the question, an investigation was planned on a 6th Year school class, in a school located in Algarve. This class contained a total of 29 students, in which 16 students were females and 13 were males, all aged between 10 and 12 years old. The study was conducted in a qualitative methodology, with data collection through participant observation, audio recordings, field notes, photographic records questionnaire research and productions realized by participants.

The study is formed with four stages of a didactic sequence, each of them is focus on a type of rights, namely: Right to give an opinion, Right to belong in a family, Right to a private life and lastly Right to have Education.

The pedagogical intervention during the investigation led to verify the student's knowledge about Children's Rights, to improve their skills of expression, oral interaction and respect for one another. This investigation helped the students to solidify and broad their knowledge about some of the mentioned Children's Rights. It also gave an opportunity to discuss the related themes and allow them to conclude that the 2nd Cycle of Basic Education student's opinion is an opinion constructed and influenced by the adults whom they interact daily. The results of this study indicates that approaching and educate students on Children's Rights, in the classroom, contributes to further improve to Citizenship Education.

Keywords: Children's Rights; Citizenship Education; Didatic Proposal; 2nd Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Apêndices.....	viii
Índice de Anexos	ix
Lista de Siglas e Acrónimos	x
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	4
1. Educação para a Cidadania	4
1.1. Conceito de Cidadania	4
1.2. Educação e Cidadania.....	6
2. Direitos da Criança	12
2.1. Convenção sobre os Direitos da Criança.....	12
2.2. Educação e os Direitos da Criança.....	18
Capítulo II – Metodologia.....	21
2.1. Questão da investigação	21
2.2. Objetivos da investigação.....	21
2.3. Natureza do estudo	22
2.4. Contextualização do estudo	22
2.4.1. Participantes	24
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	25
2.5.1. Observação.....	25
2.5.2. Questionários	26

2.5.3.	Entrega e recolha das declarações de consentimento.....	27
2.5.4.	Ação de diagnóstico e Intervenção pedagógica.....	27
Capítulo III – Intervenção pedagógica		29
3.1.	Descrição da Intervenção Pedagógica.....	29
3.1.1.	Primeira etapa da sequência didática – “As crianças têm o direito de dar opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito”	29
3.1.2.	Segunda etapa da sequência didática – “Sempre que possível, as crianças devem viver com a sua família”	32
3.1.3.	Terceira etapa da sequência didática – “As crianças têm o direito à vida privada”	35
3.1.4.	Quarta etapa da sequência didática – “Todas as crianças têm o direito à educação”	38
Capítulo IV – Análise, interpretação e discussão dos dados		42
Capítulo V – Considerações finais		80
Referências bibliográficas.....		83
Apêndices.....		89
Anexos.....		145

Índice de Figuras

Figura 3.1. <i>Nuvem de Palavras sobre dar a opinião.</i>	30
Figura 3.2. <i>Digitalização do texto sobre o Direito a dar a opinião.</i>	32
Figura 3.3. <i>Nuvem de Palavras sobre a palavra Família.</i>	33
Figura 3.4. <i>Atividade sobre a criação de famílias.</i>	34
Figura 3.5. <i>Digitalização do texto sobre o Direito a ter uma família, sempre que possível.</i> 35	
Figura 3.6. <i>Nuvem de Palavras sobre a Privacidade.</i>	36
Figura 3.7. <i>Digitalização do texto sobre o Direito à privacidade.</i>	37
Figura 3.8. <i>Código de Conduta sobre o respeito à privacidade.</i>	38
Figura 3.9. <i>Nuvem de Palavras sobre Educação.</i>	39
Figura 3.10. <i>Digitalização do texto sobre o Direito à educação.</i>	40
Figura 3.11. <i>Digitalização do texto os Deveres da Criança.</i>	41
Figura 4.1. <i>Respostas dadas pelos alunos no jogo "Isto ou Aquilo".</i>	43
Figura 4.2. <i>Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito a dar a opinião.</i>	46
Figura 4.3. <i>Categorias das respostas dadas pelos alunos à pergunta “Se sim, quais?”</i>	50
Figura 4.4. <i>Categorias das respostas dadas pelos alunos à pergunta “O que achas que correu realmente bem? Indica dois aspetos positivos.”</i>	51
Figura 4.5. <i>Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito a ter uma família.</i>	57
Figura 4.6. <i>Respostas dos alunos à pergunta “Achas que este assunto devia ser mais trabalhado na escola?”</i>	62
Figura 4.7. <i>Resposta dada pelos alunos na análise do texto sobre o direito à vida privada.</i>	63
Figura 4.8. <i>Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito à educação.</i> .68	
Figura 4.9. <i>Respostas dos alunos à pergunta “No próximo ano, gostarias de abordar outros temas deste género em sala de aula?”</i>	73
Figura 4.10. <i>Respostas dos alunos à pergunta “Já tinhas falado sobre estes temas na escola?”</i>	74

Índice de Apêndices

Apêndice A – Declaração de consentimento para a participação do educando nesta investigação	89
Apêndice B – Jogo “Isto ou Aquilo” sobre dar a opinião cordialmente.....	90
Apêndice C – Cartões das alíneas a) e b) do Jogo “Isto ou Aquilo”	92
Apêndice D – Cartões de opinião	93
Apêndice E – Questionário de reflexão sobre a aula do <i>Direito a dar a opinião</i>	94
Apêndice F – Folha de escrita sobre o que é a família para os alunos.....	97
Apêndice G – Questionário de reflexão sobre o <i>Direito à privacidade</i>	97
Apêndice H – PowerPoint sobre a Educação no mundo (retirado de <i>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Livro 1</i> de Santos et al. (2022)	101
Apêndice I – Questionário de reflexão final.....	103
Apêndice J – Diálogo entre os alunos sobre o jogo “Isto ou Aquilo”.....	109
Apêndice L – Diálogo entre os alunos sobre o texto <i>Direito a dar a opinião</i>	111
Apêndice M – Diálogo entre os alunos sobre os vários tipos de famílias que criaram.	115
Apêndice N – Diálogo entre os alunos sobre o texto do <i>Direito a ter uma família, sempre que possível</i>	121
Apêndice O – Diálogo entre os alunos sobre a Nuvem de Palavras sobre <i>Privacidade</i>	124
Apêndice P – Diálogo entre os alunos sobre o texto do <i>Direito à privacidade</i>	125
Apêndice Q – Diálogo entre os alunos sobre os <i>Cartoons</i> retirados da SeguraNet.....	129
Apêndice R – Diálogo entre os alunos sobre o texto do <i>Direito à educação</i>	132
Apêndice S – Debate entre os alunos sobre as frases presentes no PowerPoint sobre <i>Educação</i>	135

Índice de Anexos

Anexo A – Famílias criadas pelos grupos.....	145
Anexo B – <i>Cartoon</i> “Sair do Facebook” da SeguraNet	150
Anexo C – <i>Cartoon</i> “Palavras-chave” da SeguraNet.....	151
Anexo D – <i>Cartoon</i> “Invasão de privacidade” da SeguraNet	152

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral de Educação

EC – Educação para a Cidadania

EE – Encarregado(s) de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EREBAS – Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

GTEC – Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Atualmente, a Educação para a Cidadania tem dado muito que falar no que diz respeito aos temas a serem abordados nos estabelecimentos de ensino e, mais precisamente, nas salas de aula. A própria disciplina “é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural (...)” (Freire, 2011, p. 18, como citado por Sarmiento, 1999, 2006).

Como refere Silveira (2007) “(...) as sociedades democráticas se constroem pautadas pelo princípio da tolerância, entendida como existência pacífica de grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes. Este princípio sustenta a vida em comunidade e encontra-se interligado à noção de “respeito pelo diferente””. (p. 40, como referido por Michael Walzer, 1999). Só assim será possível conviver em comunidade, pois todos são diferentes e é muito importante tolerar essas diferenças.

Por este motivo, tal como Brás (2023) afirma, a realização da Cidadania faz-se “na relação com o outro”, isto é, no contacto com a sociedade. Esta ação acontece através do “trabalho educativo” que leva ao melhoramento do comportamento do ser humano (pp. 51-52). Para que tal suceda, o professor deve atuar e “(...) promover a realização de experiências multiculturais, oportunizando a construção de uma visão mais abrangente sobre a própria cultura, ampliando assim posicionamentos em relação às adversidades e problemáticas sociais.” (Santos & Trotta, 2018, p. 129). Esta função acaba por ser entregue ao professor, por ser quem mais tempo passa com os alunos, comparando com as suas famílias, e tendo em conta as horas que as mesmas passam a trabalhar. No entanto, não se deve colocar de parte que os tutores têm grande responsabilidade de educar os seus filhos desde novos para a Cidadania.

De entre os temas a serem abordados, encontram-se os Direitos da Criança que muito educam as crianças e os jovens a comportar-se em sociedade. Para além disso, ajuda a que os mesmos saibam que têm os seus direitos enquanto cidadãos, os seus deveres e que saibam praticar ambos, conjuntamente (Figueiredo, 2001).

Estes Direitos encontram-se na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), sendo que qualquer pessoa humana poderá falar dos mesmos, independentemente da “(...) raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação” (UNICEF, 1989, p. 5).

“A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e em pouco tempo entrou em vigor como tratado internacional” (Claude, 2005, p. 45) e Portugal foi um dos países que aderiu à utilização da mesma. Desta forma, todos os

Estados que acordaram utilizar a CDC nos seus países devem “(...) garantir à criança cuidados adequados quando os pais, ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer” (UNICEF, 1989, p. 9). Por isso mesmo, existem três enfoques essenciais destes direitos, sendo eles o “(...) acesso à informação, proteção e participação” (David, 1999, p. 37) das crianças. É nestes enfoques que os familiares e professores entram em ação e utilizam-nos como forma de dar conhecimento às crianças e aos jovens dos seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos ativos na sociedade.

Assim, a Cidadania e os Direitos da Criança estão em sintonia, juntando-se num só conjunto, podendo ser explorados de forma articulada em sala de aula contribuindo para a educação das crianças e dos jovens (Losego et al, 2016).

Como refere Aquino (2015), falar-se de Direitos em sala de aula “(...) é falar de disputas, lutas de ideias, projetos e práticas sociais. É falar de grupos e interesses particulares e coletivos em diversos campos em disputa” (p. 167) levando as crianças a conhecer, refletir de forma ativa e participativa sobre estas situações em contexto de sala de aula e é a isso mesmo a que este relatório se destina.

Desta forma, existem documentos norteadores que ajudam na prática docente a trabalhar não só os Direitos Humanos e da Criança, como todos os outros temas de Cidadania com os seus alunos. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) são os principais documentos orientadores para este trabalho de planificação, execução e avaliação educativas.

Nos dias de hoje, as obras literárias sobre os diversos assuntos de Cidadania poderão constituir um ponto de partida para os professores abordarem e desenvolverem atividades, neste âmbito, nas suas aulas. Por conseguinte, esta foi a estratégia adotada no presente estudo com incidência na obra literária *Os Direitos das Crianças* (2018), de Luísa Ducla Soares.

Assim, aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do segundo semestre do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, após várias observações e participações com uma turma do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, a presente investigação focou-se na seguinte questão-problema: “De que forma o trabalho explícito sobre os Direitos das Crianças, em sala de aula, permite educar para a Cidadania?”.

Assim sendo, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos interligados entre si. O primeiro capítulo destina-se fundamentalmente ao enquadramento teórico, onde se analisa

os conceitos-chave desta investigação. O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada, assim como os instrumentos usados para a recolha de dados e a contextualização da mesma.

O terceiro capítulo apresenta toda a intervenção pedagógica desenvolvida e o quarto capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados e, consecutivamente, a sua discussão.

Por fim, o quinto capítulo destina-se às conclusões a que se chegou, estando presentes os pontos mais relevantes deste estudo, as limitações identificadas na investigação e sugestões para futuros estudos.

Integram, ainda, este relatório as referências bibliográficas, os apêndices e anexos referenciados no corpo deste documento.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Educação para a Cidadania

1.1. Conceito de Cidadania

A educação para a Cidadania é decisiva para a formação do indivíduo enquanto ser pensante e cívico na sociedade. Esta construção inicia-se desde muito cedo, sendo implementada não só pela família da criança, mas também por educadores e professores, ao longo do percurso educativo e escolar.

Mas, o que é realmente Cidadania? É importante referir que este conceito sofreu algumas alterações, acompanhando as transformações das “estruturas sociais e políticas” (Pereira, 2020, p.122) da sociedade, isto é, das gerações que vão surgindo ao longo dos anos. Figueiredo (2001) refere que a Cidadania é um conjunto de “histórias sociais” distintas umas das outras (p. 34). Definir Cidadania não é simples e expressa diversas correntes teóricas, sendo que diversos autores descrevem o conceito de formas distintas dando, enfãse a particularidades diferentes. Por exemplo, Pereira (2020) inspira-se em alguns conceitos diversificados de diferentes autores, juntando um pouco de cada um em um todo, tornando mais consistente a definição de Cidadania. Poucos desses mesmos autores têm por base nos seus conceitos alguns pensamentos filosóficos e, por isso mesmo, Pereira (2020) cita Heater (2004) que afirma que o conceito de Cidadania é influenciado por diferentes pensamentos de filósofos e/ou políticos de contextos históricos diferentes, assim como de grupos sociais totalmente distintos. Para Osler (2015, cit. in Pereira, 2020), Cidadania é a defesa dos direitos de cada indivíduo e é “(...) a ideia de um sentido de pertença mais alargado” (Pereira, 2020, p. 152). Por outro lado, Cidadania é considerada como algo multidimensional dividida em “(...) quatro dimensões distintas e complementares” (Pereira, 2020, p. 152): a *identidade e estatuto*, onde sociedades democráticas valorizam e respeitam a identidade de cada cidadão e também em grupo (Lister & Pia, 2008 cit. in Pereira, 2020); *direitos individuais e coletivos* ou existência dos direitos que todos os indivíduos têm direito a ter (Balibar, 2015 e Bellany, 2008 cit. in Pereira, 2020); *compromisso e participação social*, remetendo para o facto de que todos os seres humanos devem participar em sociedade, seja individualmente ou em grupo, praticando a “ação cidadã e eticamente” (Pereira, 2020, p. 152) de forma correta (Heater, 1996 cit. in Pereira, 2020); e *autodeterminação e emancipação* que indica que todos os cidadãos são livres e capazes de fazer o que quiserem e de tomar decisões por si mesmos, tendo sempre em atenção os valores democráticos (Balibar, 2015 cit. in Pereira, 2020). Para Figueiredo (2001, p. 34) e Pomar et al. (2012, p. 33), o conceito de Cidadania é a condição de um cidadão

livre num estado a que pertence, que usufrui dos seus direitos e que está sujeito às suas obrigações, isto é, aos deveres da comunidade em que está inserido. De acordo com Pomar et al. (2012), o conceito de Cidadania para Thomas Marshall (1893 – 1981) é “um estatuto conferido àqueles e àquelas que são membros plenos de uma determinada comunidade” (p. 33). Todos os seres humanos têm o estatuto de cidadão e de cidadã ao praticarem os seus direitos e as suas responsabilidades e dispõem de meios necessários para terem a capacidade de não só exercerem os seus direitos, mas também de participar ativamente na vida pública, política, económica, social e cultural, quer seja individualmente ou em grupo. Assim, atuam em comunidade de forma precisa, isto é, eticamente, e são elementos importantes dessa mesma comunidade, dando o exemplo aos mais novos (Lúcio, 2013, como referido por Schnaper, 1994). É de sublinhar que os estatutos de Cidadania devem ser iguais para qualquer tipo de pessoa, não importando o seu género, a sua religião, a sua cultura, a raça ou etnia. Tal como Brás (2023) indica, para um indivíduo se sentir cidadão, deve também sentir que pertence ao meio em que está inserido e estabelecer relações com o outro (p. 41). Assim sendo, é necessário o ser humano conviver com o diferente, seja em termos físicos, psicológicos, culturais e/ou religiosos. Para ter a capacidade de conviver em comunidade, com qualquer tipo de pessoa, mesmo que não goste ou não partilhe da mesma opinião que o outro, há que saber respeitar. Só assim conseguirá conviver, ao invés de se recusar a estar perto de alguém. Por este motivo, a importância da “prática cidadã, assente na ética das relações humanas, é a garantia do respeito pela dignidade das pessoas e pela dignidade das minorias e povos” (Serrão et al., 2023, p. 8). Pereira (2020), de uma forma mais resumida, refere que Cidadania é uma interação entre o indivíduo e a sociedade (p. 158), os cidadãos devem criar relações com outrem, pois a sociedade integra uma grande diversidade de cidadãos que devem respeitar-se e interagir civicamente. Como Serrão (2023) refere, “a cidadania global é, portanto, um conceito que, em primeiro lugar, promove uma relação dialógica entre o ‘eu’ e o ‘outro’ estabelecida nos valores do humanismo e na dignidade da pessoa humana” (p. 28).

Por seu turno, Moraes (1994) considera que é na família que a criança inicia a sua aprendizagem social, onde aprende a viver em sociedade, conhecendo a cultura e os valores da sua família, da sua comunidade e de uma forma mais ampla, da sociedade de que faz parte. Ou seja, a socialização familiar proporciona à criança vivenciar e observar práticas que contribuem para a interiorização de um quadro de valores que vão marcar as suas atitudes para com o mundo. Os primeiros anos das crianças irão desenvolver o futuro das mesmas através das experiências vividas e do afeto recebido pelos adultos com quem passaram a maior parte do tempo, porque “os cuidados maternos internalizados levam à responsabilidade individual

pelo outro, assim como ao reconhecimento do outro como sujeito. A socialização, neste sentido, é também possibilidade de existência social” (p. 28). Segundo a mesma autora, Moraes (1994, mencionado por Winnicott 1989), aquelas crianças que receberam amor e uma boa educação, isto é, aquelas que cresceram numa família estruturada, marcada pela proteção e afeto, dita saudável, têm mais oportunidades de ser “um cidadão ético”, enquanto as outras crianças que provêm de um núcleo familiar problemático, desestruturadas, marcadas por “experiências traumáticas” podem ter menos probabilidades de serem cidadãs exemplares, devido às suas frustrações e traumas (p. 28). Por outro lado, Moraes (1994) sublinha que a pobreza não é sinónimo de desestruturação familiar, estas famílias podem ter dificuldades financeiras, mas, não só não negligenciam as suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais, como transmitem valores para as crianças (p. 29).

A título de exemplo, na infância e na adolescência passa-se por períodos de autoconhecimento, assinalados por comportamentos ou atitudes mais críticas, de contestação e menos adequadas, ainda assim “interpreta-se a infância e juventude como um processo formador, que se inicia no nascimento e termina na idade adulta (...)” (Pereira, 2020, p. 141). Como tal, fundamentando com o que foi referido acima, não só a família como também as escolas desempenham um papel essencial nesse processo formativo. A escola, em particular, deve proporcionar às crianças e jovens contextos educativos que eduquem para uma prática de cidadania, marcada pela educação para os valores (Valente, 1989) e para o respeito pelo outro na sua diversidade, aspeto que iremos abordar no ponto seguinte.

1.2. Educação e Cidadania

Figueiredo (2001) argumenta que a liberdade não se pode impor, antes deve ser construída “organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças” (p.7). Neste sentido, com base nos documentos de referência, a escola torna-se um dos espaços onde devem ser trabalhados comportamentos individuais e em grupo, sustentados em valores como o respeito, a convivência e a comunicação. Por este motivo, Serrão (2023) afirma que a educação para a cidadania deve ser adaptada às características da escola e da comunidade educativa, pois dentro da mesma acontecem situações de relacionamento pessoal, interpessoal e de inclusão distintos. O mesmo autor acrescenta que a cidadania é um dos maiores desafios para toda a humanidade no ensino educativo, cujo objetivo é criar cidadãos “conscientes e críticos informados” que saibam conviver com o outro, respeitando-o (p. 26). Neste reconhecimento, Delors (1996) distingue três pilares da educação - Aprender a

conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser – e acrescentou mais um, fundamental na educação para o século XXI, Aprender a viver em comum.

Segundo Brás (2023), atualmente observa-se que “a cultura e a educação moderna estão a tornar-nos seres insensíveis, estão a colocar-nos no vazio emotivo. Isto pode representar o fim da cultura sentimental. Daqui pode emergir o novo cidadão – o indiferente, o interesse próprio e o hedonismo” (p. 51). O autor sublinha a necessidade urgente de intervir e de tentar mudar estes pensamentos e ideais negativos, porque “aprender a ser cidadão passa também por uma nova relação de cada um consigo e com os outros, novos vínculos que nos tornem capazes de nos sabermos colocar no lugar do outro (...)” (Brás, 2023, p. 53). Pereira (2020) partilha da mesma opinião quando reflete que um estabelecimento de ensino deve representar o modelo para todos os discentes, promovendo comportamentos exemplares de cidadania respeitosa, que valoriza tudo e todos os que fazem parte da mesma comunidade:

As experiências escolares (que são uma maneira de sentir) são práticas de cidadania. A finalidade é integração e não só a racionalidade competitiva. É combinar ligações possíveis e em regime de liberdade, respeitar o direito de cada um a participar e não a excluir. O que deve estar na centralidade são as experiências (nova socialização). Se aumentarmos a distância social, não se pode através do processo interativo, modificar as primeiras impressões, os falsos rótulos, os estereótipos, os preconceitos. (Brás, 2023, p. 52)

Assim, complementando o que foi escrito, a educação para a Cidadania na escola deve ser multidimensional, enfocando quatro aspetos importantes: “i) associada ao estatuto e identidade de cada estudante; ii) vinculada ao respeito pelos seus direitos; iii) relacionada com a sua participação e compromisso social; iv) ligada ao respeito pela autodeterminação das crianças e dos jovens” (Pereira, 2020, p. 157). Não obstante, a cidadania deve ser igualmente trabalhada com as famílias e com associações comunitárias (Serrão et al., 2023). Por outras palavras, a escola não só deve impulsionar os alunos a comportar-se civicamente, como também deve dar o exemplo. Neste sentido, todos os adultos fora do estabelecimento de ensino também deveriam dar o exemplo de comportamento cívico a ter em sociedade.

Serrão et al. (2023) alegam que o conceito de educação para a Cidadania é primordial em todo e qualquer tipo de ensino, seja ele “formal, não formal e informal” (p. 8). Ao focar-se no ensino e aprendizagem desta temática, Leite et al. (2013) afirmam que “a educação para

a cidadania tem [...] a possibilidade de criar conexões originais entre contextos, indivíduos, projetos e objetivos” (p.39). Através destas relações entre educação e civismo, um professor consegue, na sua aula, colocar os alunos a “explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do colectivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando os/as alunos/as a identificarem-se com as temáticas em análise. (...)” (Pomar et al., 2012, pp. 42-43). Assim, ao trazer a realidade para as aulas e refletir sobre problemas, a educação para a Cidadania é considerada “área e/ou preocupação explícita no pensamento educativo” (Torres, 2001, p. 142), porque ao “exercer cidadania pressupõe cidadãos críticos informados, conscientes da importância das suas atitudes e respetivas consequências para uma satisfação pessoal e coletiva” (Serrão et al., 2023, p. 8) e também porque

Igualmente se considera que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Figueiredo, 2001, p.12)

Martins e Mogarro (2010) referem o termo Educação na Cidadania para assinalarem a ideia de que na escola a cidadania deve ser ensinada para os alunos participarem na vida e na tomada de decisões, isto é, participarem cívica, cultural e politicamente de forma ativa e por vontade própria. Ou seja, para além de ser abordada com os alunos, a Cidadania passiva sobre os Direitos e cumprimentos de leis e outros tantos temas teóricos, é necessário também ser trabalhada a cidadania ativa, isto é, a educação na cidadania, para que os alunos entendam que têm o direito e o dever de participar ativamente nas suas vidas e em comunidade.

Em conformidade com Ribeiro et al. (2014) e Leite et al. (2013), a formação de cidadãos cívicos deve ser feita através de conteúdos práticos, ao invés de conteúdos teóricos pré-determinados pelo currículo. É através da prática da cidadania que as crianças e os jovens, ao trabalharem com assuntos e/ou temas atuais e com “experiências de vida distintas” (Leite et al., 2013, p. 36), terão a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ter empatia pelas diferenças, e de se tornar cidadãos cívicos e críticos. Para se poder trabalhar o civismo, isto é, a Cidadania, é importante ter em consideração que “a população infantil e juvenil esteja consciente dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs” (Pomar et al., 2012, p.44).

Convém, também, ter em vista que não é necessário trabalhar esta disciplina apenas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento. É necessário abordá-la nas disciplinas de forma transversal. Assim, diversos autores (Pereira, 2020; Serrão et al., 2023; Serrão, 2023) afirmam que a Educação para a Cidadania deve ser interdisciplinar e transversal a todas as outras áreas do saber. A razão desta afirmação deve-se ao facto de a disciplina de Cidadania ser o núcleo do processo de ensino-aprendizagem (Serrão, 2023). Reconhece-se que os temas são explorados de forma indireta durante as aulas, no entanto, importa que se discutam explicitamente os conceitos-chave, tais como, Direitos Humanos e das Crianças, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, saúde, sexualidade, media, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, segurança rodoviária, riscos, empreendedorismo, mundo do trabalho, segurança, defesa e paz, bem-estar animal, voluntariado, entre outros (ENEC, 2017). Observa-se que são poucos os docentes que abordam estes conceitos de Cidadania diretamente com os alunos por terem um currículo extenso a cumprir até ao final do ano letivo. Por isto, Torres (2001) sublinha que se trata “(...) de um problema difícil ou mesmo impossível solução se permanecermos num quadro curricular dominado pelo ensino das matérias disciplinares e o recente fracasso da implementação da Área de Formação Pessoal e Social [ou seja, Cidadania] no nosso país (...) estará muito provavelmente condenado ao insucesso (...)” (p. 146). Neste sentido, o autor expressa:

(...) cremos hoje que o caminho para (re)pensar o lugar da educação para a cidadania na educação escolar não poderá mais limitar-se a encará-la como um problema parcelar a resolver num contexto limitado, mas terá obrigatoriamente que começar por reconhecer que o problema está no currículo como um todo. (Torres, 2001, p. 146)

Na mesma ótica, Leite et al. (2013) afirmam que a educação para a Cidadania tanto tem um grande valor, como pouco, dependendo dos “poderes que determinam os currículos escolares” (p. 41). Sublinham que todas as áreas são importantes, mas que a educação para a Cidadania se destaca, uma vez que sem os valores que a ela estão associados, entre comportamentos morais e éticos, a organização da sociedade estaria comprometida, levando os autores a expressar a perda de todo o trabalho realizado dentro da escola “(...) quando não continuado em outros contextos de vida” (p. 40).

Na educação, a temática da cidadania tem sofrido oscilações em termos da sua designação enquanto disciplina, surgindo como educação cívica, depois formação pessoal e

social, formação cívica (Martins & Mogarro, 2010) e, mais recentemente, Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018). Contudo, de certa forma, exploravam alguns aspetos relacionados com os comportamentos a ter em sociedade. (Martins & Mogarro, 2010, p. 185). Por esta razão, Serrão et al. (2023) defendem que a educação para a cidadania deve ser ajustada, isto é, mudada e/ou melhorada, tendo em conta a evolução da sociedade, “de modo a gerar um ambiente relacional humano saudável e potenciar o crescimento pessoal e social dos cidadãos” (p. 8), visto que o que é pretendido é que exista cooperação entre todos os seres humanos e não competição entre si.

Esta necessidade de adaptação da Educação para a Cidadania resultou numa adoção dos princípios estruturantes no sistema educativo português presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, que tem como objetivos garantir uma formação integral e a promoção do desenvolvimento global dos cidadãos. Leite et al. (2013) e Pereira (2020) destacam o artigo primeiro, alínea 2, da LBSE, ressaltando que esta alínea sustenta o sistema educativo português como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o Direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Leite et al., 2013, p. 37). O sistema educativo português é um modelo curricular fundamentado nas necessidades e interesses de todos os indivíduos que se desenvolvem, evoluem e interagem no seu meio envolvente, tendo-se mostrado, ao longo do tempo, cada vez mais “heterogéneo e multicultural” (Pereira, 2020, p. 47). A Educação para a Cidadania afigura-se, portanto, um grande desafio no nosso sistema educativo, pois é pretendida flexibilização e adequação ao currículo escolar (Serrão, 2023). Assim sendo, um dos objetivos do sistema educativo português é preparar os alunos para a concretização dos seus deveres, promovendo aprendizagens que ultrapassam os conteúdos teóricos.

Por esta razão, o Ministério da Educação criou, em janeiro de 2017, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), onde no parágrafo inicial é referido que “a aposta do XXI Governo Constitucional numa educação de qualidade para todos e todas exige uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual” (ENEC, p. I, 2017), visto estar em constante transformação. Este documento foi criado com o objetivo de promover a Educação para a Cidadania, propiciando princípios e práticas de uma cidadania assertiva e democrática para todos os alunos de todos os anos de escolaridade. Neste sentido, “(...) a flexibilização curricular, no âmbito da ENEC, atribui competência às escolas para ajustar a EC [Educação para a Cidadania] aos seus conteúdos programáticos das diversas áreas curriculares para tornar efetivamente a cidadania numa área

transversal e interdisciplinar” (Serrão, 2023, p. 37). Alguns dos pressupostos e pontos de partida que a GTEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania) utilizou para a criação do ENEC (2017) foram “o facto de a escola dever estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática. (...) [e] A Cidadania deve estar embutida na própria cultura de escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização” (p.5).

Tal como é destacado na ENEC (2017), são vários os direitos e deveres a ser trabalhados com as crianças e adolescentes para, futuramente, serem cidadãos e cidadãs cívicos na prática do bem, do respeito, da igualdade, da equidade, dos relacionamentos interpessoais, da valorização, entre outros. Um dos documentos curriculares que é um referencial constituído como matriz comum para todos os estabelecimentos de ensino e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017).

O PASEO (2017), assim como a ENEC (2017) têm o mesmo propósito: Criar cidadãos independentes, responsáveis e ativos (p. 5), trabalhando estes aspetos e outros tantos dentro da escola, inclusive em todas as aulas, e de forma diversificada.

Visto que nos encontramos num mundo com imensas diferenças entre si, por exemplo, social, religioso e político, é de tomar consciência de que o documento PASEO não define uma norma-padrão para os alunos serem todos iguais, “mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade” (PASEO, p. 5, 2017). Por outras palavras, o objetivo deste documento é criar os alunos em indivíduos respeitadores do outro e que se saibam comportar em sociedade, tendo em conta o desenvolvimento e as capacidades de cada um. Todos os aspetos a serem trabalhados com os alunos durante as aulas encontram-se organizados neste documento em: Princípios, Valores, Visão e Áreas de Competências. Cada um destes pontos deve ser trabalhado nas diversas disciplinas ao longo de todos os anos escolares. De acordo com o PASEO (2017), os Princípios abordam as ações e gestões do currículo escolar de todas as áreas curriculares; a Visão elucida o que é procurado nos jovens para se comportarem como cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; os Valores mostram os comportamentos de ética adequados: atitudes, condutas e comportamentos do indivíduo; por fim, as Áreas de Competência integram as atitudes e capacidades cognitivas e metacognitivas, num todo, que é pretendido a cada indivíduo ter nos diferentes contextos. Neste sentido, este documento é extensível à comunidade educativa, nomeadamente aos encarregados de educação, dando-lhes a conhecer os objetivos que se esperam que os alunos adquiram ao longo dos anos de escolaridade obrigatória “(...) consistente com a visão de

futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (PASEO, 2017, p. 10).

Para além disso, o Perfil dos Alunos (2017) valoriza uma educação escolar que desenvolva uma “cultura científica e artística de base humanista” (p. 10) nos alunos. Para que tal se suceda, os mesmos deverão desenvolver “competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (PASEO, 2017, p. 10).

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem como principal objetivo desenvolver “uma cidadania responsável e ativa” (Serrão, 2023, p. 28), onde os alunos têm o livre arbítrio de se expressarem livremente com os seus professores e outros adultos, nunca esquecendo do respeito quando dizem o que pensam, sem a existência da autoridade dos adultos.

De forma sucinta, como referido por Serrão (2023), “a ENEC promove a inclusão da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos, a valorização da cidadania democrática no contexto do sistema educativo, a autonomia das escolas e a flexibilização curricular” (p. 27).

2. Direitos da Criança

2.1. Convenção sobre os Direitos da Criança

De entre os três grupos que se encontram na ENEC, o primeiro é o que corresponde a temas obrigatórios em todos os ciclos e anos de escolaridade e onde se encontram os Direitos Humanos e os Direitos da Criança, indicando que a Educação para a Cidadania e os Direitos da Criança estão interligados entre si.

Os Direitos da Criança são um conjunto de valores que a elas dizem respeito e que se pretende que sejam respeitados, porém, “continuamos a assistir tanto a um quase desconhecimento pelos adultos do que são e do que implicam” (Tomás, 2014, p. 141). Covell et al. (2010) alegam que existem poucas pessoas que sabem da existência da Convenção dos Direitos da Criança (doravante, CDC). Por este motivo, a CDC revela-se um documento importante não só destinado para as crianças, como também para os adultos, com o intuito de potenciar o desenvolvimento de alguma sensibilidade ao tema e às próprias crianças.

Tal como os adultos, as crianças também são seres humanos e têm os mesmos direitos. Como necessitam de mais atenção, auxílio e proteção são dependentes dos adultos, por isso, foi criada a Convenção dos Direitos da Criança no ano de 1989, pela Organização das Nações

Unidas (ONU). A criação deste documento realizou-se onze anos depois da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – 10 de dezembro de 1948 -, que foi aprovada pela AGNU (Assembleia Geral das Nações Unidas), segundo Farinha (2021). Entre os anos de 1978 e 1989, a ONU promoveu debates com vista à produção de uma normativa internacional destinada às crianças e aos jovens, durante as reuniões da Comissão dos Direitos Humanos da ONU (Arend, 2019). Esta Convenção foi aprovada a 20 de novembro de 1989, por unanimidade entre a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a AGNU. Entrou em vigor um ano depois, a 2 de setembro de 1990, com mais de vinte países a subscreverem a mesma legislação, sendo esta destinada a todas as crianças até aos dezoito anos de idade dos países que a subscreveram. Este fator – a idade – foi o que deu mais discussão, tendo-se questionado quando é que as crianças deixariam de ser crianças (Arend, 2019). Por fim, acabou por ficar acordado, no artigo 1.º da CDC, a definição de que criança é todo o ser humano com menos de 18 anos de idade “exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1989, p. 8). Losego et al. (2016) destacam que, de todo o mundo, os Estados Unidos da América foram os únicos que não aderiram. Portugal aderiu e foi dos primeiros países a confirmar a Convenção a 21 de setembro de 1990 (Duarte, 2019 e Farinha, 2021).

A CDC integra cinquenta e quatro artigos sobre diversos direitos como, por exemplo, “direitos civis, políticos, culturais, sociais e económicos” (Losego et al., 2016, p. 434). Tal como o nome indica, estas variedades de direitos destinam-se à proteção de crianças com menos de dezoito anos (Losego et al., 2016) e, dos trinta e um artigos que se destinam aos Direitos da Criança, encontram-se na primeira parte desse mesmo documento. Os dois primeiros artigos da CDC “são considerados pelos operadores do direito” (Arend, 2019, p. 614) como muito importantes, pois abordam a ponte para a construção desta normativa internacional.

De acordo com Losego et al. (2016), Fairhall e Woods (2021) e Carlos (2020), no âmbito desta convenção, identificam-se três categorias, denominadas d’os três P’s, por Thomas Hammasberg (Howe & Covell, 2010) – orientadas por quatro princípios. Começando pelas três categorias, os três P’s são: Participação, Proteção e Provisão. O primeiro “P” diz respeito ao facto de as crianças terem o Direito de se expressarem livremente, partilhando as suas opiniões e sentimentos, a partir do momento em que têm a capacidade de comunicar; o segundo “P” refere-se ao Direito de as crianças serem protegidas de qualquer tipo de perigo, por exemplo, do abuso infantil, violência, guerra, exploração infantil, entre outros; e o terceiro “P” tem a ver com as necessidades básicas a que uma criança tem direito – educação, saúde,

água potável, comida, etc. – para conseguir ter um desenvolvimento saudável (Losego et al., 2016).

No que diz respeito aos quatro princípios, como argumentam Losego et al. (2016), Duarte (2019) e Fairhall e Woods (2021), o primeiro intitula-se “Não-discriminação”, encontra-se no artigo 2.º e, tal como o próprio nome indica, proíbe qualquer tipo de discriminação, seja ele referente ao género, à cor, à etnia, à religião, entre outros, e refere que, independentemente dessas diferenças, devem ter as mesmas possibilidades; o segundo princípio encontra-se no artigo 3.º e denomina-se “O interesse superior da criança”, enfatizando que os seus interesses são importantes, aquando da tomada de uma decisão, sendo relevante ter em consideração o que for melhor para a mesma e para o seu futuro; o terceiro princípio está nomeado como “Direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento”, no artigo 6.º, e refere que os Governos devem ter o cuidado no acesso aos serviços básicos e a terem igualdade de oportunidades, como também no desenvolvimento “espiritual, moral, psicológico e social” (Losego et al., 2016, p. 436) de cada uma, devendo prepará-las para uma vida em condições e livre e a desenvolverem as suas capacidades; por fim, o quarto princípio encontra-se no artigo 12.º e denomina-se “Respeito pela opinião da criança”, esperando-se que promova a oportunidade de todas as crianças se poderem expressar-se livremente, dando a sua opinião, que todos os adultos as oiçam e tenham em consideração o que foi dito, em assuntos que a ela dizem respeito e claro, atendendo à sua idade e maturidade.

Para garantir que os Governos cumprem os Direitos da Criança, autores como Krappmann (2006), Duarte (2019), Claude (2005) e Carlos (2020) defendem que os Estados que ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança têm a obrigação de enviar relatórios ao Comité para os Direitos da Criança. Esses relatórios devem detalhar as medidas implementadas para promover os Direitos da Criança na educação, bem como os progressos alcançados e as dificuldades enfrentadas. O Comité, composto por dezoito peritos reconhecidos na área abrangida pela Convenção, tem como função analisar esses relatórios, juntamente com relatórios-sombra produzidos por organizações de defesa dos Direitos da Criança, e recomendar melhorias sempre que necessário (Howe & Covell, 2010). De acordo com a UNICEF (1989), os Estados Partes devem apresentar um primeiro relatório dois anos após a entrada em vigor da CDC e, posteriormente, a cada cinco anos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é muito importante porque “é o instrumento dos Direitos Humanos mais ratificado no mundo. É um marco na história dos Direitos da Criança porque foi o primeiro instrumento legal vinculativo adotado, especificamente, para a proteção dos Direitos da Criança” (Losego et al., 2016, p. 433). Para além disto, é também o

primeiro documento internacional que agrega todos os Direitos Humanos, sendo eles direitos civis, direitos políticos, direitos económicos, direitos sociais e direitos culturais (Tomás, 2014). Duarte (2019) afirma que “a Convenção mudou a forma como a criança é encarada em todo o mundo” (p. 7), pois reconhece a criança como um cidadão ativo na sociedade e na sua própria vida, não descartando a sua importância no mundo. Reynaert et al. (2009) também partilham da mesma opinião, referindo que a Convenção faz repensar as políticas dos cuidados infantis de forma a garantir a dignidade das crianças e dos jovens. A respeito disto, Arend (2019) ressalva que:

A Convenção sobre os Direitos da Criança é considerada pelos profissionais que atuam no campo do direito internacional público como bem-sucedida, pois, além de ter sido ratificada ao longo das décadas por mais de 190 países (mesmo que sob várias cláusulas de reserva), a visão sociojurídica presente na legislação foi sendo paulatinamente adotada pelas populações de países localizados em diferentes continentes. (Arend, 2019, p. 606)

Em síntese, a CDC foi o primeiro documento a destacar que todas as crianças merecem ter os seus direitos e a dar-lhes o seu devido valor. Por outras palavras, “the UN Convention on the Rights of the Child has been lauded as a revolutionary document because of its capacity to improve the lives of children and its unprecedented ratification” (Covell et al., 2010, p. 3). Deste modo, a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas foi elogiada e identificada como um documento revolucionário devido à sua capacidade de melhorar a vida das crianças. No parecer de Marchi e Sarmiento (2017), a CDC foi um “ponto de viragem” (p. 954) tanto no mundo como para as crianças, principalmente. Contudo, segundo os mesmos autores, a Convenção nem sempre foi vista como algo positivo, tendo sido alvo de críticas por fazer “muita pressão social em torno dos direitos internacionais das crianças (...)” (p. 954) e também porque não se notava uma melhoria notória nas condições de vida das crianças (Tomás & Fernandes, 2011). Ainda assim, o século XX ficou conhecido como “Século da Criança” após esta grande conquista (Tomás & Fernandes, 2011; Tomás, 2014; Farinha, 2021).

Quando a criança conhece os seus direitos, isso faz com que tenha mais empatia com o outro e, quando sabe que os mesmos estão a ser respeitados, conseqüentemente, sente-se satisfeita e feliz (Duarte, 2019). No entanto, quando elas percebem que os seus direitos não estão a ser concretizados, não se sentem bem, o seu bem-estar diminui. Tal como Fairhall e

Woods (2021) alegam: “Whilst children’s feelings are not the same as children’s rights, when children’s perception is that their rights are not realised, decreased well-being may occur” (p. 862). É normal que, quanto mais novas as crianças são, menos conhecimento ou noção têm da existência de direitos e se estão a ser respeitados ou não, mas à medida que crescem espera-se que tenham o conhecimento deles e que os adultos os respeitem (Krappmann, 2006; Duarte, 2019; Fairhall & Woods, 2021). Contudo, é necessário ter em mente que, dependendo do seu país e respetiva cultura, possuem perceções e opiniões distintas sobre os Direitos da Criança e sobre outros temas (Fairhall & Woods, 2021). De acordo com Tomás e Fernandes (2011), as crianças são prejudicadas e colocadas de parte por todos os grupos e categorias sociais, nem sempre participam na sua vida pessoal e coletiva e muito menos têm a opção de decidirem por si:

Muitas pessoas adultas, e muitas sociedades, tendem a tratar as crianças como se fossem incapazes de pensar autonomamente, e como se as suas preferências ou sentimentos fossem inconsequentes – pelo menos em relação às decisões sobre a sua saúde e bem-estar. Contudo, a Convenção promove a ideia de que as crianças são pessoas cujas aspirações têm de ser tidas em conta. (Losego et al., 2016, pp. 434 – 435)

Reconhece-se que está na altura de olhar para as crianças como “seres ativos (...) com poder de ação” (Tomás, 2014, p. 140), com a supervisão dos adultos que estão encarregues da sua educação e que as ajudarão a cumprir os seus deveres e os seus direitos, tendo em mente que o objetivo é que sejam capazes de agir por si só e de comunicar sobre o que lhes diz respeito. Não obstante, é importante questioná-las sobre a sua vontade de participar ativamente em assuntos que lhes interessam, quais os assuntos que consideram ser interessantes e como gostariam de ser envolvidas nos mesmos (Welty & Lundy, 2013). Também é necessário ter em mente que, tal como Howe e Covell (2010) afirmam, o facto de a criança ter o Direito à participação, não significa que tenha o poder da decisão e/ou autodeterminação. Mas, pode-se ter a certeza de que serão capazes de resolver e de lidar com problemas que possam surgir:

Only when children have opportunities to be deeply involved in what they are concerned about now, they will discover the advantages and setbacks of their ways to

deal with problems, which they achieve on the base of their involving capacities.

(Krappmann, 2006, p. 64)

Por outro lado, existem famílias que ouvem o que os filhos querem dizer, mas não lhes dão importância. Isto é, apesar de algumas crianças conseguirem dar a sua opinião, nem sempre são ouvidas e/ou o que dizem não é valorizado, acabando por se sentirem frustradas. Apesar de “(...) quanto maior for o nível educacional das famílias maior será, também, o conhecimento relativo aos direitos” (Duarte, 2019, p.16), por vezes, o facto de os pais terem maior conhecimento dos direitos não significa que lhes dê a relevância devida e que os promova com os mais novos.

Parece que a introdução dos Direitos da Criança na educação dos filhos poderá corresponder aos estilos parentais dos próprios progenitores, pois “(...) podem ser facilitadores ou inibidores do respeito e promoção dos direitos da criança” (Duarte, 2019, p. 16). Melhor dizendo, os estilos parentais podem ser restritivos ou democráticos. De acordo com Voicu et al. (2015, como citado por Duarte, 2019), o estilo parental mais restrito foca-se na promoção de “(...) valores centrados na autoridade parental, na obediência e no cumprimento de regras, com uma comunicação unidirecional, com a presença de um maior nível de controlo parental e com representações da criança enquanto dependente dos adultos (...)” (p. 16). Este estilo parental é considerado inibidor ao respeito e à promoção dos Direitos da Criança.

Já o estilo parental democrático, ou seja, facilitador do respeito e da promoção dos Direitos da Criança, envolve um comportamento de apoio aos Direitos da Criança. Os pais revelam-se prestáveis às necessidades e desejos da criança, existindo uma comunicação bidirecional entre o adulto e a criança, permitindo a esta última a liberdade de expressão e de dar a sua opinião, participando nas tomadas de decisões a assuntos familiares que lhe diz respeito (Duarte, 2019).

Portanto, significa isto que existe um conjunto de variáveis familiares influenciado por diversos fatores, sejam eles educacionais, sociais, culturais que conseqüentemente influenciam na educação que os pais dão aos seus filhos e na promoção dos seus direitos (Duarte, 2019).

Os pais ou os tutores são, por norma, os principais e os primeiros a defender os direitos dos seus Educandos e a querer o melhor para os mesmos e, por trás dos progenitores, encontra-se o Estado, como forma de os apoiar nas suas “responsabilidades e deveres parentais, nunca os substituindo” (Duarte, 2019, p. 8). O Estado só intervém quando os mesmos não estão a

cumprir o seu papel de pais e mães adequadamente, quando as crianças se encontram com dificuldades ou em perigo: “Government intervention on family life is only possible when the ‘best interest of the child’ is in danger” (Reynaert et al., 2009, p. 525), presente no artigo 3.º da CDC. Para Carlos (2020), “é importante referir que, apesar dos Estados estarem citados na Convenção como responsáveis por salvaguardar os Direitos da Criança, a Família ocupa sempre o primeiro lugar neste cargo” (p. 12). Mesmo que o governo tenha a maior parte das responsabilidades sobre si, isso não significa que os pais também não as tenham. Muito pelo contrário, eles também têm, mas dependem da evolução das capacidades e da maturidade que os seus filhos vão adquirindo ao longo do crescimento, pois à medida que crescem tornam-se mais independentes.

2.2. Educação e os Direitos da Criança

Na escola é importante não só falar sobre o tema como também trabalhá-lo, pois “(...) apesar de os pais poderem conhecer os direitos da criança, podem não lhe atribuir a devida importância e comprometer, da mesma forma, a sua prática e promoção” (Duarte, 2019, p. 16, como referido por Voicu et al., 2015) e, por isso, a escola trabalha esses aspetos com os alunos, como forma de consolidar os valores que são incutidos por parte da família. Por este motivo, é importante a escola promover temas como, por exemplo, políticos, civis e sociais, para que as crianças, os jovens e até mesmo os adultos não vivam na ignorância, ou seja, “It is important that human and children’s rights are recognized as priority aims of education by the school administration, curriculum experts, teachers and others who are involved in children’s education, as well as by children themselves” (Krappmann, 2006, p. 63). Este autor aborda a importância de os Direitos Humanos e os das Crianças serem reconhecidos como objetivos prioritários na educação, não só pelos professores como por toda a comunidade educativa e pelo currículo escolar, assim como pelas crianças. No mesmo sentido, para Claude (2005) “a Educação para os Direitos Humanos é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras” (pp. 37 – 38). Covell et al. (2010) partilham da mesma opinião de que a abordagem aos Direitos da Criança na escola é significativa para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, afirmando que não deve ser explorada apenas numa disciplina, mas de forma interdisciplinar e em todos os anos de escolaridade:

To maintain consistency with the Convention, children’s rights education is not simply added to a particular classroom or subject. Rather, it is incorporated into the curricula

across subjects and grade levels and provides the core of school mission statements, behavior codes, and school policies and practices. (Covell et al., 2010, p. 4)

O mesmo autor acrescenta que ensinar as crianças sobre os seus próprios direitos potencia a capacidade de ganharem maior compreensão e paciência para com os outros, desenvolverem as suas responsabilidades, promoverem a prática correta de uma boa cidadania na comunidade escolar, e fora dela, no sentido do respeito mútuo e da tolerância com todos. Ainda de acordo com este autor (conforme referido por Covell e Howe, 1999; Covell, O’Leary & Howe, 2002; Vovell, Howe & McNeil, 2008), as crianças a quem são ensinados os Direitos da Criança, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e o seu devido respeito, apresentam uma compreensão bastante adulta, assim como uma grande capacidade de responsabilidade e respeito. Contudo, aquelas crianças que não aprendem e nem ouvem falar sobre os seus direitos a partir dessa altura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizam-nos apenas como as suas liberdades, desconhecendo as suas responsabilidades, isto é, os seus deveres. Para além disto, as crianças a quem são transmitidos e praticados os seus direitos têm uma maior aptidão para uma comunicação assertiva. Muitas das vezes, o tema dos Direitos da Criança surge em aula para ser trabalhado em projetos educativos ou até mesmo numa sequência didática, porém, como afirma Tomás (2014), “(...) funcionam mais como slogan” (p. 141), já que os professores não o trabalham na íntegra, com a importância devida, para aprofundamento de conhecimento, exploração, entendimento e defesa dos seus direitos. Sucintamente, e em concordância com Duarte (2019, conforme referido por Covell et al., 2019), a educação sobre os Direitos das Crianças serve justamente para trabalhar os mesmos que se encontram na CDC, de forma que as crianças tenham conhecimento dos seus direitos e os saibam praticar corretamente em sociedade.

Atualmente, muitos professores procuram desenvolver um diálogo com os alunos, querendo ouvir as opiniões dos mesmos e colocando-os no centro da aprendizagem, porém, de acordo com Krappmann (2006) alguns alunos ficam reticentes quando isso acontece, com receio de serem castigados por dizerem o que pensam e de os professores não os ouvirem. Por outro lado, verifica-se o receio por parte dos professores que, por não terem conhecimento suficiente sobre a Convenção, se mostram reticentes no que toca a trabalhar o tema com os alunos. Outros professores até veem a abordagem a estes temas como algo negativo, como assuntos potenciadores de desrespeito à autoridade do professor:

Given the widespread lack of knowledge of the nature of the Convention on the Rights of the Child, teachers are often resistant or reluctant to agree to teach children about

their rights. Children's rights are seen to pose a threat to teacher authority or ability to control their classrooms. (Covell et al., 2010, p. 9; conforme referido por Howe & Covell, 2007)

Howe e Covell (2010) referem que os professores podem sentir a necessidade de ter uma formação específica sobre como ouvir as crianças e de os ajudar a expressar-se. Talvez seja por isso que eles vejam a participação dos alunos como uma ameaça, porém, outros valorizam a sua própria autoridade dentro da sala de aula, regendo-se por uma educação linear “They believe that children learn they have rights, students will run amok and chaos will ensue” (Howe & Covell, 2010, p. 97). Significa isto que os professores acreditam que, se derem a conhecer os direitos aos alunos, que os mesmos se desgovernarão, criando-se o caos. É importante perceber que, se dermos a oportunidade às crianças de participarem na sua vida e na sociedade e de poderem dar a sua opinião só trará repercussões positivas para a sua vida e para o seu crescimento enquanto ser humano e cidadão, mantendo sempre presente o respeito e a ética de um bom comportamento. Acredita-se, tal como Tomás (2014) afirmou, que os Direitos Humanos e da Criança podem orientar as aulas dos professores, pois “Khoury-Kassabri and Ben-Arieh (2009) found that children support children's rights more strongly when they describe their school and teachers as being open to their criticism” (Fairhall & Woods, 2021, p. 856). Por outras palavras, os alunos cumprem mais os Direitos da Criança quando os professores se encontram abertos a ouvir as suas críticas.

Passados quase 35 anos desde que a CDC entrou em vigor, os seus objetivos continuam os mesmos: defender os Direitos das Crianças, promover a Cidadania, desde cedo no seu desenvolvimento, e ter sempre em atenção a diversidade de todas as crianças (Araújo et al., 2015). De acordo com Losego et al. (2016), ainda que a CDC tenha mudado a forma como as crianças são perspectivadas - seres humanos com direitos e deveres, com capacidades em constante evolução e desenvolvimento, - “(...) os Direitos da Criança têm ainda um longo caminho a percorrer antes de alcançarem os padrões definidos na Convenção” (Losego et al., 2016, p. 436), pois como é do conhecimento de todos, em muitas partes do mundo, as crianças não são respeitadas e os seus direitos menos ainda.

Capítulo II – Metodologia

2.1. Questão da investigação

Neste capítulo apresentam-se os objetivos e as opções metodológicas que orientaram o trabalho de cariz investigativo, realizado durante a PES, com o objetivo de que os resultados “possam contribuir diretamente para se alcançar uma educação igualitária, com equidade e qualidade a todos, aperfeiçoando as metodologias pedagógicas para uma praxis dialógica, transformadora e libertária no que tange à educação do futuro, sem menosprezar o seu contexto atual (...)” (Machado, 2023, p. 10).

O estudo realizou-se, numa primeira fase, através da análise crítica que os alunos têm quanto a alguns temas respeitantes aos Direitos da Criança. Numa segunda fase, realizaram-se alguns questionários destinados aos participantes do estudo, que englobam e implicam a reflexão sobre os temas discutidos em sala de aula. Tudo isto foi mediado pela leitura da obra *Os Direitos da Criança*, da autora Luísa Ducla Soares. Deste modo, a questão da investigação é a seguinte:

De que forma o trabalho explícito sobre os Direitos das Crianças, em sala de aula, permite educar para a cidadania?

2.2. Objetivos da investigação

“Habitualmente uma investigação possui um objetivo principal e um, ou vários, objetivos secundários (...)” (Álvares, 2021, p. 13)

Assim sendo, de acordo com a questão da investigação acima referida, pretende-se dar-lhe resposta através do cumprimento dos seguintes objetivos:

- Objetivo geral:
 - Compreender se o trabalho sobre os Direitos da Criança, em sala da aula, permite educar para a cidadania.
- Objetivos específicos:
 - Perceber o conhecimento dos alunos acerca dos Direitos da Criança;
 - Melhorar a capacidade da comunicação e do respeito pelo outro;
 - Explorar os temas sobre o Direito a dar a opinião, Direito a ter uma família, Direito à vida privada e Direito à educação presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança;
 - Promover a discussão de assuntos relativos aos próprios direitos que lhes digam respeito, em sala de aula;

- Procurar compreender as opiniões atuais dos alunos do 6.º ano de escolaridade, deste estudo, acerca do Direito a dar a opinião, a ter uma família, à vida privada e à educação.

2.3. Natureza do estudo

Neste sentido, a metodologia de investigação utilizada designa-se como pesquisa qualitativa e a sua natureza integra um estudo de caso. Tozoni-Reis (2009) refere que as pesquisas realizadas em educação são, essencialmente, qualitativas. De acordo com Machado (2023), a pesquisa qualitativa “apropria-se, na escrita, do discurso dialético, visto que sua teoria é construída de forma interpretativa (...), em que os sentidos constitutivos são compreendidos pela consciência dos envolvidos na conjuntura em ação do estudo e das pesquisas” (p. 12). Por outras palavras, numa investigação qualitativa, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 16). Essa interação da investigadora com o objeto de estudo realça-se como um elemento estruturante no seu estudo (Gonçalves et al., 2021). Resumidamente, de acordo com Gonçalves et al. (2021, referido por Bowling, 2005), a metodologia qualitativa é caracterizada pela proximidade e interatividade do investigador com o(s) participante(s) na sua investigação.

Quanto ao estudo de caso, este corresponde à “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Bogdan & Biklen, 1999, p. 89; como referido por Merriam, 1988). O estudo de caso é uma exploração e compreensão de específicas questões colocadas pelo investigador “consistindo em uma investigação detalhada de grupos ou organizações, com o objetivo de fornecer uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenómeno em estudo” (Albuquerque et al., 2021, p. 57; como referido por Meyer, 2001; Zainal, 2007; Baxter e Jack, 2008), permitindo assim compreender os comportamentos dos investigados, isto é, dos participantes do estudo.

2.4. Contextualização do estudo

O estudo de investigação foi realizado numa escola pública de 2.º e 3.º CEB, em Faro. Este estabelecimento integra um Agrupamento de Escolas (AE), que agrega mais três escolas públicas desde o Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico que se passa a apresentar com base nos documentos do AE e, que por motivos de preservação de anonimato, não se identifica.

O Agrupamento está envolvido em diversos projetos, sendo o mais relevante o *Erasmus*, que permite processos de mobilidade internacional proporcionando aos alunos e professores contactos com outras sociedades e culturas e, concomitantemente, trabalhar questões como a consciencialização sobre a (e)migração, a cultura, e entre outros temas bastante atuais. Este Agrupamento defende a aprendizagem e o contacto com a realidade para além dos livros, o que quer dizer que se realiza também muitas visitas de estudo pelo país.

Tendo em conta as diversas modalidades desportivas presentes no Desporto Escolar do estabelecimento, e os variados clubes existentes, pode-se considerar um Agrupamento bastante ativo.

De sublinhar que o Agrupamento atribui às suas escolas agregadas a opção de alterar e melhorar as diferentes dinâmicas que apresentam, tendo em conta os alunos que possuem, com base nas três grandes prioridades presentes no Projeto Educativo: Envolver e Corresponsabilizar; Educar para o Futuro; e Organizar para o Sucesso.

Do mesmo modo, a instituição escolar onde foi realizada a investigação também dispõe de várias modalidades desportivas no Desporto Escolar e clubes. Participa em vários eventos e projetos, tratando-se também de uma escola ativa.

Nesta escola encontram-se alunos do 5.º ano ao 8.º ano de escolaridade, enquanto os do 9.º ano já têm aulas na escola secundária, isto é, na sede do Agrupamento. É importante referir que, tanto esta instituição, como uma das escolas do 1.º CEB e a escola secundária são Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) de todo o Algarve. Neste estabelecimento, dá-se também a oportunidade ao ensino articulado e ao ensino recorrente, durante a noite.

Para os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a instituição oferece a componente de Educação Artística nomeada de “Dança, Teatro e Artes Performativas”; e para os alunos tanto do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico disponibiliza as ofertas complementares de “Programação e Robótica”, “Oficina da Leitura”, “Cinema e Multimédia” e “Viver Saudável”.

Por fim, relativamente ao espaço interior da instituição, existem diversos tipos de salas de aula e divisões: duas salas equipadas com materiais informáticos, laboratórios de Ciências Naturais, sala de música, um pavilhão desportivo, uma biblioteca, sala de professores e diretores de turma, refeitório, bufete, reprografia, salas para a realização de terapias e apoios ao estudo, enfermaria e sala de convívio. Quanto ao espaço exterior, pode-se dizer que é amplo e integra um campo de jogos.

2.4.1. Participantes

Como já se referiu, esta investigação foi realizada com uma turma do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo constituída por 29 (vinte e nove) alunos, dos quais 16 (dezasseis) são do sexo feminino e 13 (treze) do sexo masculino. Destes vinte e nove alunos, contou-se com 27 (vinte e sete) para a realização deste estudo, 15 (quinze) raparigas e 12 (doze) rapazes, pois os Encarregados de Educação de 2 não autorizaram a sua participação no estudo. Tendo em conta que maior parte da investigação se baseou na comunicação e discussão entre os colegas, permitiu-se a participação destes 2 alunos, não os excluindo das atividades. Porém, não se consideraram as suas respostas nas transcrições realizadas. Quanto aos questionários, estes 2 alunos responderam a todos porque estiveram presentes na aula, mas as suas respostas não foram contabilizadas nem analisadas. Achou-se por bem incluir estes alunos em todas as atividades devido ao facto de a investigação ter decorrido em tempo letivo.

A faixa etária destes alunos circunscreve-se entre os 10 (dez) e os 12 (doze) anos de idade e apenas um aluno não tem o português como língua materna, pois é da Holanda (Países Baixos). Contudo, não usufrui das aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), visto que frequenta o sistema educativo português desde o 1.º CEB.

Nesta turma, apenas uma aluna usufrui de Medidas Universais e Medidas Seletivas por apresentar uma Perturbação da Aprendizagem Específica (DSM-V), com défice na leitura, na escrita e na matemática. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, nas Medidas Universais (art. 8.º), as alíneas que são trabalhadas com a aluna são “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; (...) d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (DL54/2018, p. 2921). Em relação às Medidas Seletivas (art.º 9.º), as alíneas trabalhadas são “(...) c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens (...)” (DL54/2018, p. 2921). Em conversa com o professor cooperante, o mesmo admitiu não fazer fichas de avaliação adaptadas para esta aluna, no entanto, quando a mesma tem dúvidas durante esse momento, o professor ajuda-a a entender o que é preciso e na correção não desconta os erros ortográficos. Para esta investigação, tentou-se sempre escrever e dizer as coisas de forma mais simples para que esta aluna entendesse melhor o que era dito ou pedido.

Durante toda a investigação, foram sete os alunos que participaram em todas as etapas realizadas. Os outros alunos participaram algumas vezes nas atividades que lhes chamavam mais à atenção ou quando se sentiam confortáveis para falar, sendo que alguns alunos, pelo menos três, nunca partilharam a sua opinião por se sentirem inseguros, participando nas

atividades de forma silenciosa. Em todos os momentos, o professor cooperante esteve presente, participando e auxiliando sempre que necessário.

Em relação à marcação das datas para a realização das etapas da sequência didática¹, os alunos desconheciam as mesmas. Contudo, os discentes sabiam que essas atividades ocorriam às quintas-feiras, por ser o único dia em que tinham a disciplina de Português com uma duração de 100 minutos.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para se poder obter prova do que se realiza durante toda a investigação é necessário utilizar algumas técnicas e instrumentos para a recolha de todos os dados necessários e possíveis. De acordo com Álvares (2021), “A escolha dos métodos e técnicas constitui uma etapa relevante do processo de investigação, aquela em que operacionalizamos, em que concretizamos, uma estratégia para responder à questão que desejamos esclarecer” (p. 5).

Para a realização do estudo, optou-se pelas seguintes técnicas de recolha de informação: observação, inquérito por questionário e gravação de áudio. Os resultados obtidos serão objeto de triangulação que “consiste na coleta de dados por meio de variadas fontes, para testar a veracidade da informação” (Ramos & Mazalo, 2024, p. 145). Uma das formas utilizadas foi a observação que, segundo Aires (2015), se traduz “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24 – 25). A gravação de áudio é uma das estratégias de registo para estes momentos, como afirma Aires (2015), e ainda na ajuda para a análise, interpretação e discussão dos dados, tendo em conta que se pretendeu recolher afirmações e opiniões ditas pelos alunos, como forma de complementar o capítulo seguinte.

2.5.1. Observação

Na observação, como o nome indica, o pesquisador utiliza essencialmente a visão para manter o contacto com o estudo a ser realizado de forma direta. (Ramos & Mazalo, 2024). A investigadora observou o grupo de discussão sobre os temas explorados nas sequências didáticas sobre os Direitos da Criança. Um grupo de discussão “Baseia-se na produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se

¹ Enquanto “(...) conjunto organizado de actividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita, que permite trabalhar a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito de forma integrada” (Silva, 2010, p. 35).

reflece a dinâmica de uma realidade: normas, valores, interações sociais, perspectivas da realidade, etc.” (Aires, 2015, p. 38, como referido por Colás, 1998). Conforme indicado pelo mesmo autor, as práticas num grupo de discussão são discursos “particulares e controlados, que por sua vez remetem a outros discursos gerais e sociais” (p. 38; como referido por Alonso, 1995; De Pablos, 1995).

O tipo de observação realizada neste estudo denomina-se de Observação Participante, onde “(...) o investigador/participante participa na vida da comunidade do grupo ou da situação, assumindo o papel de membro, o que lhe permite chegar ao conhecimento da vida do grupo a partir do seu interior” (Rebolo, 2021, p. 93) e, segundo Tozoni-Reis (2009), quanto mais envolvido no grupo o pesquisador estiver, mais se sente como um observador participante. Esta observação é a melhor técnica num estudo qualitativo em educação de acordo com Bogdan e Biklen (1999) e, como os mesmos referem, foi escolhida apenas uma turma de uma escola para uma melhor realização da investigação.

Para que toda a investigação corra bem, “(...) o investigador deve investir na aceitação dele pelo grupo, criar vínculos e clima de aceitação e confiança para que a observação tenha bons resultados no processo de investigação” (Tozoni-Reis, 2009, p.39; como referido por Minayo, 1998). Tudo isto começou a ser praticado desde o início da realização da PES. Esta observação participante parte do princípio que “(...) o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado, modificando-o e sendo modificado por ele” (Tozoni-Reis, 2009, p. 39).

2.5.2. Questionários

Foram realizados três questionários com o intuito de serem analisados pela investigadora. De acordo com Ramos e Mazalo (2024), um questionário é “um conjunto de perguntas estruturadas, usado como meio para obter respostas às questões propostas pelo pesquisador, contendo perguntas abertas e ricas em detalhes ou fechadas, mais fáceis de analisar” (p. 145).

Todos estes questionários foram aplicados aos participantes do estudo, tendo sido construídos no *Google Forms* e, desta forma, foram respondidos *online*. Os guiões do questionário foram iguais para todos, mas, no momento de responder, a investigadora deslocou-se pela sala de aula para tirar dúvidas.

O primeiro guião do questionário (Apêndice E) foi respondido na primeira aula sobre o Direito da Criança a dar a sua opinião a assuntos que lhe dizem respeito. Foi entregue no

final da mesma e consistia em questões sobre a aula realizada, que tinham a ver com o tema, mas mais especificamente sobre comportamentos dos próprios alunos e dos seus colegas ao partilharem as suas opiniões com a turma e sobre a forma como o fizeram.

O segundo guião (Apêndice G) foi respondido durante a terceira aula sobre o Direito da Criança à vida privada e consistia em perguntas sobre o que é a privacidade para os alunos, se os mesmos a respeitam, se as pessoas à sua volta também o fazem, como se sentem quando não é respeitada, se alguém já desrespeitou a sua privacidade e quem. Em suma, este questionário incidiu sobre a opinião dos alunos sobre o tema da privacidade.

Por fim, o último questionário (Apêndice I) foi respondido no final da última intervenção pedagógica, quando se abordou o Direito à Educação. No entanto, o questionário não se restringiu ao tema tratado nessa aula, mas sim a todas as que foram realizadas sobre os Direitos da Criança. Este último guião consistia, pois, na opinião dos alunos sobre as aulas e as atividades realizadas como, por exemplo, as que mais gostaram; se gostaram de abordar os Direitos da Criança em sala de aula; se se sentiram à vontade para mostrar os seus pontos de vista; se gostariam de abordar temas deste género em sala de aula e quais; se acharam importante abordar estes temas; se sabiam antes destas aulas que as crianças tinham direitos e, por fim, se já tinham abordado alguns destes temas anteriormente na escola.

2.5.3. Entrega e recolha das declarações de consentimento

Antes de dar início à investigação, foi entregue a todos os Encarregados de Educação (EE) desta turma uma declaração de consentimento para autorização da participação do educando nesta investigação (Apêndice A), onde se deu a conhecer o tema do relatório, o que se pretendia fazer e por quanto tempo, solicitando-se a autorização do registo de imagens e de gravações de voz, durante a realização da sequência didática. Tal como já foi referido, apenas dois alunos não foram autorizados a participar. Outros dois alunos foram autorizados, mas a pedido dos seus Encarregados de Educação, não foi feito nenhum registo fotográfico destes.

2.5.4. Ação de diagnóstico e Intervenção pedagógica

Uma semana após a entrega das declarações de consentimento informado, as mesmas foram recolhidas e deu-se início ao estudo, visto que durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) houve tempo para conhecer a turma e planificar as sequências didáticas para a ação de diagnóstico e da intervenção pedagógica que serão descritas no capítulo seguinte.

A seleção dos tópicos relacionados com os Direitos da Criança teve em consideração as características da turma, as suas necessidades e os temas discutidos na atualidade, com o objetivo de suscitar o interesse dos alunos em partilhar as suas perspetivas quanto aos mesmos.

Para uma análise e reflexão do que ocorreu ao longo da ação de diagnóstico, todas as informações foram recolhidas através da observação participante, da intervenção pedagógica, da resposta a questionários, de registos fotográficos e de gravações em áudio, como referido anteriormente.

Capítulo III – Intervenção pedagógica

3.1. Descrição da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica implementada nesta investigação foi concretizada em quatro sessões de 100 (cem) minutos. Apesar de se pretender realizar seis sessões, só foi possível concretizar-se quatro, devido ao pouco tempo de aulas que restava até ao fim do ano letivo, aos momentos de avaliação da turma e às atividades realizadas no exterior, previstas pelo professor.

Esta sequência didática desenvolveu-se de acordo com quatro dos Direitos da Criança, integrados na obra literária *Os Direitos das Crianças*, por Luísa Ducla Soares (2018).

A seleção desta obra deveu-se à intenção de explorar, em contexto de sala de aula, temas atuais e relevantes para a turma, utilizando a literatura como instrumento potenciador de reflexão e debate.

Desta forma, as atividades preparadas para as 4 etapas foram estruturadas nos subdomínios “Antes da Leitura”, “Durante a Leitura” e “Após a Leitura”. Cada etapa era denominada conforme o título do capítulo da obra a ser trabalhado, designadamente:

1. “As crianças têm direito de dar opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito”;
2. “Sempre que possível, as crianças devem viver com a sua família”;
3. “As crianças têm direito à vida privada”;
4. “Todas as crianças têm direito à educação”.

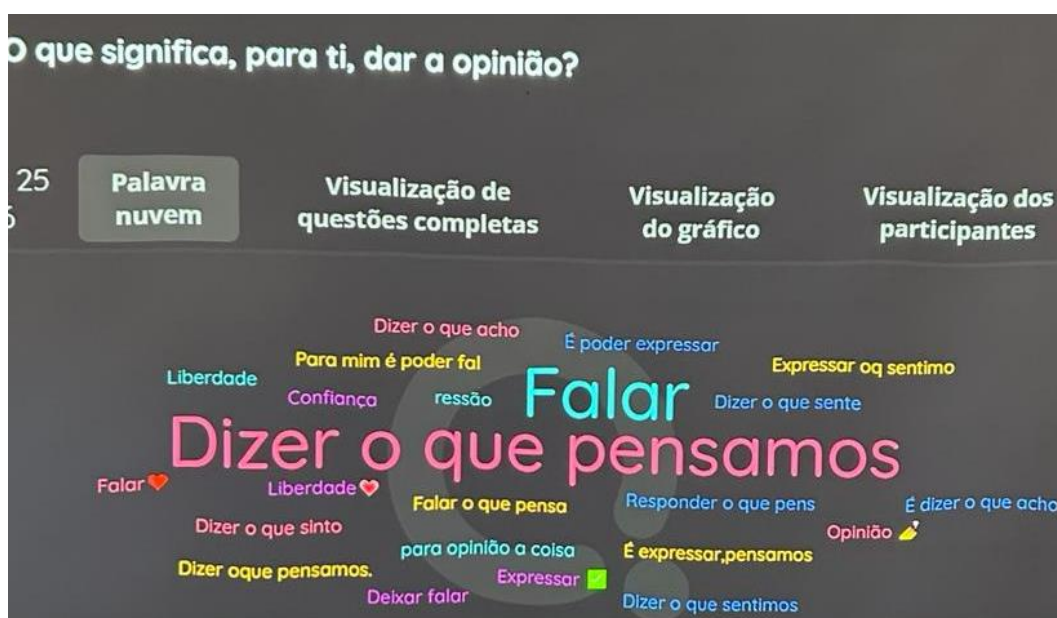
3.1.1. Primeira etapa da sequência didática – “As crianças têm o direito de dar opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito”

Esta etapa foi planeada para uma duração total de aproximadamente 80 (oitenta) minutos. Visto esta atividade ser a primeira das quatro programadas, começou-se por explicar para que servia esta investigação, que os seus encarregados de educação tinham autorizado a participação dos mesmos e daqueles que não autorizaram que iriam realizar as atividades para não serem excluídos, mas que não iriam ser gravados nem analisados tudo o que eles fizessem ou dissessem.

Na primeira parte ou “Antes da leitura,” foi realizada uma Nuvem de Palavras na plataforma *Quizziz* (Link: <https://quizziz.com/?lng=pt-BR>). Nesta Nuvem de Palavras era pedido o seguinte: “O que significa para ti dar a opinião?” (Figura 3.1.). Nesta plataforma, só é permitido escrever até 20 caracteres como resposta. Por esse motivo, os alunos sentiram

dificuldade em fazê-lo, porque escreviam pequenas frases em vez de uma palavra que significasse para eles dar a opinião. Consequentemente houve frases que os alunos tiveram de minimizar para que coubessem, como por exemplo “Expressar oq sentimo”. Existiram alunos que não conseguiram aceder e, por esse motivo, fizeram-no a pares com o colega do lado. Após todos terem respondido, a investigadora leu em voz alta para a turma as respostas dadas e analisou-se em grande grupo algumas palavras, sendo *Liberdade* aquela que incentivou, pelo menos, uma aluna a falar pela primeira vez. Por fim, questionou-se se dar a opinião é somente manifestada através da expressão oral, do falar. Responderam que não e deram outras hipóteses tais como: “escrever”; “desenhar”; “pintar”; “cantar”; “esculpir”.

Figura 3.1. Nuvem de Palavras sobre dar a opinião.



De seguida, passou-se para o Jogo do “Isto ou Aquilo” sobre formas de expressão livre e cordial (Apêndice B). Resumidamente, este jogo tinha dez questões e, em cada uma delas, havia duas respostas afirmativas sobre como se expressar livremente, tendo os alunos de votar na frase – a) ou b) – com que concordavam. Para proceder à votação, os alunos levantavam um de dois cartões, com as alíneas a) e b) (Apêndice C). Antes de se iniciar o jogo, foram transmitidas as instruções, dando-se ênfase ao facto de não existir nenhuma resposta correta nem errada. Quando todos perceberam o procedimento, com a ajuda do professor cooperante, foram distribuídos os cartões de resposta a toda a turma. O registo das respostas foi feito com a ajuda do professor cooperante enquanto a investigadora realizava o jogo com os alunos. Nesta tarefa, algumas frases foram de difícil compreensão por parte dos alunos, por serem

muito extensas, por isso foram repetidas algumas vezes mais devagar, ou ditas por outras palavras e mais curtas, para uma melhor compreensão.

Transitou-se para o momento “Durante a Leitura”, onde primeiramente foi mostrada a obra através da qual os temas sobre os Direitos da Criança seriam abordados, explicando-se que esta seria uma das partes das etapas que se repetiria. Mostrou-se, através do quadro interativo, a digitalização da página sobre o direito da criança a dar a opinião (Figura 3.2.), passando-se à leitura realizada pela investigadora em voz alta para a turma. Depois, os alunos fizeram uma leitura silenciosa para entenderem melhor o que foi lido. De imediato, foi explicado o que se iria realizar: a análise do texto a partir de questões, feitas pela investigadora, às quais os alunos teriam de responder com os cartões de opinião (Apêndice D) – cartão verde “Sim”, cartão vermelho “Não” e cartão amarelo “Talvez” – e, dependendo das respostas dadas, seria realizada uma conversa em grande grupo sobre o assunto. Foi explicado que, quem quisesse falar, deveria colocar a mão no ar e esperar a sua vez para intervir e que deveriam ter em conta o que tinham acabado de ler para formar uma opinião. O registo das respostas dos cartões de opinião foi elaborado pelo professor cooperante, o que ajudou bastante, porque permitiu a manutenção da calma na sala de aula.

Figura 3.2. *Digitalização do texto sobre o Direito a dar a opinião.*

As crianças têm o direito de dar opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito

Antigamente, as crianças não eram consultadas para nada. Os pais resolviam fazer o que consideravam ser melhor para elas: escolhiam as profissões que deviam seguir e até lhes arranjavam noivos quase à nascença.

Ora, mesmo sendo muito novas, as crianças têm uma palavra a dizer sobre os seus gostos e interesses.

Se os pais se divorciarem, assiste-lhes o direito de serem ouvidas, o que poderá influenciar a decisão do juiz sobre o seu futuro.

Hoje, os jovens têm acesso a muita informação e podem exprimir-se livremente, individualmente ou em associações.

Mas, atenção, a liberdade de expressão tem um limite – o respeito pelos outros.

20

Por fim, seguiu-se para a última parte da aula, “Após a leitura”, durante a qual os alunos responderam a um questionário de reflexão no *GoogleForms* (Apêndice E) (Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdru9yY0tLSTYVpYPdXPDLx7owYoZe8Ge1sx2eST6MIZgaHjA/viewform>) sobre o seu desempenho durante a conversa e os aspetos a melhorar. As respostas foram efetuadas no telemóvel de cada aluno, porém, aqueles que não conseguiram fazê-lo, responderam, usando o telemóvel do amigo ou do colega do lado.

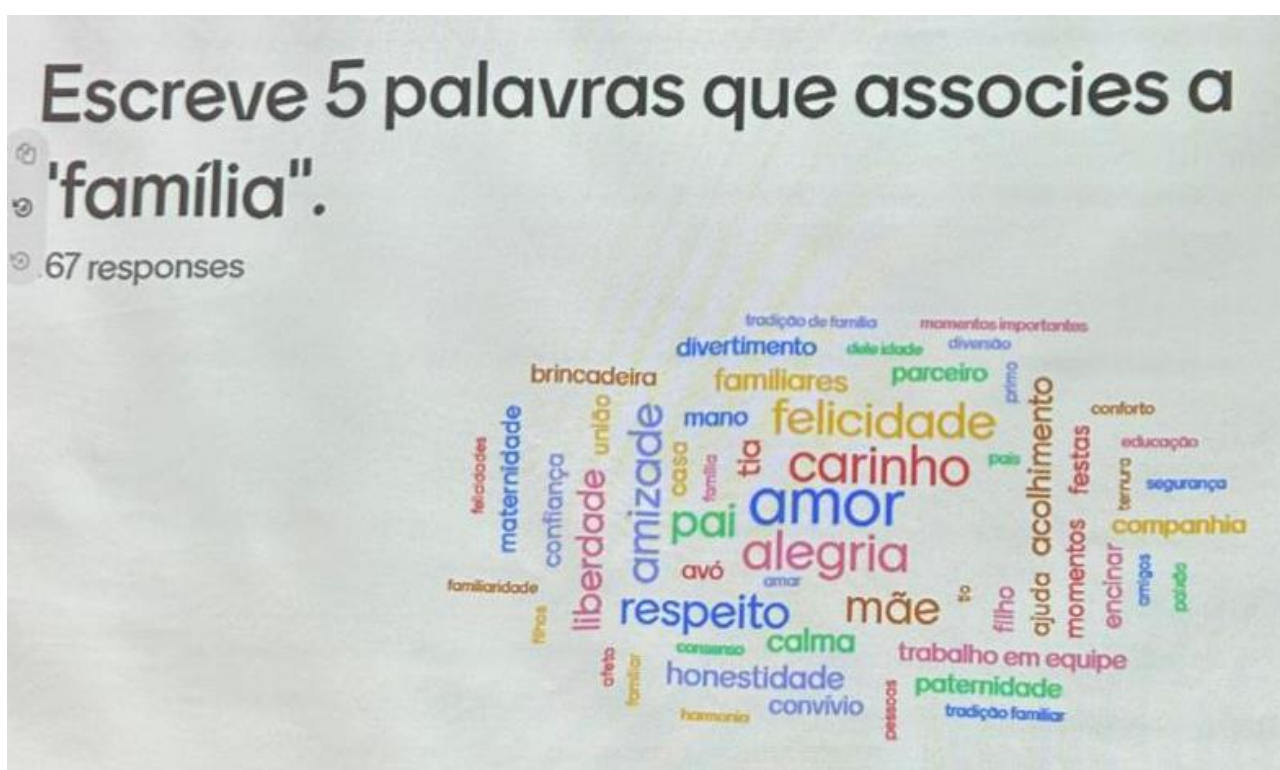
3.1.2. Segunda etapa da sequência didática – “Sempre que possível, as crianças devem viver com a sua família”

Para esta etapa previu-se despende 55 (cinquenta e cinco) minutos, porém, receando-se que pudesse durar mais tempo, foi solicitado que iniciasse durante a aula da disciplina de Oficina de Leitura e tivesse continuidade na aula de Português, a seguir.

A tarefa iniciou-se com a primeira parte da aula, “Antes da Leitura”, momento em que os alunos tiveram de aceder pelos seus telemóveis, ao programa *Mentimeter* (Link: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/alu35qaxdm3obk5evrs51d5icyhh7euq/edit?question=hkwziccxfo27>), para a criação de uma Nuvem de Palavras onde a instrução era

“Escreve 5 palavras que associes a ‘família’”. Nesta plataforma, é possível definir o número de palavras que o participante pode escrever e não conta o número de caracteres, por isso, o número de respostas obtidas foi maior, sendo que, quando uma palavra é escrita várias vezes pelos participantes, ela aparece com um tamanho maior, destacando-se das outras (Figura 3.3.). Mais uma vez, alguns alunos não tinham levado os seus telemóveis e outros tiveram dificuldade em aceder ao *link*, então fizeram esta parte da tarefa em conjunto com o colega de mesa. A turma não foi muito participativa nesta parte inicial, transparecendo pouca vontade de comentar as palavras que apareciam na Nuvem.

Figura 3.3. *Nuvem de Palavras sobre a palavra Família.*



Desta forma, passou-se para a tarefa seguinte. Foram criados grupos de quatro ou cinco elementos e, cada grupo ia de forma sequencial à mesa da frente observar as várias fotografias de pessoas reais, retiradas de jornais e revistas que se encontravam espalhadas pela mesa, e criavam uma família (Figura 3.4.). Após decidirem os membros da família, usando a massa patafix, colavam-nos no quadro e numeravam. Ao todo, foram criados oito tipos de famílias (Anexo A) pelos grupos e, como nem todos os grupos entravam em acordo para decidir os parentes da família que criavam, a atividade acabou por demorar mais tempo do que o previsto. Depois de todos os tipos de família estarem criadas e expostas no quadro, passou-se para a análise e discussão de cada uma. Percebeu-se que sobre alguns contextos familiares, os

alunos não sentiram necessidade de falar, enquanto noutros se desencadeou uma discussão, despendendo-se também muito mais tempo do que o esperado.

Figura 3.4. *Atividade sobre a criação de famílias.*



Na etapa “Durante a Leitura”, foi lido o capítulo sobre o Direito das Crianças a terem uma família sempre que possível, presente na obra de Luísa Ducla Soares. Portanto, a digitalização dessa página foi apresentada aos alunos no quadro interativo (Figura 3.5.) e a investigadora leu o texto em voz alta para a turma. De seguida, enquanto eram distribuídos os cartões de opinião, a turma lia o texto silenciosamente. Quando terminaram, lembraram-se as regras desta parte da atividade com os cartões e, seguidamente, foi feita a análise do texto lido e um diálogo em grande grupo sobre as respostas dadas e os assuntos abordados. Tendo em conta o tema em si e as várias opiniões manifestadas sobre este tema, a discussão de grupo durou também muito tempo.

Figura 3.5. *Digitalização do texto sobre o Direito a ter uma família, sempre que possível.*

*Sempre que possível,
as crianças devem viver
com a sua família*

O ideal para as crianças é viverem num ambiente familiar. Mas há diversos tipos de famílias pelo mundo fora, e em Portugal também. Na companhia de ambos os pais, de um deles, de pais biológicos ou não, de um ou outro sexo, o importante é serem amadas e verem satisfeitas as suas necessidades.

No caso de a família ter dificuldades, o Governo tem a obrigação de as ajudar, para que as crianças se desenvolvam física e psicologicamente, e só se tal não for possível as entregará a instituições ou a outras pessoas para adoção.

6

Por fim, “Após a Leitura”, em vez de os alunos responderem a um questionário, foi entregue uma pequena folha a cada um, onde se solicitava que escrevessem apenas uma frase sobre o que era para eles a família (Apêndice F).

Ao longo de toda esta sequência didática, a investigadora sentiu necessidade de relembrar o tema abordado na última sessão – Direito a dar a opinião de forma cordial – pois o tema estava a gerar desentendimento.

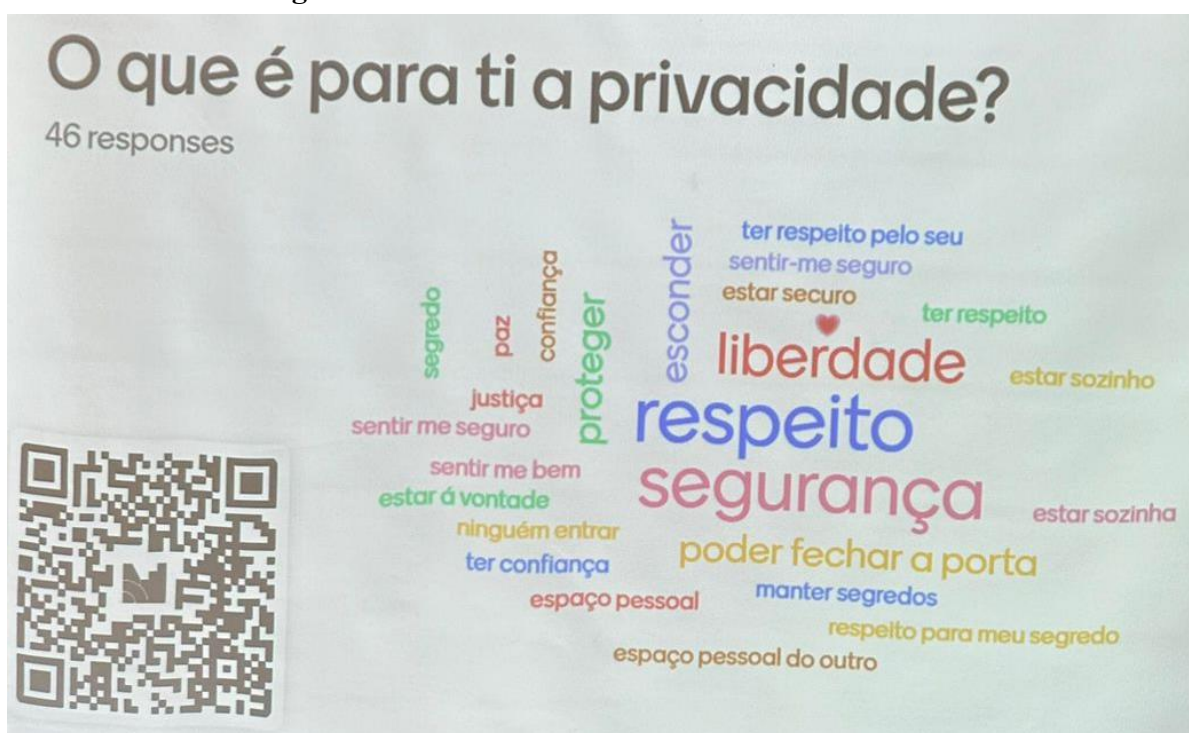
3.1.3. Terceira etapa da sequência didática – “As crianças têm o direito à vida privada”

Esta etapa foi realizada aquando da aula supervisionada e estava organizada para durar os 100 (cem) minutos da mesma. Desta forma, foi a investigadora que realizou a abertura das lições e o registo do sumário.

Para a primeira parte, “Antes da leitura”, os alunos já sabiam que tinham de usar os seus telemóveis, pois iriam criar uma Nuvem de Palavras sobre o tema. Ora, foi partilhado o *link* do *Mentimeter* (Link:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/al2v9z4q9gu64wb3v1jupdqxg6usqrhh/edit?question=nutu6jmgzgnoh>) e os alunos tiveram de escrever duas palavras para dar resposta à questão: “O que é para ti a privacidade?”. Como habitualmente, a investigadora previu que alguns alunos não tinham levado os seus telemóveis, então referiu previamente que, quem não os tivesse, poderia responder com o colega de mesa. De seguida, realizou-se uma análise das palavras que se encontravam na Nuvem de Palavras (Figura 3.6.) criada por eles.

Figura 3.6. Nuvem de Palavras sobre a Privacidade.



Seguindo a estrutura já conhecida da sequência, foi pedido aos alunos para responderem a um questionário sobre o respeito pela privacidade dos outros e a sua. Através do *Classroom* acederam ao *link* do *GoogleForms* (Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvCVG-uOiv-j1ewNMBjPoMozUhhpGjDmUyq1LuMTgfnFwdgQ/viewform>) (Apêndice G) e responderam individualmente nos seus telemóveis. Considerou-se que esta parte do questionário fosse demorar mais tempo, mas a turma foi bastante rápida e, no primeiro tempo da aula, restavam quinze minutos até esta terminar. Visto que a tarefa a seguir seria a leitura do texto, foi permitido que os alunos terminassem uma prenda de aniversário para a Diretora de Turma com a autorização do professor cooperante e da professora supervisora.

No segundo tempo da aula, iniciou-se o momento “Durante a leitura”, onde uma vez mais, se mostrou a digitalização do texto relativo ao tema no quadro interativo (Figura 3.7.);

a investigadora leu-o em voz alta para a turma e depois, enquanto distribuía os cartões de opinião, os alunos leram em silêncio o texto. Relembrou-se a forma de utilização dos cartões e passou-se para a análise do texto e da conversa em grande grupo sobre os assuntos que foram aparecendo na conversa. O tema da privacidade e do Direito à privacidade acabou por ser mais um tema que levou a uma grande participação dos alunos, tendo-se prolongado durante mais tempo. Porém, foi necessário terminar e passar para a próxima tarefa.

Figura 3.7. *Digitalização do texto sobre o Direito à privacidade.*

As crianças têm direito à vida privada

Quem é que não gosta de ter os seus amigos, as suas coisas, os seus segredos?

A família deve dar espaço e liberdade às crianças, de acordo com a sua idade, naturalmente.

É um abuso os adultos escutarem atrás da porta as conversas dos mais novos, abrirem as suas cartas, lerem os seus diários quando encontram a chave.

No entanto, às vezes é bom que os pais vigiem certas situações, avisando, por exemplo, as crianças de que não devem dar confiança a desconhecidos, pois podem fazer-lhes mal.

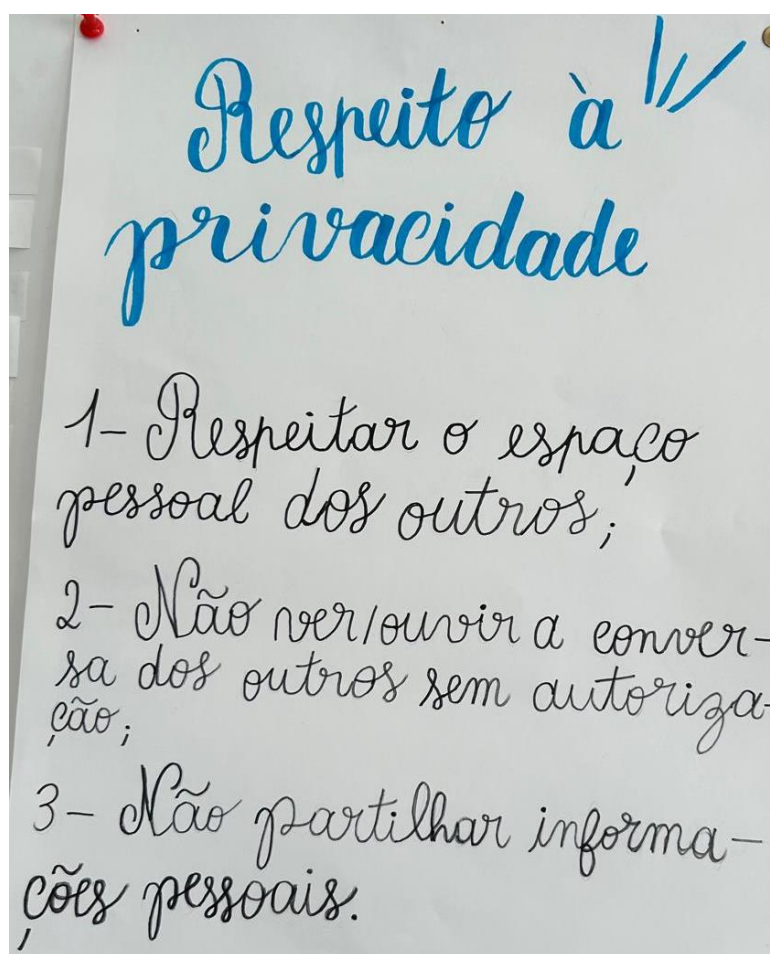
Nos contactos pela Internet, pelas redes sociais, há também que alertar para o perigo de fornecer informações pessoais ou marcar encontros.

“Após a leitura”, iniciou-se com a partilha de três *cartoons* do *site* da SeguraNet intitulados: “Sair do Facebook” (Anexo B); “Palavras-chave” (Anexo C); e “Invasão de privacidade” (Anexo D). Estas imagens foram passadas de forma sequencial, tendo a investigadora lido em voz alta os textos, dado um curto tempo para os alunos refletirem e

partilharem o que pensavam, o que achavam, o que quisessem, desde que estivesse relacionado com o *cartoon* em questão.

Por fim, como forma de balanço sobre a tarefa anterior, foi criado em grande grupo um código de conduta sobre a importância do respeito pela privacidade dos outros e da própria (Figura 3.8.), numa cartolina de tamanho A3. A turma dialogou e chegou a um acordo para o título que daria a este código de conduta, decidindo-se as três primeiras regras a escrever. A cartolina foi colocada no quadro de cortiça da sala para que outras turmas, que lá tivessem aulas, pudessem ler.

Figura 3.8. Código de Conduta sobre o respeito à privacidade.

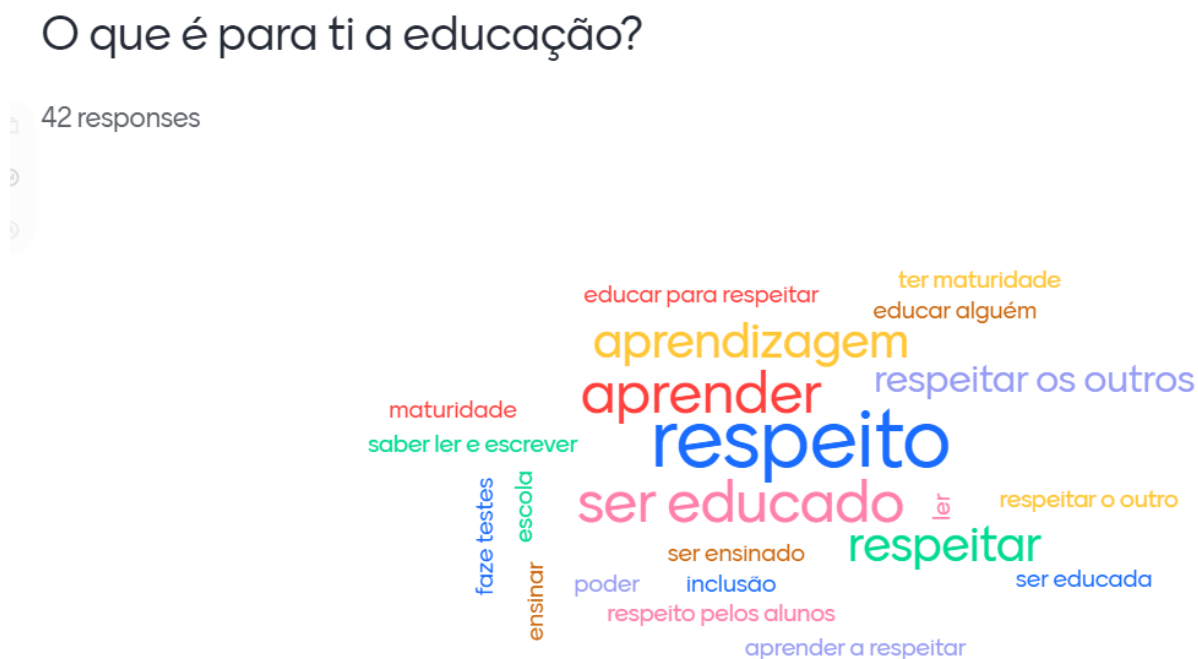


3.1.4. Quarta etapa da sequência didática – “Todas as crianças têm o direito à educação”

Para esta última intervenção planeou-se uma duração de oitenta minutos. Como foi hábito em todas as etapas da sequência didática, a tarefa integrada no “Antes da Leitura” iniciou-se com a criação de uma Nuvem de Palavras na plataforma *Mentimeter* (Link:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/alj2au3aekq3duy2t2y862ffshkwn3pg/edit?question=8vxp8f44vj91>) onde os alunos tiveram de escrever duas palavras sobre “O que é para ti a educação?” utilizando os seus telemóveis. Depois, fez-se uma breve análise das palavras presentes na Nuvem (Figura 3.9.), as quais algumas suscitaram discórdia.

Figura 3.9. Nuvem de Palavras sobre Educação.



Passou-se para o momento “Durante a leitura” onde, uma vez mais, foi partilhada a digitalização do texto (Figura 3.10.) sobre o tema abordado através do quadro interativo. A investigadora leu em voz alta para a turma e, continuamente, enquanto os alunos reliam silenciosamente, eram entregues os cartões de opinião para cada aluno. Quando terminaram a leitura, lembraram-se as regras de utilização dos cartões e de participação e passou-se para a análise e reflexão sobre o texto, ultrapassando-se o tempo previsto devido à participação ativa dos alunos.

Figura 3.10. *Digitalização do texto sobre o Direito à educação.*

Todas as crianças têm direito à educação

Em Portugal, a escolaridade é obrigatória até ao 12.º ano ou até os jovens terem 18 anos, e só podem arranjar emprego a partir dos 16 anos, sob condição de continuarem a estudar.

Depois dessa idade, o ensino já não é obrigatório, mas cada vez mais jovens querem estudar, pois sabem que, quanto mais completa for a sua formação, maior probabilidade têm de viver melhor no futuro.

O ensino obrigatório é gratuito, nas escolas públicas. Os alunos com necessidades económicas têm direito a uma ajuda do Estado, para continuarem os estudos até à universidade.

12

De seguida, passou-se para o momento “Após a leitura”, tendo sido explicado o que iria ser feito e relembradas as regras de participação, desta vez sem os cartões de opinião. Num PowerPoint criado pela investigadora, foram apresentadas em cada diapositivo, frases retiradas da obra *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Livro 1* de Santos *et al.* (2022) (Apêndice H). As frases foram lidas em voz alta pela investigadora e os alunos dialogavam sobre o que foi lido através da análise e reflexão que faziam. Foi uma tarefa que também acabou por demorar mais tempo devido à grande participação por parte dos alunos.

Para concluir a intervenção pedagógica, foi discutido de forma breve que uma das coisas mais importante nas crianças é o cumprimento dos seus deveres. A investigadora leu em voz alta o texto sobre os Deveres da Criança (Figura 3.11.), que se encontra no final da obra de Luísa Ducla Soares, e toda a turma mostrou estar de acordo com esta parte final.

Figura 3.11. *Digitalização do texto os Deveres da Criança.*

Os Deveres das Crianças

Se há ainda crianças que sofrem injustamente, muitas há também que pensam que só têm direitos.

Algumas cresceram sem regras, em bairros onde há muita pobreza e violência. Mas também há, cada vez mais, crianças mimadas, habituadas a serem o centro do mundo. Batem o pé, são malcriadas, troçam de colegas, exigem que os pais comprem tudo o que lhes apetece.

Certos jovens sem valores são o terror das escolas e da sociedade. Provavelmente vocês conhecem alguns ou já ouviram contar as suas proezas.

Em que adultos se irão transformar?



Até hoje, ainda ninguém escreveu uma convenção sobre as obrigações dos mais novos.

Mas algumas delas são, geralmente, aceites:

Respeitar os pais e os professores.

Tratar todos com educação.

Ir à escola e estudar.

Não brigar.

Ajudar em casa.

Proteger o nosso planeta.



Desta forma, foi pedido, uma última vez, que os alunos acessem ao *Classroom*, procurassem o questionário final do *GoogleForms* (Apêndice I) (Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBDFjje4aUhyU7S5rqwZ1FtF_xj85zJ2SShZEJA3GuwHd_uw/viewform) e respondessem ao mesmo. Para responder às questões, era necessário que refletissem sobre as quatro etapas da sequência pedagógica desenvolvidas sobre os Direitos da Criança, em sala de aula.

Capítulo IV – Análise, interpretação e discussão dos dados

Como o próprio nome indica, a análise de dados permite ao investigador analisar os dados da sua intervenção para, no final conseguir responder à(s) sua(s) pergunta(s) de investigação.

Esta análise dos conteúdos corresponde a um conjunto de técnicas para perceber o significado “nas mensagens mantidas em segundo plano” (Ramos & Mazalo, 2024, p. 145). Segundo os mesmos autores (2024, como referido por Prodanov; Freitas, 2013), é neste capítulo que se apresentam os dados recolhidos da intervenção pedagógica e são apresentados, geralmente, através de gráficos e tabelas representativas. De seguida, os mesmos “são interpretados e analisados sempre em estreita relação com as ideias apresentadas” (p. 150) ao longo da investigação. Neste sentido, entende-se que, para a análise e interpretação dos dados passa-se por várias fases de análise:

As fases mais importantes de análise da informação são: 1) depois de produzidos e registados, os relatos são transcritos e analisados; 2) através da leitura do documento, o protagonista corrige, completa e interpreta a sua narrativa sob a orientação do investigador e a seguir, auto-critica-a. A análise do discurso é a técnica predominantemente utilizada pois através desta análise elaboram-se categorias descritivas que analisam em estruturas as temáticas do relato, sem perder de vista o sentido global. (Aires, 2015, pp. 41 – 42)

A seleção de amostra qualitativa tem como objetivo adquirir o máximo de informação para ser fundamentada com a investigação realizada na intervenção pedagógica, pois “(...) registamos não só a ocorrência de determinados fenómenos como também estabelecemos relações que nos encaminham para o porquê das coisas” (Aires, 2015, p. 49). A análise qualitativa centra-se numa análise exhaustiva no caso social e na arrecadação de informações adquiridas (Silvestre & Araújo, 2012).

À medida que a investigadora analisa os dados obtidos ao longo da sequência didática realizada com a turma, será também feita a interpretação desses dados e a discussão dos mesmos.

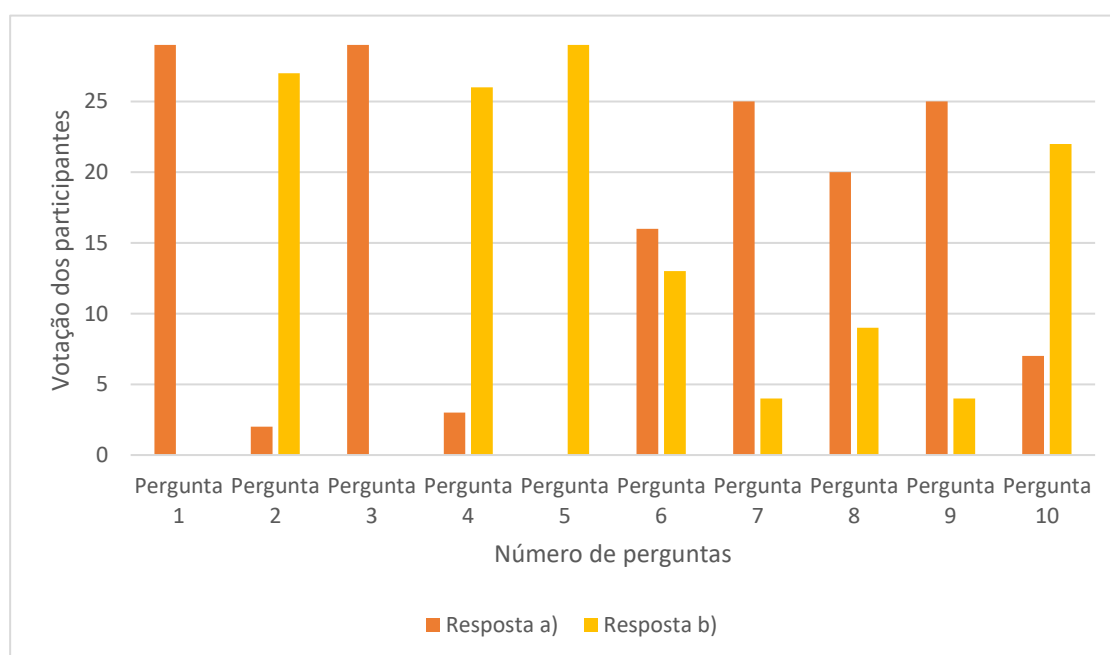
Na primeira etapa da sequência didática, falou-se sobre o Direito das Crianças a dar a sua opinião sobre assuntos que lhes dizem respeito. Logo na primeira atividade, criou-se uma

Nuvem de Palavras onde os participantes escreveram sobre o que para eles significa dar a opinião. A frase que aparece num tamanho maior comparando com as outras é “Dizer o que pensamos”. Desta forma dá a entender que foi a frase que mais pessoas escreveram. A outra palavra que mais utilizada pelos alunos foi “Falar”. Quanto ao resto das outras respostas, apesar de terem sido escritas de forma diferente tinham os mesmos significados, sendo algumas delas “Expressar”, “Deixar falar”, “Dizer o que pensamos”, “Dizer o que sentimos”, “Liberdade”, “Confiança”, entre outros onde pode ser observado na Figura 3.1., no capítulo acima. Portanto, como observado, a maioria dos alunos escreveu que, para eles, dar a opinião é poder dizer o que sente e o que pensa.

Foram poucos os alunos que escreveram apenas uma palavra na Nuvem de Palavras, talvez porque a maioria dos participantes sentiu dificuldades em pensar somente numa palavra que representasse o que foi pedido. Desta forma, escreveram mais do que uma palavra na resposta, criando uma pequena frase. Tendo em consideração que a plataforma utilizada só permite que se escreva até 20 caracteres, a investigadora decidiu utilizar uma outra plataforma para as etapas seguintes, com a condição de não existir limite de caracteres e que fosse possível dar mais do que uma resposta, conforme o interesse da investigadora.

Quanto ao jogo “Isto ou Aquilo” sobre como dar a opinião de forma cordial, é importante referir que, nesta atividade, todos os alunos da turma participaram (Figura 4.1.). Desta forma, não foi possível retirar as respostas dos dois alunos que não estão autorizados a participar porque não se sabe quais as respostas dos mesmos.

Figura 4.1. Respostas dadas pelos alunos no jogo "Isto ou Aquilo".



Na primeira questão, todos os participantes votaram na resposta a) “Devo respeitar a opinião dos outros mesmo que não concorde com ela” e nenhum participante votou na resposta b) “A minha opinião está certa e quem discorda dela está errado”. Na segunda pergunta, apenas 2 alunos votaram na resposta a) “Devo mostrar sempre a minha opinião, ainda que de forma confusa, e sem pensar em como dizê-la.”, e 27 alunos votaram na resposta b) “Devo mostrar a minha opinião de forma clara e construtiva”. Na terceira questão, mais uma vez, todos os alunos votaram na resposta a) “Não devo ofender aqueles que partilham uma opinião diferente da minha” e nenhum aluno votou na resposta b) “Devo insultar aqueles que têm uma opinião diferente da minha. Na quarta questão, 3 participantes votaram na resposta a) “Devo ouvir, sem dar muita atenção ao que é dito, e explicar o que penso sem me importar com o que os outros disseram” e 26 alunos votaram na resposta b) “Devo ouvir, com atenção o que é dito, antes de explicar o que penso”. Na questão cinco, nenhum aluno votou na resposta a) “Devo dar informações falsas para reforçar o meu argumento, de forma a ter razão”, pois todos os participantes votaram na resposta b) “Devo procurar informações verídicas que reforcem o meu argumento”.

Em relação à pergunta seis, o número de votações foi equiparado nas duas opções de resposta. Nesse sentido, a resposta a) “Devo esforçar-me por compreender os diferentes pontos de vista e mudar a minha opinião se achar que alguma das outras opiniões aparentam fazer mais sentido do que a minha” obteve um total de 16 votos e a resposta b) “Devo ignorar as outras opiniões e fazer com que os outros mudem a sua opinião em função da minha” teve 13 votos. Visto que a resposta a) é muito extensa, acabou por confundir os alunos inicialmente. Assim, ambas as respostas foram repetidas e ditas por outras palavras, para uma melhor compreensão. No entanto, foram muitos os alunos que, mesmo assim, votaram na resposta b), sendo que é considerada a atitude menos correta de se ter com o outro. A princípio, a investigadora pensou que os alunos se sentissem confusos com as afirmações das respostas, mas como as mesmas foram repetidas algumas vezes a pedido dos alunos e ditas por outras palavras, concluiu-se que os mesmos estavam cientes em qual resposta votaram.

Já na pergunta sete, 25 alunos votaram na resposta a) “Considero que a partilha de opiniões é uma oportunidade para mostrarmos o nosso ponto de vista e nos expressarmos livremente” e 4 alunos votaram na resposta b) “Considero que a partilha de opiniões é uma competição em que alguém tem sempre razão”. Na oitava questão, 20 alunos votaram na resposta a) “Devo falar alto/gritar com as pessoas de modo a impor a minha opinião” e 9 alunos votaram na resposta b) “Devo falar calmamente com os outros, mesmo que não concorde com o que foi dito”. Na oitava questão, a resposta que se consideraria a atitude

menos correta foi a que teve mais votos e, tal como se observa na sociedade atual, as pessoas têm alguma dificuldade em ouvir e compreender a opinião dos outros.

Na pergunta nove, 25 alunos votaram na resposta a) “Acho que a liberdade de expressão é importante, pois todos temos direito a ter perspectivas diferentes sobre o mesmo tema/assunto” e 4 alunos votaram na resposta b) “Acho que a liberdade de expressão não é importante. Penso que todos devemos ter a mesma perspectiva sobre um determinado tema/assunto”. A nona questão, vai um pouco ao encontro da pergunta anterior em que, apesar de a resposta com a atitude considerada menos correta ter apenas 4 votos, é necessário dar-lhe a devida atenção, pois tanto esta atitude como a anterior representam um pensamento e comportamento autoritário.

Por fim, a última pergunta, 7 participantes votaram na resposta a) “Julgo que vou manter a minha opinião para sempre e nada me vai fazer mudar de ideias” e 22 votaram na resposta b) “Julgo que mudarei de opinião ao longo do tempo, de acordo com o que aprendo, vivencio e experimento com os outros”. Esta questão, tendo em conta a idade dos participantes, pensa-se que seja normal alguns pensarem que vão manter as opiniões que têm presentemente e para sempre. Ainda assim, maioria dos alunos já apresenta um pensamento mais maduro quando votaram que, de acordo com as suas vivências e aprendizagens ao longo da vida poderão mudar as suas opiniões.

Ao observar e analisar as respostas dos participantes de todo o jogo, algumas deram a entender que os alunos não se importam em dizer as coisas tal como pensam no momento, não se importando com o impacto que as suas palavras podem ter no outro, como se pode observar nas respostas dos alunos relativamente às perguntas 2, 4 e 7.

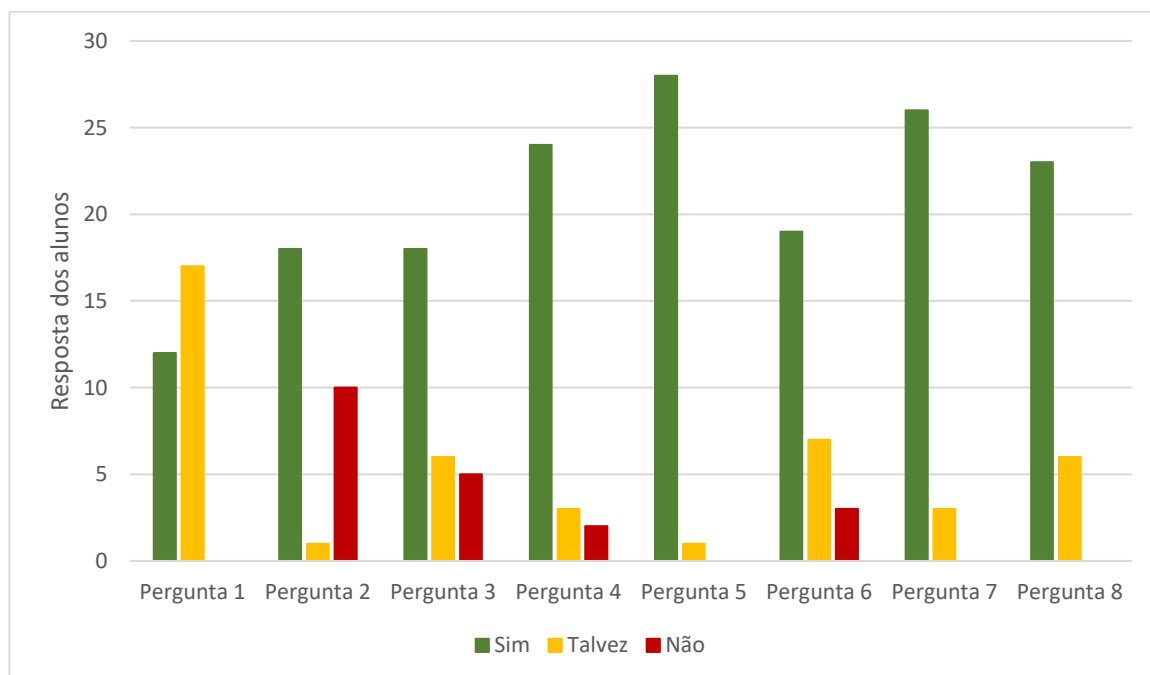
A meio do jogo, deu-se uma chamada de atenção ao aluno XR pelo facto de mudar as suas respostas conforme o que maioria votou ou por esperar que todos respondessem para depois dar a resposta que a maioria deu. A investigadora refletiu que talvez esta atitude fosse devido à sua idade, visto que poderão estar numa fase de descoberta e ainda não tenham uma ideia fixa sobre determinados temas. Por outro lado, como os outros alunos consideram que não devem alterar as suas opiniões consoante a dos outros, o aluno mais tímido poderá demonstrar alguma dificuldade em apresentar a sua opinião com receio de não ser bem aceite no grupo onde se encontra.

É importante referir que, ao longo da realização deste jogo se observou que algumas respostas foram influenciadas tendo em conta as ações que os mesmos têm durante o seu dia a dia, pois alguns alunos admitiram ter levantado os cartões a) ou b) de acordo com o que achavam ser correto, tendo noção que não praticavam dessa forma. Por outro lado, outros

alunos levantavam a resposta que mais se identifica com o que eles praticam: “Eu ‘tou a meter o que eu faço” (MD) (Apêndice J).

A atividade a seguir pertence ao momento “Durante a leitura” que corresponde à análise do texto “As crianças têm o direito de dar opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito” (Figura 3.2.). Depois de ser feita a leitura, foi entregue a cada participante os cartões de opinião, como já referido no Capítulo III, onde os alunos podiam levantar apenas um dos três cartões conforme a sua opinião relativamente à questão lançada sobre o que foi lido (Figura 4.2.). Após levantarem os cartões, foi realizada uma conversa em grande grupo sobre as opiniões que os alunos tinham relativamente à pergunta feita ou ao que os colegas diziam. Nesta atividade, e em todas as próximas atividades deste momento “Durante a leitura”, mais especificamente, as análises dos textos lidos, foram qualificadas as respostas de todos os alunos que a turma tem, devido à mesma razão da atividade anterior, porém não foi apontado nem analisado nada do que esses alunos argumentaram.

Figura 4.2. Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito a dar a opinião.



A primeira pergunta foi: “Acham que nos dias de hoje os adultos já vos consultam para saberem a vossa opinião?”. Como resposta, nenhum aluno levantou o cartão vermelho (Não), sendo que 12 dos participantes levantou o cartão verde (Sim) e 17 dos participantes levantou o cartão amarelo (Talvez). Alguns alunos justificaram a sua escolha do cartão e a sua

transcrição encontra-se no Apêndice L. Quanto a esta pergunta, tendo em conta os resultados e a conversa que os alunos tiveram, denota-se que os mesmos deram ênfase de que apenas são consultados pelos adultos sobre assuntos que lhes dizem respeito e, apenas nesse podem dar a sua opinião. No entanto, o aluno RP frisou que nenhum adulto ouve o que ele tem para dizer, mostrando-se desanimado (Apêndice L). Atualmente, ainda são poucos os pais que procuram saber o que os filhos têm a dizer sobre algum tema. Porém, há que valorizar aqueles que já o fazem.

Na segunda questão, “Vocês sabiam que antigamente os pais escolhiam as profissões que os seus filhos deveriam seguir?”, 18 alunos levantaram o cartão verde (Sim), apenas 1 levantou o cartão amarelo (Talvez) e 10 levantaram o cartão vermelho (Não). Dos alunos que sabiam, muitos ficaram a conhecer através de um diálogo com os seus avós e avôs que lhes contaram histórias do tempo deles. A terceira questão, em congruência com a anterior, foi questionado à turma “Se isto acontecesse com vocês, como se sentiam? Diriam alguma coisa?”, e o mesmo número de alunos que levantou o cartão verde (Sim) na pergunta anterior é igual ao desta questão, ou seja, 18 mas para o cartão amarelo (Talvez) levantaram 6 dos participantes e para o cartão vermelho (Não) levantaram 5 dos participantes. Partindo desta questão de resposta aberta gerou-se um debate orientado com duas opiniões distintas:

LP: (...) Se eu precisasse de ser triste pa’ ser rica, seria triste pa’ ser rica.

(...)

CM: Mas há pessoas que trabalham em algo que não gostam, mas estão lá porque recebem mais dinheiro. E, na minha opinião, é preferível viver feliz e com menos dinheiro do que com muito dinheiro e infeliz.

Perante estas duas opiniões, percebe-se que existe uma parte da sociedade, neste caso, os alunos que valorizam em demasia os bens materiais, em contrapartida outra parte que dá mais importância ao bem-estar emocional. A justificação e o diálogo dos alunos entre si encontra-se no Apêndice L.

Para a questão quatro: “E quanto ao casamento, sabiam que antigamente os adultos também escolhiam e arranjavam os noivos para os seus filhos logo à sua nascença?”, 24 alunos levantaram o cartão verde (Sim), 3 levantaram o amarelo (Talvez) e apenas 2 levantaram o cartão vermelho (Não). Alguns alunos mostraram-se indignados com esta escolha, sendo que referiram que podem e querem escolher com quem querem estar. Na quinta questão: “Concordam com o que a autora diz no segundo parágrafo?”, 28 alunos levantaram o cartão

verde (Sim) e apenas 1 levantou o cartão amarelo (Talvez), sendo que ninguém levantou o cartão vermelho (Não). Na questão número seis, “No que diz respeito ao divórcio, vocês concordam que têm uma palavra a dizer? Por exemplo, escolherem com quem querem ficar, quantos dias gostariam de estar com o outro parente ou se o querem ver ou não?”, foram muitos alunos que levantaram o cartão verde (Sim), 19 participantes, 7 participantes levantaram o cartão amarelo (Talvez) e 3 participantes levantaram o cartão vermelho (Não). Tendo em conta a pergunta, alguns alunos decidiram partilhar a sua opinião (Apêndice L).

No seguimento da questão sete, “Concordam com o que a autora diz no penúltimo parágrafo?”, 26 alunos levantaram os seus cartões verdes (Sim) e 3 levantaram os cartões amarelos (Talvez), enquanto nenhum aluno levantou o cartão vermelho (Não).

Para a última questão, “Concordam que exista um limite na liberdade de expressão?” houve 23 alunos com os cartões verdes (Sim) levantados, 6 com os cartões amarelos (Talvez) e nenhum cartão vermelho (Não). Por conseguinte, como já tinha acontecido anteriormente, sucedeu-se um diálogo entre os colegas sobre esta questão, tendo sido concluído pelo aluno TS: “A liberdade de expressão deve ter um limite a partir do momento em que nós começamos a faltar ao respeito ao outro” (Apêndice L).

Em suma, no que diz respeito à terceira questão, são muitos os que não gostariam que os seus pais escolhessem o futuro por eles. Todavia, alguns alunos, como é o caso do RP e do FP, não se importariam que isto acontecesse, pois admitiram confiar nos pais e que os mesmos escolheriam o melhor para eles e acabariam por se habituar à ideia. Já no que diz respeito ao facto de serem os pais a escolherem com quem é que os filhos devem casar, nenhum aluno concorda com isso, sendo que maioria concorda com o que a autora diz no texto, apesar de serem muito novos “têm uma palavra a dizer sobre os seus gostos e interesses” (Soares, 2018, p. 20). Não obstante, apesar de concordarem com esta afirmação, também defendem que deve existir limites, de acordo com a idade da criança, por nem sempre saberem o que é bom e seguro para ela. Por esse motivo, deve existir sempre um adulto como mediador das suas escolhas, sem nunca deixar de ouvir a criança.

A última tarefa desta etapa foi a resposta a um questionário de reflexão no *GoogleForms* sobre o tema abordado (Apêndice E). Para esta atividade, serão apenas apresentadas as respostas dos 27 alunos que foram autorizados a participar pelos Encarregados de Educação.

Na pergunta: “Globalmente, como correu a conversa, entre todos, sobre o direito de dar a opinião?”, 24 alunos responderam que correu “Bem” e apenas 3 responderam “Mais ou menos”. Visto que nenhum aluno respondeu “Mal”, é um aspeto positivo a considerar nesta

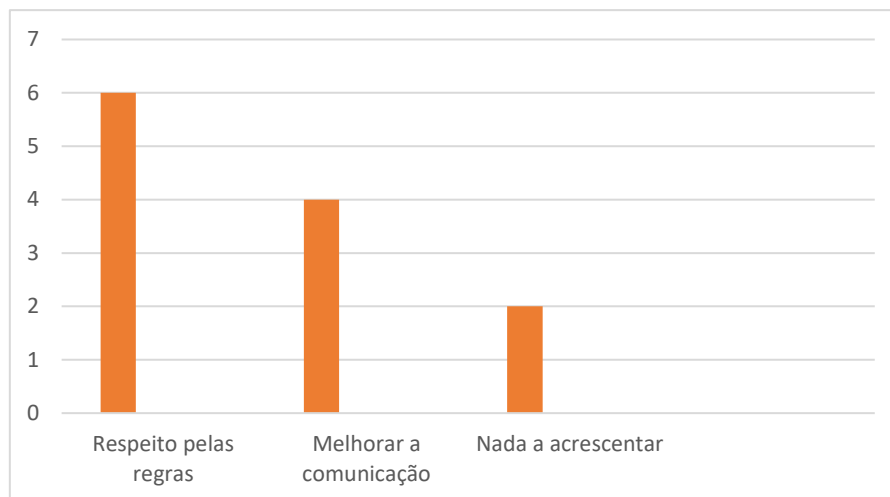
primeira etapa da sequência didática. A seguinte pergunta foi: “Participaste ativamente na conversa?”, e 17 alunos responderam “Sim”, 8 alunos responderam “Mais ou menos” e 2 responderam “Não” e a verdade é que para uma primeira vez, e o facto de ser uma experiência diferente, foram muitos os alunos que participaram e quiseram dizer alguma coisa, nem que fosse contar uma memória sobre o assunto abordado. A pergunta a seguir: “Achas que te expressaste corretamente ao nível da tua atitude perante os teus colegas?”, 22 alunos responderam “Sim” e 5 alunos responderam “Mais ou menos”. A seguir, questionou-se “Foi difícil comunicares com os teus colegas em grande grupo?” e 5 alunos responderam que “Sim”, 9 responderam “Mais ou menos” e 13 responderam que “Não”. Apesar de a maioria dos alunos ter respondido que não foi difícil comunicar com os colegas em grande grupo, a verdade é que apenas alguns alunos sentiram muita dificuldade e outros sentiram pouca dificuldade. Pondera-se que poderá dever-se ao facto de não estarem habituados a este tipo de diálogo em sala de aula; não trabalharem muito a comunicação com os outros; serem introvertidos e/ou inseguros; não se sentirem à vontade; terem receio das reações dos colegas perante a sua opinião; entre outras tantas razões que lhes poderão fazer sentir essa dificuldade.

Para a pergunta seguinte: “Após a partilha de ideias sobre o direito de dar a opinião, manténs a tua opinião inicial?”, as respostas estiveram quase divididas: 12 alunos responderam “Mantenho”, 14 responderam “Mudei em alguns aspetos” e apenas 1 respondeu “Mudei totalmente”. É possível comparar estas respostas com as dos alunos no jogo “Isto ou Aquilo”, mais especificamente na última pergunta, quando 7 alunos responderam que iam manter a sua opinião e 22 alunos responderam que poderiam mudar conforme as suas vivências e aprendizagens. Portanto, ao observar esses mesmos dados, deu-se um aumento de alunos que, nesta aula, mantiveram as suas opiniões e deu-se alguma diminuição naqueles que mudaram em alguns aspetos, ou totalmente, a sua opinião. Ora, apesar de muitos alunos manterem a sua opinião, também souberam ouvir as opiniões dos outros colegas, adotando uma postura de respeito face ao que era discutido. Quanto aos alunos que mudaram a sua opinião, observou-se o facto de se terem permanecido recetivos no que diz respeito a ouvir as outras ideias, aceitá-las e perceber que concordam mais com uma ideia do que com a que defendiam anteriormente.

Na seguinte pergunta: “Em conversas futuras, consideras que há aspeto(s) que o grupo tenha de melhorar na interação?”, as duas respostas possíveis tiveram quase o mesmo número de votos por parte dos participantes, pois 15 responderam que “Não” e 12 responderam que “Sim”. Seguidamente, foi perguntado aos 12 alunos que responderam afirmativamente “Se sim, quais?”, tendo-se obtido as seguintes respostas que foram divididas em três categorias:

“Respeito pelas regras” (6 alunos), “Melhorar a comunicação” (4 alunos) e “Nada a acrescentar” (2 alunos) (Figura 4.3.).

Figura 4.3. *Categorias das respostas dadas pelos alunos à pergunta “Se sim, quais?”.*



Após a pergunta de resposta aberta anterior, sobre uma reflexão do grupo em geral, seguiu-se para a pergunta também de resposta aberta, onde é pedido uma reflexão pessoal: “Há algum(ns) aspeto(s) que tu tenhas de melhorar na interação com os teus colegas?”. Nas respostas obtidas, 20 alunos consideram que não têm nenhum aspeto a melhorar e dentro dos 7 alunos que consideram ter algum aspeto a melhorar, 2 alunos não deram qualquer justificação, 1 aluno pondera que deve melhorar na sua clareza a falar, 1 aluno pretende sentir-se mais à vontade, 1 aluno afirma querer ser mais participativo e 2 alunos referem ter de melhorar a sua comunicação com os colegas. Verifica-se que dois alunos, apesar de terem respondido “Sim”, não justificaram, possivelmente, por uma fraca interpretação da pergunta. Não obstante, muitos alunos refletiram que devem melhorar alguns aspetos neles próprios, e o facto de ponderarem sobre esses comportamentos e/ou pensamentos, após a realização de todas as tarefas, poderá indiciar que foi uma aula significativa para o seu crescimento pessoal.

A última questão, de resposta aberta, vem a seguir: “O que achas que correu realmente bem? Indica dois aspetos positivos”, e 16 alunos referiram dois aspetos tal como foi pedido: 4 alunos referiram que correu tudo bem, 1 aluno respondeu “Não sei” e os restantes 6 alunos responderam apenas com um aspeto. Na figura 4.4. encontram-se categorizados os aspetos mencionados pelos alunos:

Figura 4.4. *Categorias das respostas dadas pelos alunos à pergunta “O que achas que correu realmente bem? Indica dois aspetos positivos.”.*

Aspetos positivos	Número de respostas
Pensar antes de escrever	1
Comportamento	6
Participação	2
Desempenho da turma	5
Sinceridade	1
Aquisição de novas aprendizagens	3
Os jogos eram engraçados	1
Os jogos	3
O poder da partilha em grupo	1
Mudança de opinião	1
Comunicação	6
Incentivo a pensar	1
Felicidade	1

No que diz respeito à análise de todas as respostas, verifica-se que os aspetos positivos mais referidos pelos alunos foram o comportamento e a comunicação, com o mesmo valor numérico, seguido do desempenho da turma. Observou-se uma valorização do comportamento da turma no que se refere às regras de sala de aula e do respeito pelos outros, na comunicação sobre as diversas partilhas de opiniões nos diálogos realizados e ainda no desempenho da turma no desenvolvimento de todas as atividades desta sequência didática.

Regressando às perguntas com respostas de escolha múltipla, a questão seguinte foi: “Este tema interessou-te?”, o qual todos os alunos responderam “Sim”. Por fim, a última pergunta: “Gostarias de repetir este tipo de atividade sobre outro tema?”, houve 22 alunos que responderam “Sim” e 5 alunos que responderam “Talvez”, o que leva a refletir que esses 5 alunos possam não ter gostado ou não se terem interessado por este tipo de atividade ou tema.

Para dar início à segunda etapa da sequência didática sobre o Direito das Crianças em viverem com a sua família sempre que possível, começou-se por realizar uma Nuvem de Palavras na plataforma *Mentimeter*. Pediu-se que os alunos escrevessem 5 palavras que associassem a “família” (Figura 3.3.). As quatro palavras mais escritas pelos alunos foram “felicidade”, “carinho”, “amor” e “alegria”. De entre as palavras escritas em tamanhos

reduzidos, eis que surge uma pergunta muito pertinente, “E quem não tem família nem casa?” (LP), tendo a investigadora respondido que brevemente chegariam todos a essa questão. Foram poucos os alunos que quiseram participar e dizer algo sobre as palavras:

MD: Casa, porque em casa é onde está a família.

BG: Momentos importantes, porque um dia mais tarde podemos recordar esses momentos e pensar como foi bom aproveitarmos esses momentos com a nossa família, foi bom.

LP: Segurança, falando por mim é assim que eu me sinto com a minha família, sinto-me segura.

Nesta Nuvem de Palavras observou-se que os alunos escreveram mais palavras soltas do que frases, comparando com a etapa anterior. Para além disso, observou-se que os alunos não se mostraram muito interessados em comentar as palavras da Nuvem, será porque este assunto é muito sensível e daí não se sentirem confortáveis em falar?

A tarefa seguinte destinou-se à criação de vários tipos de famílias, através de imagens já retiradas de jornais e revistas que se encontravam espalhadas numa mesa na fila da frente. A turma foi dividida em grupos de 4 ou 5 elementos definidos pela investigadora. Os grupos foram chamados um de cada vez para escolherem as imagens e colarem-nas no quadro. Foram criados oito tipos de famílias (Anexo A). A atividade foi realizada em grupo porque não havia imagens suficientes para os alunos construírem uma família individualmente. Das imagens que se encontravam na mesa, a investigadora cometeu uma pequena falha, pois uma aluna questionou “Porque é que não tem uma avó e um avô?” (LP). Por lapso, não foram recortadas imagens de pessoas idosas, visto que existem imensas famílias com avós e avôs no seu agregado familiar, ou até crianças que ficam ao cargo dos mesmos, sendo que existiam nesta turma alunos nessa mesma situação. Os grupos iam à mesa e escolhiam as imagens para a criação das suas famílias, porém, com o imenso barulho que os restantes alunos estavam a fazer, foi impossível o gravador captar o que os alunos diziam aos seus parceiros de grupo no momento da escolha e, por este motivo, não existem registos desta parte da atividade.

Quando todas as famílias se encontravam no quadro, foi momento de as analisar. No entanto, a turma não sentiu necessidade de falar sobre algumas delas. Começando pela primeira família, onde se encontrava um casal de duas mulheres com um filho e uma filha, gerou-se desentendimento porque um elemento desse grupo não concordou que existissem duas mães na família. A turma não concordou com o que o aluno disse e começaram a mostrar

os seus pontos de vista, como se encontra no Apêndice M. Desenvolveu-se uma conversa com duas opiniões dispersas: “Não faz sentido ter duas mulheres.” (DH) ; “Nem sempre tem de ser uma mulher e um homem. Tanto pode ser um homem com um homem, tanto pode ser uma mulher com uma mulher” (MD). Apesar de alguns alunos mostrarem normalidade neste modelo de famílias, o aluno DH continuou com a sua opinião.

Quanto à segunda e à terceira família, os alunos não sentiram necessidade de comentar, justificando serem famílias que estão habituados a ver no seu dia a dia.

Relativamente à quarta família, constituída por um pai e uma mãe, um filho com Síndrome de Down e duas filhas gémeas, os alunos apenas comentaram sobre a criança com Síndrome de Down, devido a um aluno (MM) que desconhecia essa condição genética. Então, outros explicaram-lhe e deram a sua opinião sobre tal (Apêndice M). Observou-se que os alunos ficaram surpresos com tal desconhecimento por parte do colega. Este desconhecimento poderá ter ocorrido porque o aluno em nenhum momento possa ter visto pessoas com Trissomia 21 e/ou não ter mesmo conhecimento. Contrariamente, o aluno AM convive semanalmente com pessoas com Síndrome de Down, porque o mesmo afirmou que a APATRIS (Associação de Portadores de Trissomia 21 do Algarve) vai uma vez por semana realizar atividades no Centro de Estudos que o mesmo frequenta. Ainda relativamente à mesma figura, foi observado pelos alunos que os filhos eram geneticamente diferentes dos pais, chegando-se à conclusão de que também poderiam ser adotados, apresentando assim um novo modelo de família (Apêndice M):

LP: Porquê gémeas?

EE: Porque há poucas famílias que têm gémeas. E elas são albinas. São mesmo filhas deles, mas são albinas.

I: E não podiam ser adotadas?

EE: Podiam.

I: E mesmo assim são considerados família?

Todos: São.

Quanto à quinta família, onde se apresentava uma mãe com dois filhos adotados, um muçulmano e outro asiático, e um filho biológico, os comentários foram maioritariamente sobre o facto de ser uma mãe solteira com três filhos, o que poderá ser muito desafiante (Apêndice M). Em conversa, os alunos completaram que esta mãe poderia estar divorciada. Na sexta família, os alunos deram ênfase ao facto de ter um pai e uma mãe com três filhos,

pois assim os dois podem ajudar-se um ao outro, apesar de a mãe se encontrar grávida. De resto, não quiseram comentar mais nada com base no que comentaram na família anterior.

No que concerne à sétima família, formada por dois pais, um deles com mobilidade reduzida, deslocando-se de cadeira de rodas, com duas filhas, uma delas também com mobilidade reduzida igual ao pai, a turma considerou-a um pouco peculiar. Um dos elementos do grupo que criou esta família também não gostou que tivessem selecionado duas pessoas de cadeira de rodas. Por este motivo, gerou-se controvérsia entre os colegas no momento de comentar esta família (Apêndice M):

I: AM, porque não querias escolher um pai de cadeira de rodas nesta família que criaste com o teu grupo?

AM: Oh, queria uma família normal.

I: Então, por ter este pai não é uma família normal?

AM: É normal, mas não pode fazer certas coisas.

(...)

LP: Eu acho que é uma família normal, mas se eu fosse o AM também não queria escolher, porque com tantas outras pessoas, porque é que foram logo escolher uma pessoa cadeirante?

(...)

LP: Se eu fosse criar uma família, não queria que a família tivesse... é que não é só uma são duas pessoas cadeirantes.

LB: É complicado.

Os alunos aceitaram que poderiam existir pessoas de cadeira de rodas nas famílias, porque também têm o direito a fazer parte delas, mas que nem eles, nem ninguém, quererá ter alguém assim na família, porém, se acontecesse com eles, aceitariam. Por outro lado, a aluna ML comentou o facto de existirem alunos em cadeiras de rodas na escola, que são colocados de parte e referiu que deveriam conhecê-los melhor e incluí-los mais:

ML: Há muitos exemplos de crianças na escola que são cadeirantes e que elas são excluídas às vezes das brincadeiras, as outras pessoas julgam-nas e pensam que elas não conseguem brincar. Mas quando uma pessoa lhe dá uma oportunidade e vai ter com ela, ela pode ser a pessoa mais brincalhona do mundo. Então eu acho que os cadeirantes merecem ser mais incluídos.

Em relação à última família, não se obteve qualquer comentário. Para terminar esta atividade, a investigadora questionou os alunos se só existiam os tipos de famílias que estes criaram e obteve-se como resposta um “Não”, em uníssono. Dessa forma, foi-lhes questionado “Que outras famílias podem existir?”, e referiram-se como exemplos: uma família só com um pai (AH), uma família em que é só a avó e os netos (EE), apenas um casal sem filhos (MD), uma família em que o casal seja um pai e uma madrasta ou uma mãe e um padrasto (LP) (Apêndice M). A partir daqui os alunos dispersaram na conversa, tentando acrescentar outros modelos de família como é o caso de um casal constituído por três pessoas adultas. Este conhecimento sobre diferentes tipos de casais poderá originar do facto de os alunos terem acesso a todo o tipo de informações, sem qualquer controlo, através da internet. Como se tinha previsto que o diálogo poderia levar a este assunto, a própria investigadora iniciou uma breve explicação, também presente no Apêndice M:

I: Quando um homem tem mais do que uma mulher, dá-se o nome de Poligamia. Sabem onde isso existe muito?

GC: Na América.

XR: Na Ásia!

I: Exato, mais precisamente na Arábia Saudita.

I: Então e uma mulher com mais do que um homem?

LP: Então, é a mema’ coisa.

I: E onde é que é mais comum existir?

Todos: Na Arábia?

GC: No mundo todo!

I: Em algumas partes de África, a mulher tem mais do que um homem e dá-se o nome de Poliandria.

De seguida, a aluna MD retoma ao assunto com o colega DH sobre o facto de o mesmo não concordar com um casal ser constituído por duas mulheres. Esta aluna e a colega LP continuaram a tentar perceber a justificação do colega perante a sua opinião, mesmo depois de terem sido chamadas à atenção sobre o direito do colega a não responder. No contexto da conversa, uma das alunas responde: “Nós queremos saber a opinião dele” (LP). As alunas demonstraram-se incomodadas com o facto de o aluno não justificar a sua opinião, que por sua vez, era oposta à delas.

Posteriormente, questionou-se “E aquelas crianças que não têm família?”, obtendo-se as seguintes respostas (Apêndice M):

MD: Metem as crianças sozinhas.

EE: Num orfanato.

MD: Refúgio. Mas nunca vai ser família. Por exemplo, se eles não têm família, ou seja, vão ‘tar com outras crianças, não é bem a família deles. Ele pode considerar como família, mas não é o núcleo familiar.

LP: Pa’ quela criança ‘tar ali é porque teve de nascer de algum lado, é porque deve ter família em algum lado.

TS: É melhor ter sempre uma família, mas quando não se tiver família eu acho que eu concordo em as pessoas irem para o Refúgio, têm quem cuide delas e têm amigos.

LP: Têm comida, segurança...

Continuou-se a falar sobre essas crianças que podem ser adotadas, mesmo tendo pais biológicos. Foi questionado algumas razões para essas crianças estarem nas instituições e o tema principal que foi abordado foi o facto de as mesmas serem retiradas aos pais “por maus tratos” (MB), por “os pais não conseguirem cuidar deles, não terem dinheiro suficiente” (DH), “não terem condições” (JC), “porque os pais faleceram” (IO) e “instabilidade mental” (EE). Por outro lado, “a mãe pode ser muito nova e não quer cuidar do filho” (AC), o que levou outros alunos como LP, LB e MD a falarem sobre o tema dos métodos contraceptivos, à legalidade do aborto até uma certa altura da gestação, à ilegalidade do aborto noutros países e ao facto de certas pessoas apoiarem e outras serem contra o mesmo. No entanto, estes últimos temas não foram aprofundados devido à sua complexidade.

Por fim, regressando à pergunta final desta atividade “E aquelas crianças que não têm família?”, a turma conseguiu refletir que o mais importante é “segurança, carinho e amor” (TS), “respeito” (MB) e “educação” (MD) (Apêndice M). A conclusão retirada nesta questão baseia-se nas palavras utilizadas na Nuvem de Palavras referente à importância da família. Este resultado pode estar relacionado com o que os alunos sentem que é importante para eles numa família, ou seja, o que eles vivenciam nas suas famílias ou o que gostariam de ter nas mesmas.

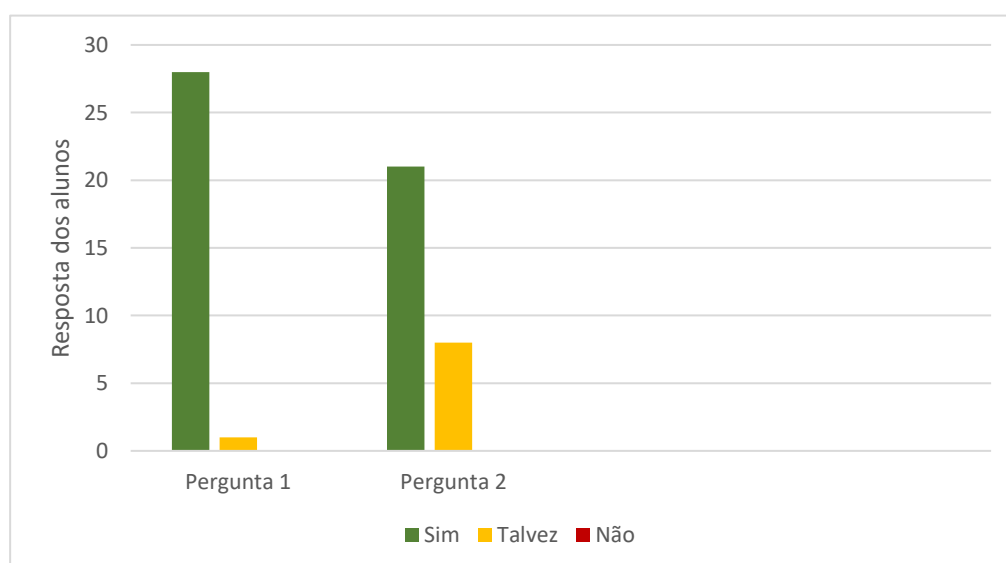
Ao longo desta atividade, a investigadora refletiu que o facto de só ir um grupo de cada vez escolher as imagens deixaria o resto da turma sem nada para fazer, acabando por ficar imenso barulho até ao final da mesma. Para além disso, não existia nenhum outro plano para

ser possível manter a calma em sala de aula. Assim, refletiu-se que esta atividade poderia e deveria ter sido planejada e realizada de outra forma para que não existisse uma grande dispersão por parte da restante turma.

Na atividade em que os alunos tinham de criar vários tipos de famílias, sentiu-se que eles levaram muito a sério a tarefa, porque interpretaram que aquelas criações seriam as suas famílias, verificando-se uma tendência a levar este tipo de atividades para um lado mais pessoal. A investigadora teve de repetir o objetivo da mesma, perceber que existem vários modelos de família e que o mais importante é sentirem amor, respeito, educação e segurança no seu núcleo familiar. Devido ao facto de os alunos terem levado estas questões para um lado mais pessoal sentiram uma grande necessidade de expressar a sua opinião, o que acabou por correr bem, dentro do possível. Existiram algumas famílias que a turma não sentiu necessidade de comentar e, possivelmente foi por não serem famílias consideradas diferentes do que costumam ver no seu quotidiano.

Quando se passou para a atividade seguinte, para a leitura do texto sobre o Direito das Crianças em terem uma família, sempre que possível (Figura 3.5.), a investigadora decidiu não realizar algumas perguntas na análise do mesmo porque, involuntariamente, os assuntos foram falados na atividade anterior. Por isso, foram questionadas apenas duas perguntas (Figura 4.5.).

Figura 4.5. Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito a ter uma família.



A primeira questão “Concordam com o que está escrito no primeiro parágrafo?”, 28 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e 1 aluno levantou o cartão amarelo (Talvez). Desta pergunta, gerou outra vez discórdia de alguns alunos com o aluno DH, por o mesmo voltar a dar a sua opinião que difere da dos outros (Apêndice N).

Na segunda e última questão: “Concordam com o que está escrito no último parágrafo?”, 21 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e 8 levantaram o cartão amarelo (Talvez). Houve algumas justificações, mas como os alunos estavam a ficar muitos agitados sobre a opinião do aluno DH, não se desenvolveu muita conversa (Apêndice N).

Em relação à análise do texto, o levantamento dos cartões de opinião por parte da turma poderá ter sido influenciado devido ao agitação e comportamento dos discentes, por não se conformarem com as opiniões divergentes das deles. Porém, na segunda questão, muitas das afirmações realizadas pelos alunos mostraram ser o que costumam ouvir os adultos dizer por se sentirem descontentes com a ajuda do Governo com os portugueses.

Para terminar esta aula, no momento “Depois da leitura”, foi entregue a cada aluno uma folha onde tinham de escrever uma frase sobre o que significa “Família” (Apêndice F). De acordo com o que se observou de todas as frases dos alunos, foram muitas aquelas que abordaram o amor e a compaixão, assim como a confiança e a segurança. Alguns juntaram estes quatro termos na sua frase e, neste sentido, pode-se dizer que foram os termos principais utilizados pelos alunos. As outras frases falam de brincadeira e diversão, respeito, ajuda, proximidade e/ou sentimento. Foram escolhidos os seguintes exemplos, devido a algumas particularidades no que foi escrito:

AC: A família significa: O amor de todos os que participam nela (família) mesmo sendo diferentes ou não.

AH: Para mim a família é amar, proteger cuidar e ter momentos especiais que se tornem memórias eternas.

CM: Para mim a família é muito importante porque ajuda-me a crescer, educa-me a ser uma boa pessoa, dá-me amor e se eu ficasse sem família iria ficar perdida e sem noção da vida.

JC: Para mim o significado de família é, ter pais, que te apoiam para tudo e lutam para nós conseguirmos ter um bom futuro, ter amor e carinho.

MD: A família é uma palavra muito forte e muito significativa para mim e também muito importante porque eu daria a minha vida por ela.

ML: Para mim a família significa respeito, apoio e amor. A família é algo único que temos de respeitar e preservar.

Observa-se que, para os alunos, a palavra “família” tem um significado importante, tendo em conta a forma como a veem e isso denotou-se nas suas frases. Verificou-se também uma evolução nas suas respostas onde é referido o medo de perder ou de ser retirado à sua família, talvez devido à atividade desenvolvida sobre as crianças que são retiradas aos pais.

No decorrer de toda a aula, o tema da sexualidade esteve bastante presente devido ao aluno DH admitir não lhe fazer sentido que existam casais de duas mulheres ou de dois homens. Esta opinião pode ser devido à educação dada pela sua família, à sua cultura ou à sua religião. Não se soube qual a razão, provavelmente, devido ao constrangimento provocado pelos colegas a este aluno. Foi difícil para a investigadora conseguir gerir toda a pressão feita pela turma. Observou-se que, no que concerne a este tema, os alunos mostraram ser um pouco intolerantes a opiniões contrárias às suas. Por esse motivo, passaram quase toda a aula a contrariar quem não concordasse com as suas opiniões, adotando inclusivamente atitudes pouco corretas.

A terceira etapa sobre o Direito das Crianças à vida privada foi realizada numa aula supervisionada, como já foi referido no capítulo anterior.

Como de costume, a aula iniciou-se com a atividade da Nuvem de Palavras na plataforma *Mentimeter*. Para esta Nuvem foi pedido aos alunos que escrevessem o que é para eles a privacidade. As três palavras que aparecem na Figura 3.6. com um tamanho maior comparado às outras são “Respeito”, “Segurança” e “Liberdade”, e significa que foram as palavras que mais alunos escreveram. As outras três palavras que não são tão grandes como as anteriores, mas foram possíveis de serem lidas no quadro interativo sem nenhuma dificuldade foram “poder fechar a porta”, “proteger” e “esconder”. De todas as palavras presentes na Nuvem, apenas uma não fez sentido para a maioria da turma e não foi possível entender o que a pessoa quis dizer com isso porque não se soube quem a escreveu: “justiça”. Para além desta palavra, outras também foram comentadas e discutidas entre os alunos (Apêndice O).

No entanto, as restantes palavras foram aceites pela turma, encontrando-se de acordo com o esperado pela investigadora, e os alunos não sentiram necessidade de falar sobre mais nenhuma palavra.

A atividade a seguir destinou-se à realização de um questionário sobre a privacidade (Apêndice G), onde toda a turma teve de responder individualmente nos seus telemóveis.

Nesta tarefa, os dois alunos que não estão autorizados pelos seus encarregados de educação a participarem no estudo responderam de livre vontade, porém, não foram analisadas nenhuma das suas respostas. Contudo, nesta aula alguns alunos faltaram, portanto foram analisadas apenas vinte e cinco respostas.

Na pergunta “O que é para ti invasão de privacidade? Dá alguns exemplos.”, a maioria das respostas foram relativas à invasão do espaço pessoal como, por exemplo, entrar em algum sítio sem autorização, ver o telemóvel de outra pessoa sem autorização, ler o diário sem autorização e ouvir o segredo de alguém. A seguir, o exemplo que mais alunos deram do que é a invasão de privacidade para eles foi alguém querer saber o segredo dessa pessoa e quase a obrigar a contar. Seguem alguns exemplos de respostas:

CC: Por exemplo, eu ter uma coisa dentro de mim que eu não quero dizer e as outras pessoas praticamente obrigarem-me a dizer.

FP: Tentarem tirar informação minha sem eu querer.

MC: Tentar invadir o meu espaço pessoal.

MM: Contar os segredos de alguém a outra pessoa sem autorização.

Na questão, “As pessoas respeitam a tua privacidade?”, 11 alunos responderam “Sim”, 1 aluno respondeu “Não” e 13 responderam “Mais ou menos”. A pergunta a seguir, vem interligada com a anterior e questiona “Se respondeste “não” ou “mais ou menos”, quem?” e, a maioria da resposta correspondeu a “Amigos”, sendo que 8 alunos selecionaram essa resposta, 3 selecionaram “Familiares”, 2 alunos selecionaram “Adultos” e 1 aluno selecionou “Outras pessoas que não conheço pessoalmente”. Ora, tendo em conta a idade destes alunos, reflete-se que é bastante comum que a maioria deles não respeite a privacidade dos seus amigos. Alguns podem fazê-lo propositadamente de forma negativa e outros por preocupação, o que não deixa de ser invasão de privacidade e falta de confiança em si mesmo e nos outros. Por outro lado, também é comum alguns adultos, nomeadamente os familiares, terem este tipo de atitudes quando se sentem preocupados com as crianças e quererem saber o que se passa com elas, estando a monitorizá-las.

À pergunta “Já alguém contou um segredo teu a outra pessoa, sem que permitisses?”, houve 19 alunos que selecionaram a resposta “Sim”, 1 aluno respondeu “Não” e 5 responderam “Não sei”. Assim, a pergunta seguinte foi “Como te sentirias se invadissem a tua privacidade/Como te sentes quando invadem a tua privacidade?”, sendo que surgiram as respostas “Bem”, “É-me indiferente”, “Mal” e “Outra opção”, o qual se os alunos

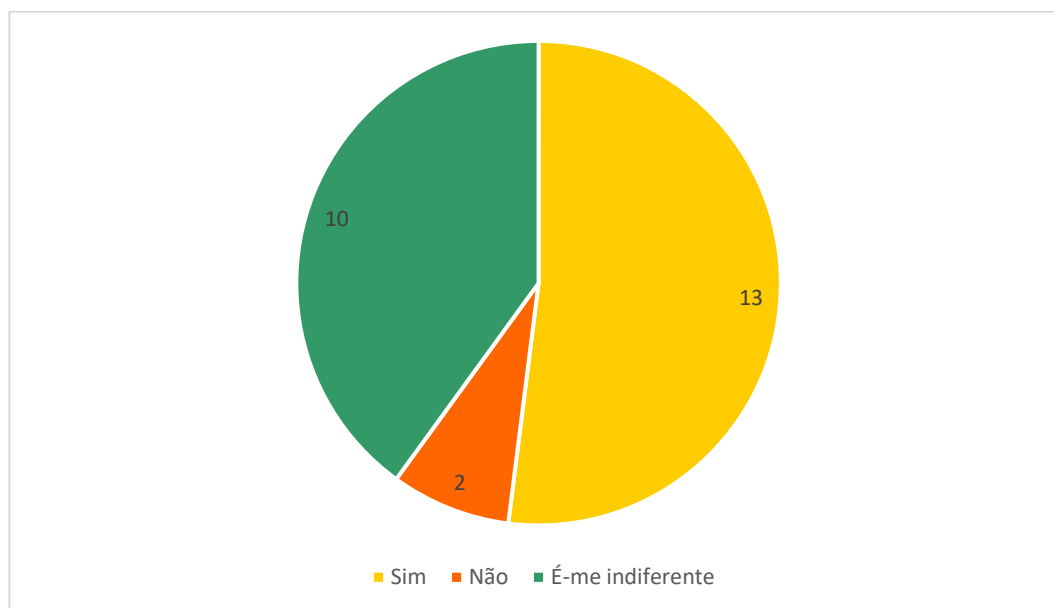
selecionassem esta última poderiam escrever. Deste modo, nenhum aluno selecionou a resposta “Bem”, 2 alunos selecionaram a resposta “É-me indiferente”, 16 alunos selecionaram a resposta “Mal” e 7 selecionaram “Outra opção”, o qual escreveram “Senti-me mais ou menos”, “Triste mas depende do assunto”, “Sinto me mal e insegura”, “Raiva e Mal”, “Chateada porque é a minha privacidade e a pessoa não tem o direito de ver ou mexer”, “Muito mal” e “Eu sentia-me triste, chateada e desiludida com essa pessoa”.

Seguidamente, na pergunta “Achas correto invadir a privacidade de alguém?”, os alunos podiam selecionar as respostas “Sim”, “Não”, “É-me indiferente” e “Outra opção”, onde, mais uma vez, caso selecionassem esta última resposta poderiam escrevê-la. Portanto, nenhum aluno selecionou as respostas “Bem” e “É-me indiferente”, 24 selecionaram a resposta “Não” e apenas 1 selecionou a resposta “Outra opção” e escreveu “Claro que não!”. Significa que os 25 alunos responderam que não é correto invadir a privacidade de alguém. De seguida, a questão foi “Achas que respeitas a privacidade dos outros?” e, novamente, uma das respostas tem “Outra opção”. A resposta “Sim” foi selecionada por 19 alunos, nenhum aluno selecionou a resposta “Não”, a resposta “Mais ou menos” foi selecionada por 5 alunos e a resposta “Outra opção” foi selecionada por apenas um aluno que escreveu “Eu costumo respeitar mas a minha irmã está sempre a invadir a minha por isso às vezes faso-lhe o mesmo mas às vezes!”.

À pergunta seguinte, “Já contaste um segredo de alguém a outra pessoa, sem autorização?”, 3 alunos responderam que “Sim” e 22 responderam que “Não”.

Na questão “Achas que este assunto devia ser mais trabalhado na escola?”, 13 alunos responderam “Sim”, 2 selecionaram a resposta “Não” e 10 selecionaram a resposta “É-me indiferente”. Apesar de a maioria dos alunos achar que o assunto do direito à privacidade deveria ser mais vezes abordado na escola, deve-se também ter em atenção que a quase metade da turma é indiferente abordar este assunto, pois talvez não lhes interesse este tipo de temas.

Figura 4.6. Respostas dos alunos à pergunta “Achas que este assunto devia ser mais trabalhado na escola?”.



Por último, na pergunta “Queres acrescentar mais algum aspeto sobre este assunto?”, 19 alunos responderam que não queriam dizer mais nada e 6 alunos quiseram acrescentar alguma coisa:

AH: Acho que cada um deve respeitar a privacidade do outro e que ninguém deve estar preocupado com as suas coisas ou estar preocupado com o que diz á pessoa porque ninguém deve contar segredos de ninguém sobre ninguém e muito menos ir ver as mensagens ao telemóvel por exemplo, a coisas que não lhe dizem respeito.

BG: Sim que é importante as pessoas terem uma noção dos amigos que podemos contar para saberem a nossa privacidade.

CG: Só acho que deveríamos respeitar os outros.

CM: Acho que a invasão de privacidade não devia existir porque todas as pessoas têm direito á privacidade.

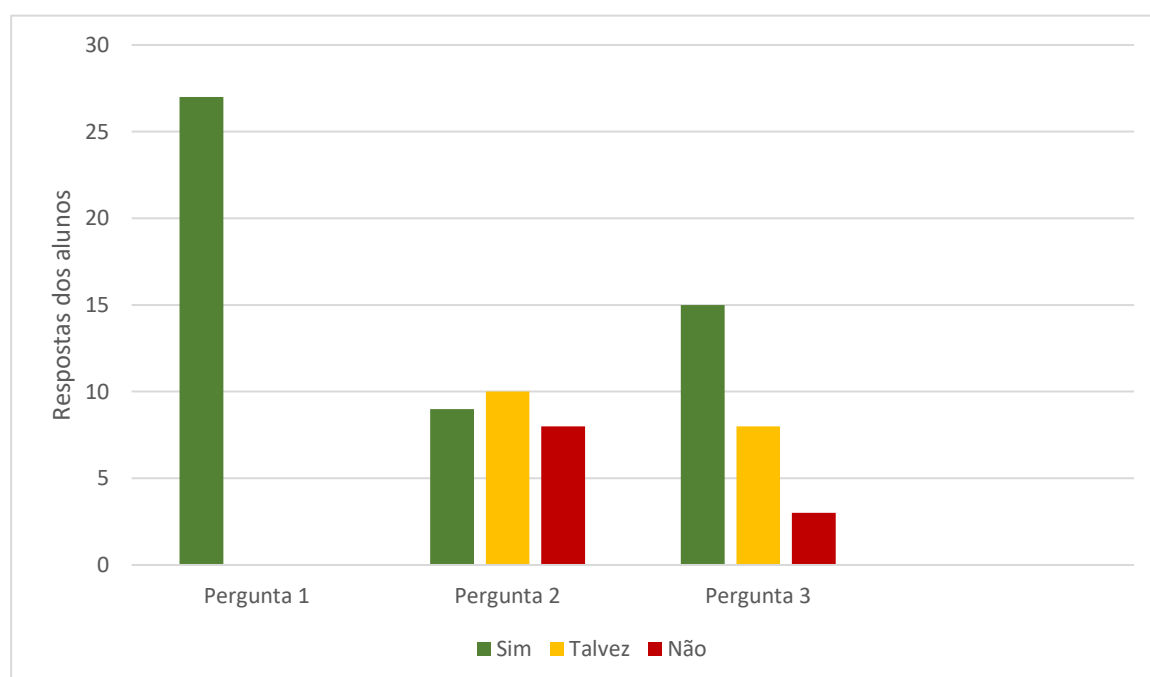
LS: A privacidade é muito importante para todos nós.

ML: Na minha turma auando alguém está a chorar acumula-se muitas pessoas, eu acho q isso não deveria acontecer porque a pessoa precisa de espaço e iss não está a acontecer.

No questionário, notou-se alguma sinceridade por parte de alguns alunos e espera-se que todos tenham conseguido refletir sobre as suas ações, pois entende-se que os alunos levam muito a sério a sua privacidade, mas nem sempre respeitam a privacidade de outrem.

Quando terminado, passou-se para o momento “Durante a leitura”, tendo a investigadora lido o texto “As crianças têm direito à vida privada” (Figura 3.7.) e, seguidamente, realizou-se a sua análise com os cartões de opinião e a conversa entre todos sobre os assuntos abordados no texto (Figura 4.7.).

Figura 4.7. Resposta dada pelos alunos na análise do texto sobre o direito à vida privada.



Na primeira questão, “Concordam com o que a autora diz no segundo parágrafo?”, todos os alunos, ou seja, 27 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e deram as suas opiniões (Apêndice P). Os alunos entendem que é importante haver privacidade, mas que também é necessário existir alguma supervisão por parte dos adultos, principalmente se for uma criança com menos de dez anos de idade afirmam que deve ser ainda mais recorrente essa vigia. No entanto, com a idade destes alunos, muitos concordam que essa supervisão deve ser mais espaçada, ou nenhuma, e alguns alunos concordam que deve haver alguma supervisão como também deve existir alguma privacidade, isto é, um meio-termo para ambas as coisas.

Na segunda questão, “Já vos aconteceu alguma destas coisas que a autora referiu no terceiro parágrafo?”, 9 alunos levantaram o cartão verde (Sim), 10 levantaram o cartão amarelo (Talvez) e 8 levantaram o cartão vermelho (Não). Para esta pergunta, houve alguma

conversa entre os colegas, alguns de forma irónica e outros de forma bastante séria (Apêndice P). Relativamente à terceira questão, “Concordam que exista alguma vigilância por parte dos pais ou Encarregados de Educação, moderadamente?”, 15 alunos levantaram o cartão verde (Sim), 8 levantaram o cartão amarelo (Talvez) e 4 levantaram o cartão vermelho (Não). Tanto esta pergunta como a anterior gerou algum barulho de fundo e foi necessário acalmar os alunos que, mesmo assim, quiseram dizer alguma coisa (Apêndice P):

TS: Eu acho que sim, porque na nossa idade nós ainda não temos muito bem noção, e o mundo ‘tá com coisas tão más que acho que os nossos pais devem-nos ver para se calhar, darem-nos alguma ajuda em algumas situações.

CM: E porque algumas crianças mais novas podem não saber, nunca ter ouvido isso, e não saberem o que é que ‘tão a fazer, por exemplo se alguém pergunta onde é que tu vives e eles dizem.

Por fim, a última questão foi sugerida pelo professor cooperante e não foi necessária a utilização dos cartões de opinião: “Se tivessem um problema sobre algum assunto, vocês contariam a um adulto ou guardariam segredo?”, obtiveram-se as seguintes respostas (Apêndice P):

RP: Eu não contaria. Mesmo que eu confiasse naquele adulto, eu preferia guardar o segredo. Acho que tentava resolver sozinho. Talvez, só quando ficasse mais grave...

LP: Quando ficar mais grave é mais difícil de resolver, e tu tens pais, os teus pais podem-te ajudar.

TS: Os adultos que eu me sinto à vontade são só os meus pais e eu contaria, eles podem-me ajudar, poderiam ajudar, mesmo que não pudessem, eles tentariam.

CC: Eu diria, porque se eu não tivesse a sentir-me bem com esse problema, eu poderia confiar em alguém adulto e eu podia confiar nessa pessoa para ajudar-me e não ter isso dentro de mim.

Observou-se que alguns alunos sentem que é necessário falar com um adulto em quem possam confiar quando algo não está bem logo no início desse acontecimento, ao invés de o fazerem quando as coisas pioram, porque sabem que podem contar com eles e que vão estar lá para os ajudar. Assim, transmitem ter confiança no adulto.

Tendo em conta que a atividade a seguir, no momento “Após a leitura”, estava muito interligada com esta última questão e com o que foi falado entre os alunos, passou-se logo para a atividade a seguir. A investigadora apresentou três *Cartoons* em Banda Desenhada, retirados da plataforma SeguraNet, sobre os cuidados a ter nas redes sociais e a invasão de privacidade, onde os alunos teriam de argumentar sobre o que foi observado e lido.

O primeiro *Cartoon* (Anexo B), com o título de “Invasão de privacidade”, foi lido pela investigadora. Antes de os alunos comentarem, escutaram a leitura e observaram com atenção. Foi comentado quem seria o admirador secreto e como eles reagiriam se isso acontecesse com eles, sendo que quase toda a turma respondeu que contaria a um adulto (Apêndice Q).

No segundo *Cartoon* (Anexo C), intitulado “Palavras-chave”, onde alguns alunos referiram já ter passado por algo parecido, por outras pessoas terem descoberto a palavra-chave de uma conta sua. Falou-se sobre a importância de as mesmas serem privadas e de estarem bem guardadas de outrem (Apêndice Q). Relativamente aos comentários sobre os *Cartoons*, a turma tem noção do perigo quando partilham dados privados com outras pessoas que não conhecem, pela internet, assim como a importância de guardarem só para si as palavras-passe, pois se não o fizerem poderá ser perigoso. E também entenderam como recebem mensagens e chamadas de pessoas do estrangeiro, ao aceitarem os Termos de Privacidade, por exemplo, sem lerem tudo até ao final.

Quanto ao terceiro *Cartoon* (Anexo D), intitulado “Sair do Facebook”, o debate esteve em volta de autorizar ou não os pais a supervisionarem as redes sociais dos filhos com ou sem o seu conhecimento (Apêndice Q). A maioria dos alunos acharam a atitude da mãe, demonstrada no *Cartoon*, errada. No entanto, um dos alunos concorda que a mãe tivesse visualizado o perfil do filho, dando a seguinte justificação: “Oh, se ‘tava aberto a mãe viu” (LP) (Apêndice Q), pois o mesmo deveria ter tido a responsabilidade de encerrar a sua sessão. Neste sentido, através do que foi dito sobre os *Cartoons* e comparando com as atividades anteriores analisadas e interpretadas desta aula, alguns alunos disseram o oposto do que tinham afirmado anteriormente quando, inicialmente, concordavam que os pais deveriam vigiar o que os seus filhos faziam, porém com algum respeito à privacidade, e nesta ocasião, achavam que a mãe estaria errada e que muito provavelmente eliminariam algumas publicações e/ou mensagens.

Durante o tempo que se analisou os três *Cartoons* em grande grupo, a investigadora notou que uma aluna ficou um pouco tensa, desconfortável sobre o que se estava a falar, nomeadamente sobre os cuidados a ter com as redes sociais, o que não se devia fazer e o que poderia acontecer se se desse informações pessoais ao falar com desconhecidos. Porém,

quando foi analisado o questionário desta aluna, não se notaram respostas fora do normal, concluindo-se não entender por que razão a aluna se apresentou daquela forma.

Para terminar, a última atividade foi realizada já muito perto da hora de saída e, desta forma, não pôde ser mais desenvolvida como esperado. Foi criado um pequeno código de conduta, sobre o respeito à privacidade, com três pontos (Figura 3.8.). No entanto, a aluna LP afirmou “Atão mas se ninguém tem respeito por ninguém, iam ser cinco regras que iam fazer isso acontecer?”. Nesse sentido, a investigadora explicou que poderiam tentar fazer a diferença, pois nunca se sabe como as coisas podem mudar se nunca se tentar. Todavia, todos os alunos aceitaram experimentar criar as regras em grande grupo. A primeira coisa a tratar foi o título para o mesmo, dando as seguintes sugestões: “Regras de privacidade” (FP), “Regras para impedir a invasão de privacidade” (CM) e “A privacidade” (TS). Por fim, o título escolhido foi “Respeito à privacidade”. A primeira regra foi sugerida pelo aluno GA, “Respeitar o espaço pessoal dos outros” e toda a turma concordou; a segunda regra, o aluno DH sugeriu “Não olharem para o telemóvel dos outros, especialmente de desconhecidos”, mas por ser uma frase comprida, os colegas tentaram ajudar de forma que se tornasse mais curta e a aluna MD sugeriu “Não ver as conversas dos outros” e logo a seguir a colega CM disse “ou não ouvir”. Assim sendo, ficou escolhido “Não ver/ouvir a conversa dos outros sem autorização”. Por fim, a última regra, com a ajuda da investigadora, porque estava quase a tocar para saída, ficou “Não partilhar informações pessoais”.

Quanto à criação do código de conduta, através do comentário da aluna LP, concluiu-se que os alunos percebem o que é a invasão de privacidade, que não gostam quando isso acontece e sabem que muita gente o faz, achando que esta atividade não iria ajudar em nada, nem melhorar estas ações, porque as pessoas, possivelmente, não iriam mudar.

Durante a análise do texto e partilha de opiniões, a investigadora utilizou a ironia como forma de contrariar as suas opiniões e fazê-los discutir o tema. Isto aconteceu quando disse que uma criança de cinco anos já sabia fazer tudo sozinha e não precisava da supervisão de um adulto, o que deixou os alunos confusos. Isso também aconteceu quando foi analisado o último *Cartoon*, pois deu a entender à turma que apoiava o filho, que apesar de ser menor, tinha uma conta no *Facebook* e que a mãe estava errada na sua ação de ver o que o seu filho andava a fazer na mesma. Assim sendo, na aula seguinte, a investigadora esclareceu os alunos que sobre o tema de uma criança ficar sozinha sem a supervisão de um adulto, independentemente de essas crianças terem doenças ou não, todas elas devem ser constantemente vigiadas por um adulto, de cinco em cinco minutos, por exemplo. Mas, se o adulto puder, que o faça o tempo todo, porque em 20 minutos, ou menos, muita coisa pode

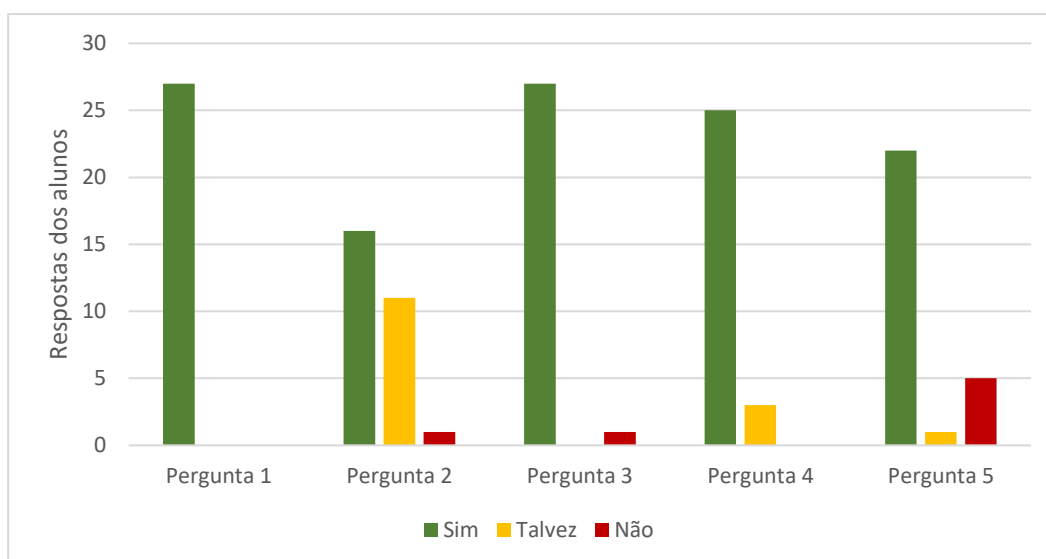
acontecer. E, quanto ao *Cartoon* “Sair do *Facebook*”, referiu que as crianças não devem ter uma rede social como o *Facebook*, pois este só autoriza pessoas a partir dos dezoito anos de idade. Desta forma, não é correto uma criança, como a personagem do *cartoon*, ter *Facebook* e, em parte, a culpa também é da sua mãe, porque o autorizou a utilizar aquela rede social. E, caso alguma criança menor tenha uma conta neste tipo de aplicações, se for com a autorização e vigilância de um adulto é o mais acertado.

Nesta última etapa da sequência didática, sobre o Direito das Crianças à Educação, foi pedido aos alunos que criassem uma Nuvem de Palavras sobre o que é para eles a Educação (Figura 3.9.). A palavra que mais alunos escreveram foi “Respeito”, por ter um tamanho maior comparativamente a todas as outras. As outras quatro palavras com um tamanho significativamente grande foram “ser educado”, “aprender”, “respeitar” e “aprendizagem”. Outras palavras que tinham tamanhos menores, mas que também chamaram alguma atenção por parte de todos os que se encontravam dentro da sala da aula, inclusive da investigadora, foram “educar para respeitar”, “inclusão”, “ensinar”, “ser ensinado”, “saber ler e escrever”, “fazer testes”, “escola” e “ter maturidade”. Relativamente a “fazer testes”, alguns alunos discordaram por estar na Nuvem de Palavras porque não fazem muitos testes e não é o mais importante na Educação. De seguida, o aluno GC questionou o que “maturidade” tinha a ver com Educação e a sua colega MD respondeu: “Cada vez que se vai passando os anos, supostamente tens mais maturidade”. A conversa entre os alunos ficou por aqui e mais ninguém quis comentar nada porque concordavam com as restantes respostas dadas.

Notou-se que nesta Nuvem houve uma mistura de palavras sobre a educação relativa ao ensino e sobre o que é ser educado, mas que algumas são passíveis de ter ambos os significados, pois essas ações devem ser utilizadas nos dois sentidos.

Para o momento “Durante a leitura”, foram realizadas questões com os cartões de opinião sobre o texto lido. Nesta última aula, estavam presentes 28 alunos (Figura 4.8.).

Figura 4.8. Respostas dadas pelos alunos na análise do texto sobre o direito à educação.



Na primeira questão, “Sabiam que a escolaridade obrigatória é até aos dezoito anos de idade?”, 27 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e 1 aluno levantou o cartão vermelho (Não). A segunda pergunta, relativa à questão anterior diz “Concordam que a escolaridade obrigatória seja até aos dezoito anos?” e 16 alunos levantaram o cartão verde (Sim), 11 alunos levantaram o cartão amarelo (Talvez) e apenas 1 levantou o cartão vermelho (Não). A conversa realizada em relação à pergunta anterior esteve muito em volta dos alunos que responderam “Talvez” e “Não”. Maioria dos alunos estavam de acordo sobre a necessidade de continuar a estudar e ter um curso para se conseguir ter um bom emprego. Contrariamente, um aluno, devido a um exemplo familiar, partilha da opinião que, se tiver 16 anos de idade e já estiver a trabalhar, não é necessário continuar os estudos, porque já recebe um ordenado (Apêndice R).

Desta forma, observa-se que os alunos entendem a importância da escola e dos estudos e as repercussões que trazem para o seu futuro, de modo a conseguirem uma boa profissão e um bom emprego. Porém, alguns colegas, ainda que poucos, acham que quando começam a trabalhar aos dezasseis anos, durante o período de férias, é possível deixar os estudos, pois já recebem um ordenado e é possível começar uma vida melhor porque já têm dinheiro. Foi interessante observar, através do Apêndice R, a chamada de atenção que a turma fez aos colegas que pensam dessa forma, alertando-os que esse trabalho não seria para sempre e que por falta de estudos poderiam ter dificuldades em arranjar outro sendo que, com dezasseis anos, os trabalhos não são a tempo inteiro e o ordenado que se recebe não é suficiente para viver sozinho e pagar contas.

Na terceira questão, “Concordam com o que a autora diz no segundo parágrafo?”, 27 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e apenas um aluno levantou o cartão vermelho (Não). Seguidamente, foi-lhes questionado “Vocês pretendem continuar a estudar depois dos dezoito anos?”, o qual 25 alunos levantaram o cartão verde (Sim) e 3 alunos levantaram o cartão amarelo (Talvez). De seguida, os alunos mostraram os seus pontos de vista relativamente a esta questão, estes dividiram-se em dois principais pontos, sendo que a maioria dos alunos concorda com a opinião de TS “Como dizia no texto, acho que quanto melhor for e quanto mais cursos tivermos, mais oportunidades nós temos pó’ futuro”, e uma pequena parte concorda com a opinião de CM “Eu digo Talvez porque, também vamos estudar depende da profissão que queremos ser” (Apêndice R).

Entende-se que o tema dos estudos e do emprego está bastante presente na vida destes alunos, provavelmente porque é falado frequentemente com as suas famílias. Desta forma, são muitos os alunos que entendem que, dependendo da profissão que querem ter, se pretendem ou não seguir os estudos após os dezoito anos de idade, têm noção de que, na maioria dos empregos, é necessário ter estudos e uma boa formação.

Por fim, na última questão, “Sabiam que as pessoas com necessidades económicas têm uma ajuda do Estado para conseguirem continuar os estudos?”, 22 alunos levantaram o cartão verde (Sim), 1 aluno levantou o cartão amarelo (Talvez) e 5 alunos levantaram o cartão vermelho (Não). A investigadora questionou a turma se saberia enumerar algumas formas de como o Estado ajuda os alunos com dificuldades económicas na qual obteve as respostas “Escala A” (TS), “A residência para os estudantes que não são de cá morarem” (CM) e “Bolsa de Estudo” (EE) (Apêndice R).

Passou-se para a atividade a seguir, onde os alunos tiveram de debater sobre as frases apresentadas no PowerPoint (Apêndice H) que foram retiradas do livro *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Livro 1*, de Santos et al. (2022).

A primeira frase “A taxa de matrículas no ensino primário nos países em desenvolvimento atingiu 91%, mas 57 milhões de crianças em idade do ensino básico continuam sem ir à escola” (Santos et al., 2022, p.65) suscitou um diálogo entre os alunos que deram algumas razões do porquê de essas crianças não irem à escola (Apêndice S). Alguns alunos deram razões que demonstram alguma falta de conhecimento sobre a definição de Países em Desenvolvimento, no entanto, outros referiram algumas causas válidas, por exemplo: “(...) são pobres, as crianças têm de trabalhar e não podem ir à escola.” (CM); “Porque não têm condições financeiras.” (RP).

As duas frases seguintes encontram-se no mesmo diapositivo, “As mulheres e as meninas continuam a ser discriminadas por motivos culturais, sociais, políticos e religiosos” (Santos et al., 2022, p. 69) e “Dois terços dos adultos analfabetos são mulheres e dos 57 milhões de crianças fora da escola em todo o mundo mais de metade corresponde a meninas” (Santos et al., 2022, p. 69). A turma iniciou uma conversa onde foram tratados os seguintes temas: machismo, maus-tratos a mulheres, a comparação nas diferenças de culturas de um país para o outro. Notou-se um grande desagrado, principalmente por parte das raparigas, porém, toda a turma mostrou-se desiludida. No entanto, não concordaram com o facto de as meninas se sentirem desanimadas por não aprenderem a ler, porque, segundo a turma, como é a cultura no país delas, não é habitual irem à escola (Apêndice S).

Relativamente à quarta frase, “A agência da ONU para Refugiados (ACNUR) publicou um relatório que assegura que, em 2019, dos 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, cerca de 3,7 milhões não frequentava a escola” (Santos et al., 2022, p. 70). Neste sentido, os alunos demonstraram o quão difícil é para eles perceber este assunto, visto que, segundo eles, nunca estiveram nessa posição (Apêndice S). Por conseguinte, um aluno mostra a sua opinião de forma inocente “Se nós quiséssemos, vivíamos numa casa com paz e harmonia” (CM), onde podemos perceber a simplicidade para ele de terminar uma guerra, através da paz e harmonia entre a sociedade. No que se refere ao tema do Direito à Educação, mesmo enquanto crianças refugiadas, verificaram-se duas respostas mais concretas: “Eles conseguem... depende, nos países europeus eles conseguem ir à escola” (XR); “Eu acho que é normal porque, são refugiados, muitos nem têm condições pra’ ir pá’ escola, podem ser condições financeiras, podem ser condições psicológicas, podem ser várias condições e não conseguem ir à escola e têm que ter outro método de ensino, em casa ou assim...” (LP). Seguidamente, os alunos dispersaram para um tópico mais complexo, tendo-se verificado a existência deste tipo de assunto com os adultos, por sua vez, a passagem da mesma opinião.

A quinta frase, “As crianças portadoras de deficiência têm mais probabilidade de deixar a escola quando comparadas com as de outros grupos. Tal sucede porque muitas vezes as escolas não estão adaptadas para as receber” (Santos et al., 2022, p. 72) gerou duas opiniões diversas entre os alunos, um aluno afirma que a escola não se encontra adaptada para receber esse tipo de crianças e outro já afirma que a escola está adaptada. No entanto, demonstra-se conhecimento por parte dos alunos de as escolas serem adaptadas para os diversos tipos de deficiência. Em seguida, foi abordada a existência de escolas apenas para crianças com deficiências, onde se verificou que a opinião da turma esteve em volta de que essas crianças deveriam frequentar escolas especiais ao invés de estarem na escola regular. Com isto, houve

discordância por parte de alguns colegas e seguindo-se um debate entre os alunos (Apêndice S). Para além disso, também não conseguiram entender a importância de todos os alunos estarem nos mesmos lugares e espaços como forma de saber conviver e lidar em sociedade com as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, pois é importante o ser humano ter noção das diversas realidades.

Na sexta frase, “Muitas pessoas migram para as cidades em busca de melhores condições de vida e melhores salários. As pessoas com mais instrução têm mais hipóteses de conseguir migrar e deste modo conseguem obter um bom posto de trabalho” (Santos et. al, 2022, p. 71), a conversa não se prolongou, porque tal como os alunos referiram, ia dar ao que falaram na atividade anterior quando referiram que quanto mais estudos apresentassem mais oportunidades de trabalho teriam (Apêndice S).

Por fim, para terminar esta atividade, a investigadora fez a pergunta que se encontrava no diapositivo seguinte: “O que é para vocês uma escola inclusiva, equitativa e sustentável?” e obtiveram-se as seguintes respostas (Apêndice S):

RP: É uma escola que tem um pouco de toda a gente, por exemplo, pessoas surdas ou com outras necessidades, de outras religiões. Sustentável, nós por exemplo, temos aqui uma horta e em vez de se estar sempre a comprar coisas em mercearias ou supermercados, temos aqui uma horta e podemos sempre ir plantar coisas.

FP: É uma escola que tem tudo.

Assim sendo, passou-se para a parte seguinte. A investigadora leu as duas últimas páginas da obra de Luísa Ducla Soares, intitulado “Os Deveres das Crianças” (Figura 3.11.) e nenhum aluno quis dizer mais nada, concordando com tudo o que foi lido.

Por fim, para dar por terminada esta sequência didática, os alunos responderam ao último questionário final sobre o que acharam das quatro etapas da sequência didática e deram o seu *feedback* sobre os temas abordados (Apêndice I).

Na primeira questão, “Gostaste de realizar as atividades relacionadas com os Direitos das Crianças?”, 22 alunos responderam “Sim”, 3 responderam “Mais ou menos” e 2 responderam “Não”. Na segunda pergunta “Assinala com uma cruz qual (quais) a(s) atividade(s) que mais gostaste de trabalhar, obteve-se duas respostas com o mesmo número de votos, isto é, 17 votos, que foram as do Direito à opinião e o Direito à privacidade, a segunda com mais votos, foi o Direito a ter uma família com 16 votos e, por último, com 11 votos o Direito à Educação. Seguidamente é questionado “Porquê?” e maioria das respostas

tiveram a ver com o facto de o/a aluno/a gostar de dar a opinião, ouvir a opinião dos outros e porque foi possível discutir em turma, outras respostas mais dadas foi o/a aluno/a achar o(s) tema(s) importante(s) e interessante(s). Alguns alunos responderam que gostaram de todas as atividades e outros responderam que acharam as atividades diferentes e divertidas. Assim sendo, apresentam-se algumas respostas:

AH: Porque acho que esses assuntos são importantes lembrar.

GC: Porque foi a mais divertida e a que eu aprendi mais.

JC: Porque incentivou-me a dar a minha opinião em situações algumas.

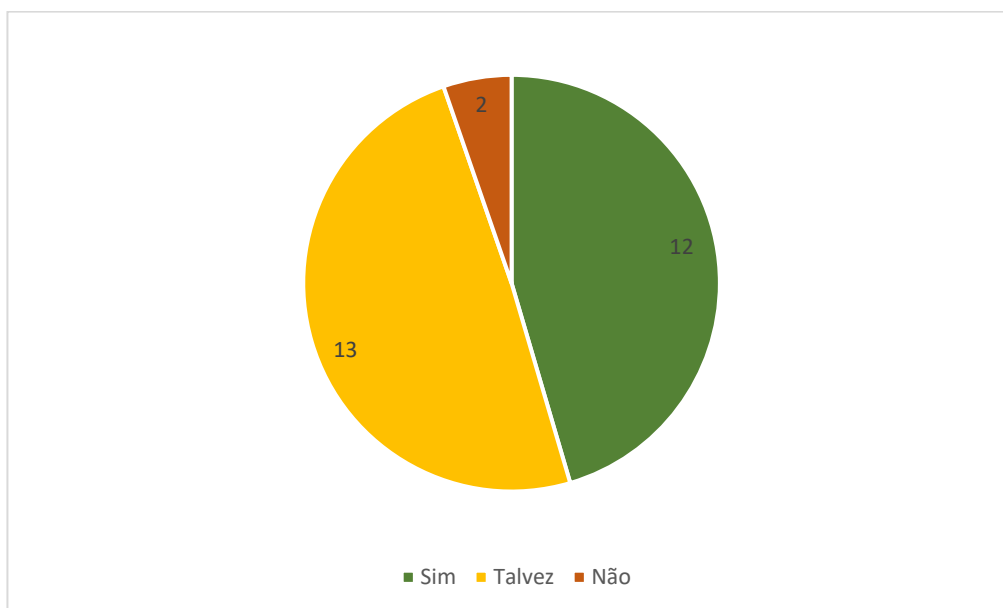
LS: Porque acho que é importante aprender para a nossa vida futura.

MD: Porque eu acho importante falar sobre isso.

À pergunta seguinte, “Gostaste de ter abordado estes temas em sala de aula?”, houve 24 alunos que responderam “Sim” e 3 alunos que responderam “Talvez”. De seguida, na questão “Durante as sessões, sentiste-te à vontade para dar a tua opinião sobre os assuntos explorados?”, 14 alunos responderam “Sim”, 12 responderam “Às vezes” e apenas 1 respondeu “Não”.

Quando questionados na pergunta “No próximo ano, gostarias de abordar outros temas deste género em sala de aula?”, 12 alunos responderam “Sim”, 13 responderam “Talvez” e 2 responderam “Não”.

Figura 4.9. Respostas dos alunos à pergunta “No próximo ano, gostarias de abordar outros temas deste género em sala de aula?”.



Tendo a ver com a questão anterior, a seguinte pede “Se respondeste sim, indica o(s) temas”, e visto que esta pergunta não era obrigatória, obtiveram-se 17 respostas em branco, 3 alunos responderam “Não sei” e o resto deu algumas sugestões, apresentadas de seguida:

EE: Os crimes e injustiças.

GC: Direito à liberdade.

RP: Mais destes temas como Direitos e Deveres das crianças.

TS: Deveres das crianças.

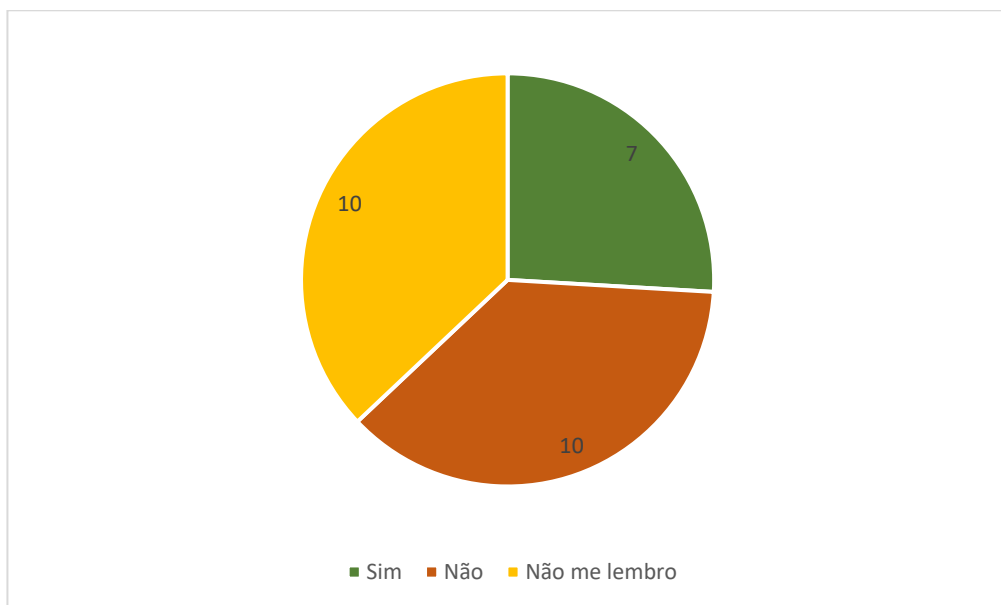
No que diz respeito à resposta do aluno GC, a sua sugestão seria interessante, porém, seria um tema que iria gerar alguma controvérsia devido às opiniões dos alunos sobre os limites de liberdade (ou a ausência deles) que cada um tem inculcido e definido.

Quanto às duas últimas respostas, faz todo o sentido quererem abordar mais aprofundadamente sobre os Deveres da Criança, pois foi o tema explorado pela investigadora, ainda que de forma breve devido proximidade do final do ano letivo.

Seguidamente, foi questionado “Achas importante trabalhar estes temas em sala de aula de modo a desenvolver a tua capacidade de expressão oral (aprender a dar a opinião)?”, sendo que 24 alunos responderam que “Sim” e 3 alunos responderam “Mais ou menos”. Depois, para pergunta seguinte, “Achas importante trabalhar estes temas em sala de aula de

modo a promover o respeito e empatia pelas opiniões dos colegas?”, houve 25 alunos que responderam “Sim” e 2 que responderam “Talvez”. Na pergunta a seguir, “Antes destas sessões, sabias que as crianças têm direitos?”, todos os alunos responderam “Sim”. Porém, na pergunta “Antes destas sessões, sabias que as crianças têm deveres?”, 26 alunos responderam “Sim” e apenas 1 respondeu “Não”. Para a questão seguinte, “Já tinhas falado sobre estes temas na escola?”, 7 alunos responderam “Sim”, 10 responderam “Não” e outros 10 responderam “Não me lembro”.

Figura 4.10. Respostas dos alunos à pergunta “Já tinhas falado sobre estes temas na escola?”.



Para terminar, na última questão “Queres acrescentar mais alguma ideia, sugestão ou opinião sobre as sessões realizadas?”, 20 alunos responderam que não queriam acrescentar mais nada, 3 alunos responderam que não sabiam e 4 alunos deram as suas sugestões:

EE: Mais imagens.

LS: Devemos abordar nas salas de aula o respeito perante os outros.

MD: Só quero dizer que gostei muito e gostava de fazer mais.

RP: As aulas são muito bem pensadas e divertidas, mas podiam ser mais interativas.

Boa sorte com a sua carreira.

Supõe-se que a sugestão da aluna EE seja pelo facto de as atividades não terem tantas imagens, e terem sido realizadas, maioritariamente, através da leitura de textos ou pequenas frases.

Quanto à resposta do aluno RP, entende-se que o mesmo gostaria que as atividades fossem mais interativas em termos de serem mais práticas, com movimento pela sala, trabalhos em grupo, e menos orais e individuais.

Depois de realizada a análise e interpretação de todos os dados recolhidos, inicia-se a discussão dos mesmos, onde se terá o cuidado de dar resposta à questão-problema desta investigação: “*De que forma o trabalho explícito sobre os Direitos das Crianças, em sala de aula, permite educar para a cidadania?*” e verificar o cumprimento dos objetivos traçados: compreender se o trabalho sobre os Direitos da Criança, em sala de aula, permite educar para a cidadania; perceber o conhecimento dos alunos acerca dos Direitos da Criança; desenvolver/melhorar a capacidade da comunicação e do respeito pelo outro; explorar alguns temas sobre o Direito da Criança; Promover a discussão de assuntos que lhes digam respeito, em sala de aula; Procurar compreender as opiniões atuais dos alunos do 6.º ano de escolaridade deste estudo acerca do Direito a dar a opinião, a ter uma família, à vida privada e à educação.

Segundo Arend (2019), a Convenção sobre os Direitos da Criança é um tema muito estudado em diversas áreas do conhecimento, como forma de serem analisados os “impactos provocados pelos direitos enunciados pela normativa internacional em determinada sociedade” (p. 609).

Através do questionário final, pode-se perceber que todos os participantes, antes da realização desta investigação, já tinham conhecimento de que as crianças tinham direitos e deveres. Porém, são poucos os que têm consciência de que já exploraram este tema na escola. Este conhecimento preexistente verifica o que os autores Moraes (1994), Serrão et al. (2023), Pereira (2020), Serrão (2023), Duarte (2019), Krappmann (2006) e Covell et al. (2010) pronunciaram sobre as famílias e as escolas deverem falar sobre estes temas de Cidadania, mais especificamente, os Direitos da Criança e os Humanos, desde muito novos. Neste caso, na escola, deve ser explorado em todos os anos de escolaridade e em todas as disciplinas, pois “Apesar de as famílias assumirem um papel de grande destaque, as escolas têm sido igualmente sensibilizadas para a importância de orientarem em função do respeito pelos direitos da criança” (Duarte, 2019, p. 17).

De acordo com Silva (2018, como referido por Ausubem, 1982), uma aprendizagem significativa é quando os novos conhecimentos se relacionam com os conhecimentos preexistentes do aluno. Para que isso aconteça, “(...) é necessário investir em ações que

potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem proporcionando condições para que ele possa estabelecer relações entre conhecimentos prévios e o assunto o qual está aprendendo” (Silva, 2018, p. 9, como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Neste sentido, para uma melhor aprendizagem sobre os Direitos da Criança realizou-se em grande parte das sequências didáticas o diálogo ou o debate, tentando chegar sempre a uma reflexão do que se falou.

Sasseron (2020) considera que “(...) as interações discursivas são os meios pelos quais novos entendimentos são construídos, negociados e assumidos em um grupo, sejam estes conhecimentos de dimensão conceitual, social ou epistêmica (...)” (p. 6). Quer isto dizer que, até mesmo com o diálogo ou o debate em sala de aula se consegue transformar numa aprendizagem significativa. Consequentemente ajuda a desenvolver abordagens “(...) mais focadas em compreender a estrutura dos argumentos construídos; (...) direcionadas ao desenvolvimento de habilidades argumentativas; (...) interessadas em entender o papel da argumentação na construção de um ambiente de reflexividade em sala de aula (...)” (Chiaro & Aquino, 2017, p. 413).

Dos quatro temas que foram falados nesta investigação, o Direito à opinião e o Direito à privacidade foram os direitos de que mais gostaram de falar e de realizar atividades, tal como referido acima, neste capítulo. Com estes resultados, e com o que se observou ao longo das quatro etapas da sequência didática, especialmente no que diz respeito a dar a opinião e/ou expressar-se livremente, pode-se comprovar com o que Covell et al. (2010) e Duarte (2019) afirmaram sobre ensinar os Direitos às crianças e promover neles o desenvolvimento da responsabilidade, compreensão, paciência, responsabilidade e ética em qualquer lugar e com toda a gente. Estas aquisições permitem que os alunos tenham a capacidade de praticar corretamente os seus direitos em sociedade.

Relativamente ao Direito à privacidade, durante a realização da sua sequência didática, os alunos entenderam e/ou aprenderam que “Cada indivíduo tem o dever de respeitar os direitos de todas as pessoas, de lutar para que os seus direitos sejam assegurados, nunca evocando os seus próprios direitos como justificação para o abuso dos direitos de outrem” (Esteves et al., 2018, p. 140). Não obstante, a turma também concluiu que, tal como Souza et al. (2014) referem, existe “(...) um limite entre este direito à privacidade e o direito à proteção”, pois os pais devem respeitar o contacto dos filhos com as redes sociais, por exemplo, mas também os devem proteger “(...) de situações que possam prejudicar o seu desenvolvimento (...)” (Souza et al., 2014, p. 398), tendo em conta a sua idade. Por conseguinte, o que os alunos sentiram ao longo da investigação e das suas respostas ao

questionário final corrobora com o que Fairhall e Woods (2021) defendem, nomeadamente a necessidade de conhecerem os seus direitos e deveres através do diálogo, pois é um dos processos que facilita essa aprendizagem:

Children want and need to know their rights; this may be direct or indirect at an early stage, and dialogue and shared language facilitates this process and the following stages, as they identify as rights holders and increase in their levels of knowledge, understanding, experience and participation. (Fairhall & Woods, 2021, pp. 863-864)

No decorrer da primeira etapa da sequência didática observou-se que, apesar de os participantes compreenderem que devem ouvir e respeitar a opinião dos outros, têm alguma dificuldade em perceber que, por vezes, podem mudar de opinião, caso haja uma opinião que lhes possa demonstrar mais interesse. Os alunos apresentam também dificuldade em entender que o falar alto ou gritar não pressupõe uma melhor perceção, por parte de outros, da sua opinião. Através das respostas dos alunos depreende-se que estes dão a sua opinião sem pensar no impacto que isso poderá ter na vida dos outros. O motivo pelo qual o aluno fale daquela forma será na “(...) tentativa de ser aceita ou para se defender das rejeições, poderá desenvolver um comportamento inadequado, resultado de suas frustrações ou insatisfações (...)” (Silva, 2011, p. 171).

A conclusão a que a turma chegou no final da primeira etapa sobre a liberdade de expressão ter um limite, vai ao encontro do que Romita (2015) afirma sobre a liberdade de expressão: “A assertiva de que todo indivíduo tem o direito de fazer tudo aquilo que não prejudique outrem induz necessariamente a certeza de que os direitos e liberdades não são absolutos nem ilimitados (p. 53).

Relativamente à etapa sobre o Direito da Criança a ter uma família sempre que possível, constatou-se que não houve uma mudança nas opiniões que os alunos tinham inicialmente sobre os valores da Família. Estes valores associam-se às famílias ocidentais atuais do século XXI, indo ao encontro do que Dias (2011) confirma: “Nas correntes modernas, mais liberais, realçam-se mais os sentimentos, o que interessa são os afetos, não interessa a biologia, secularizam-se as crianças” (Dias, 2011, p. 140).

Para além disto, notou-se em certos momentos da investigação, que muitas das opiniões dos alunos transpareceram ser demasiado maduras para a sua idade, como por

exemplo quando falavam de assuntos sobre o Estado ou o Governo português. As mesmas podem estar relacionadas com assuntos falados em casa e as crianças acabam por repetir a opinião dos adultos, pois como refere Andrade et al. (2005) “(...) os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento, são fornecidos pela família” (p. 607).

Por fim, no que diz respeito à última etapa da sequência didática sobre o Direito à Educação, notou-se uma falta de concetualização dos alunos relativamente à diferença entre educação e ensino. Esta indefinição observou-se na atividade da Nuvem de Palavras e, de acordo com Marques e Oliveira (2016) existe uma grande diferença entre estes dois termos, apesar de ambos se encontrarem dentro de uma sala de aula. O “Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo (...)” (p. 190).

Pode-se concluir que, tal como Simões et al. (1999) afirmam, “As escolhas vocacionais dos alunos, após a escolaridade obrigatória, encaminham-se, cada vez mais, para a formação de nível superior” (p. 1) e isso observou-se nas respostas e conversas dos alunos. A razão que os mesmos deram para essa continuidade nos estudos, vai ao encontro da opinião que Fagundes (2012) diz: “(...) atualmente, existe uma grande parte da população a prosseguir os estudos como fruto da prática do princípio de igualdade de oportunidades e da crescente demanda do mercado de trabalho” (p. 63).

Os dados recolhidos permitiram compreender que os alunos conheciam os Direitos da Criança, particularmente os que foram abordados neste estudo. Para além disso, revelaram um grande interesse e uma participação ativa desses mesmos direitos e nos temas relacionados com os mesmos, tendo sempre uma palavra a dizer.

Verificou-se, ao longo da investigação, uma melhoria na capacidade de comunicação e do respeito pelo outro, em maior parte, nos alunos que participaram mais vezes. Estes mantiveram o tom de voz normal, ou seja, adequado durante as interações com os colegas e investigadora, não se ofenderam e mostraram paciência ao aguardar pela sua vez para dizerem algo. Consequentemente sentiram-se mais calmos e confiantes para partilharem as suas ideias com a turma. Quando não conseguiram formular uma lógica de pensamento, mostraram-se seguros de si mesmos para reformular e expressarem de forma mais clara o que pensavam. No que diz respeito aos alunos mais tímidos, não se observou uma melhoria significativa na comunicação por não participarem tão ativamente na investigação como os outros colegas. Contudo, respeitaram-se todos uns aos outros.

Devido às várias participações ativas dos alunos, foi possível explorar os temas sobre o Direito a dar a opinião, o Direito a ter uma família, o Direito à vida privada e o Direito à Educação, presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança. No entanto, o elevado número de alunos a participarem levou a que se ultrapassasse o tempo previsto para as etapas desta sequência didática. Por vezes, sentiu-se que não foi possível continuar com o raciocínio da turma em alguns temas pelo facto de o tempo disponível ser insuficiente para aprofundar essas reflexões, uma vez que a aula tinha de ser terminada.

Desta forma, pode-se concluir que durante toda a investigação se promoveu um ambiente positivo e favorável à discussão de assuntos relacionados com os direitos que lhes diziam respeito, em sala de aula, permitindo-lhes explorar, ouvir e dialogar uns com os outros.

Quanto às opiniões atuais dos alunos desta turma com que se realizou o estudo, destes Direitos explorados, percebe-se que a maioria deles têm opiniões próprias e definidas, mas com alguma influência por parte dos adultos. Esta razão pode dever-se à facilidade com que os mesmos têm em conversar com as crianças, principalmente sobre os seus direitos e deveres.

Capítulo V – Considerações finais

Dando por terminada a análise, a interpretação e discussão dos dados, considera-se estar em condições para dar resposta à questão apresentada no capítulo II. Esta pergunta e os objetivos ajudaram a dar seguimento e orientação a toda a investigação.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiram uma grande recolha de informações, o que contribuiu para uma análise e interpretação de dados com vista à resposta aos objetivos definidos. Alguns dos dados sobre os diversos assuntos dentro do mesmo tema foram para além do pretendido, tendo sido possível obter a opinião dos alunos quanto à sua perceção sobre o mundo em que vivem.

Tendo em conta que durante toda a Prática de Ensino Supervisionada se observou uma enorme vontade dos alunos em partilhar os seus pontos de vista sobre diversos assuntos, a investigadora tentou realizar essa vontade através de uma sequência didática organizada em quatro etapas com atividades pedagógicas sobre Cidadania, mais especificamente os Direitos da Criança. Todos estes momentos tiveram períodos de expressão oral para que todos aqueles que quisessem dialogar sobre o assunto o fizessem. Foram realizados como forma de, não só os alunos partilharem as suas opiniões, como também de aprenderem a ouvir o outro, aceitar opiniões contrárias, refletir sobre os seus próprios atos e até mesmo aprender algo novo. Observou-se que a maioria da turma, na maior parte das atividades, mostrou interesse e dedicação, levando a sério o que foi tratado em sala de aula. Noutras alturas tal não se observou muito, supõe-se que devido ao facto de não os cativar.

No decorrer do estudo, a abordagem de alguns Direitos da Criança revelou-se uma porta de entrada para explorar uma ampla variedade de temas interligados, acabando por se ultrapassar do tempo estipulado. Além disso, houve momentos em que os alunos refletiram sobre as suas ações e as opiniões dos colegas, melhorando as suas competências de comunicação e argumentação. Ao longo do processo, foi possível perceber evolução na forma como expressavam as suas ideias, comparando com o início da primeira etapa da sequência didática. Com o passar destas quatro aulas, os alunos foram expandido o seu pensamento crítico, colocando-se mais numa posição de exposição, sentindo-se um crescente à vontade em partilhar conceções pessoais. Ademais, foram alguns os alunos que participaram ativamente nos diálogos em grande grupo, abordando temas de relevância atual para os mesmos.

Desta forma, os principais resultados deste estudo indicam que os alunos têm um bom conhecimento sobre os Direitos da Criança, apresentaram uma visível melhoria na sua

comunicação e no seu respeito pelo outro. Verificou-se ainda que houve oportunidades de exploração de temas sobre o Direito a dar a opinião, o Direito a ter uma família, o Direito à vida privada e o Direito à Educação, assim como se proporcionou a discussão e exploração desses assuntos em sala de aula. Observou-se também que as opiniões destes alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, para além de estarem bem definidas, são influenciadas pelos adultos com quem conversam diariamente.

Assim, os resultados obtidos mostram que, efetivamente, abordar os Direitos da Criança e explorá-los em sala de aula é uma forma de educar para a Cidadania. Uma das razões pela qual tudo isto foi possível deve-se ao facto de a investigadora e o professor cooperante terem sido mediadores e nunca um obstáculo nas discussões realizadas.

A partir dos resultados do questionário final, destaca-se a necessidade de implementar aulas mais práticas e envolventes, capazes de captar o interesse dos alunos. Além disso, reforça-se a importância de lhes oferecer mais oportunidades para se expressarem em sala de aula, tal como destacado no enquadramento teórico.

Ao longo desta investigação, sentiram-se algumas dificuldades, mas que resultaram em reflexões para um aprofundamento pessoal e profissional da investigadora. Para além de ter existido um bom desencadeamento ao longo das quatro aulas, houve momentos em que os alunos foram muito desafiantes o que dificultou, por vezes, o bom ambiente em sala de aula uns entre os outros e alguns episódios acabaram por não correr tão bem como esperado. Ainda assim, a investigadora tentou superar esses desafios e dar continuidade às aulas.

Durante os momentos de conversa, ultrapassou-se sempre o tempo estipulado, como já mencionado, pois a investigadora priorizou a oportunidade de participação de todos os alunos que desejavam fazê-lo. Nessas alturas, surgiram também dificuldades em guiar a turma em direção aos objetivos pretendidos, pois os alunos desviavam o foco para outros raciocínios. Em algumas ocasiões, não foi possível regressar ao tema principal pretendido nas atividades.

Uma das maiores dificuldades sentidas pela investigadora foi manter a imparcialidade perante certas afirmações ou atitudes dos alunos e até mesmo na realização deste relatório. Todas estas adversidades levaram a um constante esforço da mesma em tentar resolvê-los e melhorá-los.

No que se refere a futuras linhas de investigação assentes neste estudo, considera-se ser necessário a realização de novas sequências didáticas divididas em etapas, de forma prática sobre os vários Direitos da Criança, como forma de educar para a Cidadania, incluindo a abordagem aos Deveres da Criança. Essas aulas deverão ser bem planificadas e guiadas para

cativar a participação dos alunos e fazê-los chegar a uma conclusão ou reflexão sobre o objetivo pretendido.

Em suma, e indo ao encontro da opinião de Torres (2001), seria importante que o currículo fosse revisto e melhorado em algumas situações como forma de colocar a Educação para a Cidadania como uma disciplina importante e necessária para a transformação de alunos em cidadãos éticos, isto é, que a mesma seja considerada como uma área do saber importante e não como um problema a ser resolvido. A verdade é que todas as disciplinas são essenciais, mas Educação para a Cidadania revela-se fundamental para a formação pessoal e social das crianças e jovens, pelas implicações que imprime na forma como cada um deles vai agir na sociedade, como se vai relacionar com os outros, ou seja, como vai vivenciar a sua cidadania.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1.^a Edição. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281%20edição atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%20edição%20atualizada%29.pdf)
- Albuquerque, U. P., Cunha, L. V. F. C., Luceana, R. F. P., & Alves, R. R. N. (2021). *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia*. (1.^a ed.). NUPEEA. 978-65-88020-07-4
- Álvares, M. (2021). *Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10529/1/E_book_Quantitativos%20%281%29.pdf
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R.M, Almeida-Filho, N., & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista Saúde Pública*, 39(4), 606 – 611. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000400014>
- Araújo, V. C., Sarmiento, M. J., Maurício, L. V., Peixoto, E. M., Schuchter, T.M., & Aquino, L. L. (2015). *Educação infantil. Em jornada de tempo integral. Dilemas e perspectivas*. EDUFES – Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu). <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1415>
- Arend, S. M. F. (2019). Direitos humanos e infância: construindo a convenção sobre os direitos da criança (1978 – 1989). *Tempo*, 26 (3), 605 – 623. <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2020v260305>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>
- Brás, J. G. V. (2023). O corporar o corpo no sendo da cidadania. In J. Serrão, (coord.), M. N. Gonçalves, J. Brás, H. Bracons & A. Cabral, (Eds.), *Humanismo e desafios de cidadania* (pp. 40 – 55). <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/e90c59d2-fb3a-441b-b4f5-3c9a3cc5d727/content>
- Carlos, M. J. (2020). *Direitos da criança: Conceções e práticas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7454>
- Chiaro, S., & Aquino, K. A . S. (2017). Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta

analítica. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 411 – 426. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704158018>

Claude, R. P. (2005) Direito à educação e educação para os direitos humanos. *SUR-Revista internacional de direitos humanos*, 2 (2), 36 – 63. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>

Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving schools*, 13 (2), 117 – 132. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480210378942>

David, P. (1999). Os direitos da criança e a mídia: Conciliamento proteção e participação, Carlsson, U. & Feilitzen, C. V. (Orgs.), *A criança e a mídia. Imagem, educação, participação* (pp. 37 – 42). CORTEZ Editora. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127896>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República: Série I, n.º 129 (2018). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Delors, J. (Org.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão europeia sobre a educação para o século XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

DGE, Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica – o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139 – 156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>

Duarte, A. M. (2019). “Direitos em jogo” – *Construção de um jogo didático sobre os direitos da criança* [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/19216>

Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, L. S., Neves, L., & Gonçalves, T. (2018). *Global schools. Propostas de integração curricular da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º e 2.º CEB*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESSE- IPVC). <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3662>

Fagundes, C. V. (2012). Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. *Revista Educação por Escrito*, (3)1, 62 – 73. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/11212>

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. <http://dx.doi.org/10.1163/15718182-29040003>

Farinha, M. S. P. S. (2021). *Políticas públicas para a criança: O papel da comunidade na efetivação dos direitos e bem-estar* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/35891>

Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania* (2.^a ed.). Edições ASA.

Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de educação*, 3(2), 17 – 26. <http://hdl.handle.net/10198/6583>

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C.G. (Orgs.) (2021). *Manual de investigação qualitativa. Conceção, análise e aplicações*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and social justice*, 5 (2), 91 – 102. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197910370724>

Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *JSSE – Journal of social science education*, 5 (1), 60 - 71. <https://doi.org/10.4119/jsse-373>

Leite, C., Fernandes, P., & Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36 (1), 35 – 43. <https://hdl.handle.net/10216/84929>

Losego, M. (Coord.) (2016). *Compass - Manual de educação para os direitos humanos com jovens*. Ed. Dínamo. https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2017/01/compass_2016_pt.pdf

Lúcio, A. L. (2013). Desenvolvimento, educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 225- 243. <https://doi.org/10.21814/rpe.3254>

Machado, J. R. F. (2023). Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quanti-qualitativo. *Devir Educação*, 7 (1), 1 – 21. <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.697>

Marchi, R. C., & Sarmiento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: Transições contemporâneas. *Educação & sociedade*, 38 (141), 951 – 964. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>

Marques, S., & Oliveira, T. (2016). Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. *Revista Reflexão e Ação*, (24)3, 189 – 211. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i3.7346>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calcada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.*, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 185 – 202. <http://hdl.handle.net/10451/12314>

Monteiro, R. (Coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Moraes, M. L. Q. (1994). Infância e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, (91), 23- 29. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/873>

Pereira, P. D. B. G. (2020). *A escola como espaço de construção de cidadania: Contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar.* [Tese de Doutoramento, Escola de Doutoramento Internacional da Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório do Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <https://investigacion.usc.gal/documentos/606c5704bd14d86368802a98>

Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Solva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de educação género e cidadania. 2.º ciclo do ensino básico.*

Ramos, R. H., & Mazalo, J. V. (2024). Metodologia de investigação científica: passos para elaboração de artigos científicos. *Revista Nova Paideia*, 6 (2), 137 – 155. <https://doi.org/10.36732/riep.v6i2.398>

Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations convention on the rights of the child. *Childhood*, 16 (4), 518 – 534. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568209344270>

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14 (3), 12 – 31. <https://hdl.handle.net/10216/78011>

Romita, A. S. (2015). Colisão de direito: liberdade de expressão e ofensa à honra e à imagem. *Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro*, 58, 53 – 76. <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/156011>

Santos, P. J. S., & Trotta, L. M. (2018). A importância da arte no ambiente escolar para a construção do saber crítico e reflexivo: uma análise por meio de debate sobre a exposição Quermuseu. *Tendências Pedagógicas*, 33, 127 – 139. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.010>

Santos, S., Oliveira, T., Cavaco, C., Saldanha, F., Pereira, C. D. Marques, T., & Soares, C. (2022). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Plátano Editora.

Sasseron, L. H. (2020). Interações discursivas e argumentação em sala de aula: A construção de conclusões, evidências e raciocínios. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciência*, 1 – 29. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210135>

Serrão, J. (2023). Currículo e cidadania: Crenças dos docentes. In J. Serrão, (coord.), M. N. Gonçalves, J. Brás, H. Bracons, & A. Cabral, (Eds.), *Humanismo e desafios de cidadania* (pp. 26 – 39). <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/e90c59d2-fb3a-441b-b4f5-3c9a3cc5d727/content>

Serrão, J., Gonçalves, M. N., Brás, J., Bracons, H., & Cabral, A. (2023). *Humanismo e desafios de cidadania* (1.^a ed.). <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/e90c59d2-fb3a-441b-b4f5-3c9a3cc5d727/content>

Silva, D. L. (2011). A agressividade no cotidiano escolar: um estudo analítico em duas instituições educacionais em regiões periféricas de Salvador-BA. *Enciclopédia Biosfera*, 7(12), 167 – 178. <https://conhecer.org.br/enciclop/conbras1/a%20agressividade.pdf>

Silva, D. L. (2018). *Letramento digital e a aquisição de aprendizagens significativas na educação básica*. Anais CIET: Horizonte. <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1204/>

Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, O. C., & Cardoso, A., (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa: percursos didáticos* (pp. 33 – 72)

Silveira, R. M. (2007). *Liberdade de expressão e discurso do ódio*. Revista EMERJ, 23 (1). <https://ojs.emerj.com.br/index.php/revistadaemerj/article/view/493>

Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Escolar Editora.

Simões, A., Santos, D., Antunes, J., & Abrantes, J. (1999). Procura de Formação de Nível Superior no Concelho de Viseu. *Millenium*, 13, 1 – 20. <http://hdl.handle.net/10400.19/845>

Soares, L. D. (2018). *Os direitos das crianças*. Porto Editora.

Souza, A. P. L., Lauda, B. V., & Koller, S. H. (2014). Opiniões e vivências de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade e à proteção contra a violência física no âmbito familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 397 – 409. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200016>

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10 (32), 129 – 144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>

Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). Direitos da criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da infância. *IV Encontro maus-tratos, negligência e risco na infância e na adolescência*, Fórum da Maia. <http://hdl.handle.net/10400.21/890>

Torres, P. B. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 131 – 153. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414107.pdf>

Tozoni-Reis, M. F. C. (2009). *Metodologia da pesquisa*. (2.^a ed.). IESDE Brasil S.A.

UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In Mourão, C., Pires, E. L. & Abreu, I. (Eds.). *O ensino básico em Portugal*. 133 – 172. https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf

Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12 (3), 1 – 5. <http://dx.doi.org/10.22323/2.12030302>

Apêndices

Apêndice A – Declaração de consentimento para a participação do educando nesta investigação



Declaração de consentimento para participação do menor em estudo de investigação sobre a promoção de conhecimentos sobre os Direitos das Crianças

A presente declaração serve para recolher consentimento para a participação do discente menor em estudo de investigação para a realização do relatório de prática de ensino supervisionado. Esse trabalho surge no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O referido estudo, de caráter longitudinal, visa conhecer os valores sociais e humanos que os alunos do 6.º ano do Ensino Básico adquirem, assim como a partilha dos mesmos e a sua reflexão sobre esses direitos que já têm adquiridos ou que acabaram de adquirir, através da leitura de alguns capítulos da obra literária *Os Direitos das Crianças*, da autora Luísa Ducla Soares e atividades alusivas ao tema.

A observação/gravação será exclusivamente efetuada pela investigadora, Catarina Firmo, através do registo fotográfico, da filmagem em vídeo de alguns momentos e da gravação em áudio. As sessões dinamizadas pela investigadora terão lugar ao longo dos seguintes meses até ao final de maio, sessões essas que serão espaçadas e cada uma delas com um período máximo de uma hora e meia.

Todos os registos em fotografia, vídeo e áudio, assim como os dados recolhidos sobre o/a aluno/a são estritamente confidenciais e apenas utilizados para efeitos de investigação académica, mantendo-se igualmente o anonimato da identidade do/a aluno/a e do encarregado de educação.

Declaro que li a informação acima e que **dou consentimento** para a participação do menor no referido estudo de investigação sobre a promoção de valores sociais e humanos.

Nome do/a menor	Assinatura do encarregado de educação	Data

Declaro que informei o encarregado de educação sobre os objetivos e procedimentos do estudo de investigação e que me disponibilizei para responder às suas dúvidas.

Nome da investigadora	Assinatura	Data

A investigadora,

Faro, 4 de abril de 2024

Apêndice B – Jogo “Isto ou Aquilo” sobre dar a opinião cordialmente

Jogo “Isto ou Aquilo”: Dar opinião

1.

a) Devo respeitar a opinião dos outros mesmo que não concorde com ela.

Ou

b) A minha opinião está certa e quem discorda dela está errado.

2.

a) Devo mostrar sempre a minha opinião, ainda que de forma confusa, e sem pensar em como dizê-la.

Ou

b) Devo mostrar a minha opinião de forma clara e construtiva.

3.

a) Não devo ofender aqueles que partilham uma opinião diferente da minha.

Ou

b) Devo insultar aqueles que têm uma opinião diferente da minha.

4.

a) Devo ouvir, sem dar muita atenção ao que é dito, e explicar o que penso sem me importar com o que os outros disseram.

Ou

b) Devo ouvir, com atenção o que é dito, antes de explicar o que penso.

5.

a) Devo dar informações falsas para reforçar o meu argumento, de forma a ter razão.

Ou

b) Devo procurar dar informações verídicas que reforcem o meu argumento.

6.

a) Devo esforçar-me por compreender os diferentes pontos de vista e mudar a minha opinião se achar que alguma das outras opiniões aparentam fazer mais sentido do que a minha.

Ou

b) Devo ignorar as outras opiniões e fazer com que os outros mudem a sua opinião em função da minha.

7.

a) Considero que a partilha de opiniões é uma oportunidade para mostrarmos o nosso ponto de vista e nos expressamos livremente.

Ou

b) Considero que a partilha de opiniões é uma competição em que alguém tem sempre razão.

8.

a) Devo falar alto/gritar com as pessoas de modo a impor a minha opinião.

Ou

b) Devo falar calmamente com os outros, mesmo que não concorde com o que foi dito.

9.

a) Acho que a liberdade de expressão é importante, pois todos temos direito a ter perspetivas diferentes sobre o mesmo tema/assunto.

Ou

b) Acho que a liberdade de expressão não é importante. Penso que todos devemos ter a mesma perspetiva sobre um determinado tema/assunto.

10.

a) Julgo que vou manter a minha opinião para sempre e nada me vai fazer mudar de ideias.

Ou

b) Julgo que mudarei de opinião ao longo do tempo, de acordo com o que aprendo, vivencio e experimento com os outros.

Apêndice C – Cartões das alíneas a) e b) do Jogo “Isto ou Aquilo”

a)

b)

Apêndice D – Cartões de opinião



Apêndice E – Questionário de reflexão sobre a aula do *Direito a dar a opinião*

Questionário de reflexão 6.ºE - Direito das crianças de dar a opinião

Caros alunos,

Este 1.º questionário refere-se a um dos Direitos das Crianças: o direito de dar a opinião sobre assuntos que lhes diz respeito e surge no seguimento do que foi abordado no texto que lemos e que foi discutido em sala de aula.

Peço que leiam as perguntas com atenção, reflitam e que sejam sinceros nas vossas respostas.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

catarinafirmo15@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo *

A sua resposta

Globalmente, como correu a conversa, entre todos, sobre o direito de dar a a opinião? *

Selecionar ▼

Participaste ativamente na conversa? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Achas que te expressaste corretamente ao nível da tua atitude perante os teus colegas? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Não participei

Foi difícil comunicares com os colegas em grande grupo? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Não participei

Após a partilha de ideias sobre o direito de dar opinião, manténs a tua opinião inicial? *

- Mantenho
- Mudei em alguns aspetos
- Mudei totalmente

Em conversas futuras, consideras que há aspeto(s) que o grupo tenha de melhorar na interação? *

- Sim
- Não

Se sim, quais? *

A sua resposta

Há algum(ns) aspeto(s) que tu tenhas de melhorar na interação com os teus colegas? *

A sua resposta

O que achas que correu realmente bem? Indica dois aspetos positivos. *

A sua resposta

Este tema interessou-te? *

- Sim
- Não
- Nem por isso

Gostarias de repetir este tipo de atividade sobre outro tema? *

- Sim
- Não
- Talvez

Enviar

Limpar formulário

Apêndice F – Folha de escrita sobre o que é a família para os alunos



Nome: _____ N.º: _____

Data: __/__/__

Escreve uma frase sobre o que significa a família para ti.

Apêndice G – Questionário de reflexão sobre o *Direito à privacidade*

Questionário 6.ºE - Direito à vida privada

Caros(as) alunos(as),

Este 2.º questionário refere-se a um dos Direitos das Crianças: o direito à vida privada e surge no seguimento da atividade da nuvem de palavras sobre o que é a privacidade/invasão de privacidade.

Peço que leiam as perguntas com atenção, que reflitam, e sejam sinceros nas vossas respostas.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

catarinafirmo15@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome (primeiro e último) *

A sua resposta

O que é para ti invasão de privacidade? Dá alguns exemplos. *

A sua resposta

As pessoas respeitam a tua privacidade? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Se respondeste "não" ou "mais ou menos", quem? *

- Amigos
- Familiares
- Adultos
- Outras pessoas que não conheço pessoalmente
- Respondi "sim" na pergunta anterior.

Já alguém contou um segredo teu a outra pessoa, sem que permitisses? *

- Sim
- Não
- Não sei

Como te sentirias se invadissem a tua privacidade/Como te sentes quando invadem a tua privacidade? *

- Bem
- É-me Indiferente
- Mal
- Outra: _____

Achas correto invadir a privacidade de alguém? *

- Sim
- Não
- É-me indiferente
- Outra: _____

Achas que respeitas a privacidade dos outros? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Outra: _____

Já contaste um segredo de alguém a outra pessoa, sem autorização? *

- Sim
- Não

Achas que este assunto devia ser mais trabalhado na escola? *

- Sim
- Não
- É-me indiferente

Queres acrescentar mais algum aspeto sobre este assunto? *

A sua resposta



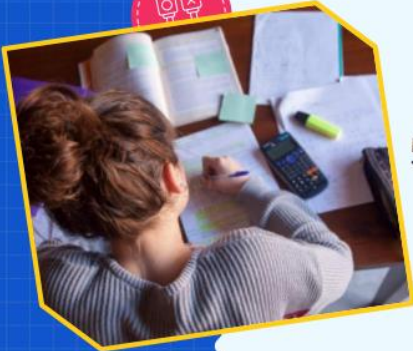
Enviar

Limpar formulário



Debate

Educação



“A taxa de matrículas no ensino primário nos países em desenvolvimento atingiu 91%, mas 57 milhões de crianças em idade do ensino básico continuam sem ir à escola.”

(Santos et al., 2022, p. 65)

«As mulheres e as meninas continuam a ser discriminadas por motivos culturais, sociais, políticos e religiosos»

“Dois terços dos adultos analfabetos são mulheres e dos 57 milhões de crianças fora da escola em todo o mundo mais de metade corresponde a meninas”.



(Santos et al., 2022, p. 69)

Refugiados

“A agência da ONU para Refugiados (ACNUR) publicou um relatório que assegura que, em 2019, dos 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, cerca de 3,7 milhões não frequentavam a escola.”

(Santos et al., 2022, p. 70)



Pessoas com deficiência

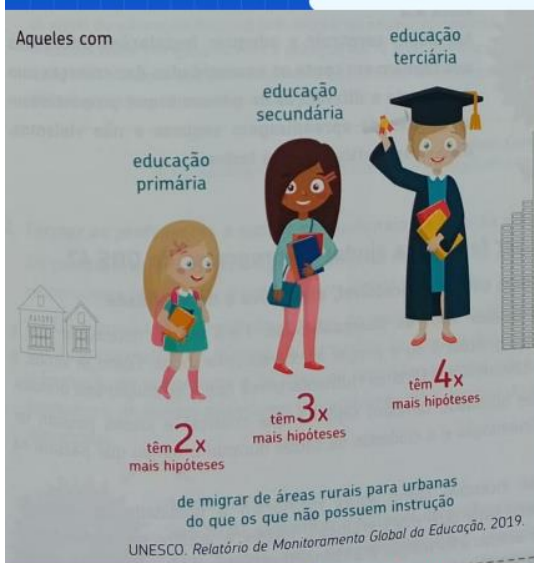
“As crianças portadoras de deficiência têm mais probabilidade de deixar a escola quando comparadas com as de outros grupos. Tal sucede porque muitas vezes as escolas não estão adaptadas para as receber”.



(Santos et al., 2022, p. 72)

Migrantes

“Muitas pessoas migram para as cidades em busca de melhores condições de vida e melhores salários. As pessoas com mais instrução têm mais hipóteses de conseguir migrar e deste modo conseguem obter um bom posto de trabalho.”



(Santos et al., 2022, p. 71)





**“O que é uma escola
inclusiva, equitativa e
sustentável?”**

(Santos et al., 2022, p. 76)

Apêndice I – Questionário de reflexão final

6.ºE - Questionário final

Caros alunos,

Chegámos ao final das quatro atividades sobre alguns dos Direitos das Crianças e quero agradecer-vos pela vossa participação ativa!

Este último questionário é um balanço sobre todas as atividades que realizámos, ou seja, uma espécie de avaliação das sessões desenvolvidas. Por isso, peço-vos, uma vez mais, que respondam com toda a vossa sinceridade ao questionário. A vossa apreciação irá ajudar no estudo de caso que estou a realizar no meu relatório de estágio.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

catarinafirmo15@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome (primeiro e último) *

A sua resposta

1- Gostaste de realizar as atividades relacionadas com os Direitos das Crianças? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2- Assinala com uma cruz qual(uais) a(s) atividade(s) que mais gostaste de trabalhar. *

- Direito à opinião
- Direito a ter uma família
- Direito à privacidade
- Direito à educação

Porquê? *

A sua resposta _____

3- Gostaste de ter abordado estes temas em sala de aula? *

- Sim
- Talvez
- Não

4- Durante as sessões, sentiste-te à vontade para dar a tua opinião sobre os assuntos explorados? *

- Sim
- Não
- Às vezes

5- No próximo ano, gostarias de abordar outros temas deste género em sala de aula? *

- Sim
- Não
- Talvez

Se respondeste sim, indica o(s) temas.

A sua resposta _____

6- Achas importante trabalhar estes temas em sala de aula de modo a desenvolver a tua capacidade de expressão oral (aprender a dar uma opinião)? *

- Sim
- Não
- Mais ou menos

7- Achas importante trabalhar estes temas em sala de aula de modo a promover o respeito e empatia pelas opiniões dos colegas? *

- Sim
- Não
- Talvez

8- Antes destas sessões, sabias que as crianças têm direitos? *

- Sim
- Não

9- Antes destas sessões, sabias que as crianças têm deveres? *

- Sim
- Não

10- Já tinhas falado sobre estes temas na escola? *

- Sim
- Não
- Não me lembro

Queres acrescentar mais alguma ideia, sugestão ou opinião sobre as sessões realizadas? *

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Apêndice J – Diálogo entre os alunos sobre o jogo “Isto ou Aquilo”

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

(...)

I: Primeira pergunta: a) Devo respeitar a opinião dos outros mesmo que não concorde com ela, ou b) A minha opinião está certa e quem discorda dela está errado. Podem levantar os cartões.

MD: A professora nem nos dá tempo pa’ pensar...

I: Vou voltar a repetir. Qualquer coisa, se já não se lembrarem do que foi dito peçam para repetir.

(...)

I: Segunda pergunta: a) Devo mostrar a minha opinião, ainda que de forma confusa, e sem pensar em como dizê-la, ou b) Devo mostrar a minha opinião de forma clara e construtiva.

LP: Oh, professora, mas isto é: a gente levanta a opção que achamos que é o mais correto de se fazer...?

I: Sim, sim, sim. A opinião que acham mais correta para vocês.

LP: Senão é o que a gente faz durante o dia. É o que achamos mais correto.

MD: Ah, eu ‘tou a meter o que eu faço.

LP: Pois, exato.

I: O que vocês fazem é o que vocês acham, certo?

LP: Não...

(...)

Professor cooperante: Por exemplo, a LP pensa a), mas faz o b).

(...)

I: Vamos para a terceira pergunta. a) Não devo ofender aqueles que partilham uma opinião diferente da minha, ou b) Devo insultar aqueles que têm uma opinião diferente da minha.

LB: Professora, pode repetir de novo?

I: Sim.

(...)

I: Oitava pergunta: a) Devo falar alto/gritar com as pessoas de modo a impor a minha opinião ou b) Devo falar calmamente com os outros, mesmo que não concorde com o que foi dito. Querem que repita?

Todos: Sim!

(...)

I: XR, para de olhar! Pensa por ti, é o que TU achas.

(...)

XR: Mas... Agora tenho de 'tar d'olhos fechados. (Risos)

I: Se calhar.

(...)

Apêndice L – Diálogo entre os alunos sobre o texto *Direito a dar a opinião*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Primeira questão:

I: Acham que nos dias de hoje os adultos já vos consultam para saberem a vossa opinião? Sim, Não ou Talvez.

IO: Por exemplo, em casa, os adultos ouvem o que eu tenho a dizer, mas nos outros sítios, por exemplo na escola, não.

(Os alunos continuam a frisar que só deviam dar a opinião a adultos se o assunto lhes dissesse respeito, todos ao mesmo tempo)

I: Hum, então e os ouvem o que vocês dizem quando estão a falar de algo que vos diz respeito?

RP: Não. Às vezes as nossas ideias para os adultos podem ser um bocadinho desinteressantes, mas outras vezes, quando nos ouvem, podem até ser interessantes.

Segunda questão:

I: Vocês sabiam que antigamente os pais escolhiam as profissões que os seus filhos deveriam seguir? Podem levantar os cartões.

Quem sabia sobre este assunto, como ficaram a saber? Foi alguém que vos contou?

FP: Quando eu estava a estudar com a minha avó, para o teste de HGP, ela disse-me que as crianças, antigamente, elas não podiam escolher o que elas queriam ser.

I: Isso aconteceu com a tua avó?

FP: Não.

(...)

DH: Eu só comecei a saber que os pais que escolhiam os trabalhos para os filhos, as crianças, porque eu tava a ver um vídeo sobre como se trabalhava antigamente e depois disso, do nada, falou sobre isso.

EE: Foi de uma conversa que eu ‘tava a ter com o meu pai, sobre o emprego que eu queria ter no futuro, só que eu como era mais pequena, ‘tava sempre a mudar, quero ser médica, quero ser enfermeira. Então uma vez ele disse-me, tem calma, sabias que antigamente as crianças não podiam dizer quero ser isto, quero ser aquilo? Tinham só uma profissão, ou a profissão que os pais escolhiam, não podiam escolher. E isto aconteceu com a minha avó, já tentei falar sobre isso, mas ela não gosta de falar sobre isso.

I: Porque será que ela não gosta de falar sobre isso?

EE: Se calhar não gostou o que os pais fizeram com ela.

(...)

MB: A minha mãe, supostamente, a minha avó tinha dito para ela ir p'ra outra profissão, porque achava que era melhor, mas a minha mãe não foi.

IO: Eu quando era mais nova queria ser tudo e mais alguma coisa, e a minha mãe quando eu lhe disse o que queria ser ela disse, calma que tu tens tempo p'ra pensar, ao contrário da minha avó que não podia escolher o que queria ser, e a minha mãe que antigamente os pais é que escolhiam o que é que as crianças iam ser.

Terceira questão:

I: Se isto acontecesse com vocês, como se sentiam? Diriam alguma coisa?

DH: Eu diria assim, eu não quero trabalhar no trabalho que vocês querem, porque eu só vou trabalhar o que eu gosto, que assim é que eu sou feliz.

BG: Eu diria, por exemplo, se fosse a minha mãe, diria que estava contrariada em relação à opção que me deram, ou à obrigação que me deram, e que ao ter esse trabalho não era feliz e que preferia outro trabalho, do que o tal trabalho.

CM: Eu diria à minha mãe ou ao meu pai que, por exemplo, eles diziam para eu ser médica e eu diria não, eu não vou ser médica, eu não gosto de mexer naquelas coisas com sangue e feridas abertas.

MD: Eu diria que tenho o direito de escolher as minhas escolhas.

EE: Eu diria que a vida e a opinião é minha e eles só tinham de respeitar isso.

RP: Eu não diria nada, porque eu sei que os meus pais, pelo menos os meus, iam escolher a melhor profissão e escolhiam a profissão que acham onde eu me ia sentir mais confortável.

I: E se tu não te sentisses confortável?

RP: Eu confio nos meus pais.

FP: Eu não dizia nada porque eles escolheriam um trabalho que ganhasse bem.

I: Ok, então vamos imaginar que os teus pais escolheram um trabalho para ti que ganhas muito bem, mas não és feliz lá.

FP: Eu trabalhei pa' 'tar lá, então vou-me acostumando a gostar.

I: O que têm a dizer sobre isto que o FP disse?

LP: Por um lado não 'tá totalmente errado. Se eu precisasse de ser triste pa' ser rica, seria triste pa' ser rica.

TS: Ai, eu também.

CM: Mas há pessoas que trabalham em algo que não gostam, mas estão lá porque recebem mais dinheiro. E, na minha opinião, é preferível viver feliz e com menos dinheiro do que com muito dinheiro e infeliz.

FP: Os meus pais dizem-me, antes de eu ir para a universidade, que querem que eu seja engenheiro, eu vou trabalhar para ser engenheiro, mas até aí eu vou-me já acostumando e já vou gostar de estar lá porque vou criar novas amizades.

(...)

LS: Eu coloquei talvez, porque não ia gostar que os meus pais escolhessem por mim, porque eu quero ser médica.

TS: Eu já tive uma conversa com os meus pais, inclusive o meu pai já me disse uma profissão que eu gostei bastante, então eu digo talvez porque se ele me mandasse para essa profissão eu dizia que sim, mas se fosse outra, eu dizia que não.

(...)

Sexta questão:

I: No que diz respeito ao divórcio, vocês concordam que têm uma palavra a dizer? Por exemplo, escolherem com quem querem ficar, quantos dias gostariam de estar com o outro parente ou se o querem ver ou não?

LP: Por um lado acho que sim, porque devia ser ouvida a opinião das crianças pa' saber com quem é que elas queriam ficar, quantos dias e quando e onde, mas por outro o juiz também sabe o que é melhor para a criança. Porque, por exemplo, se o pai a tratar mal e ela quiser ir viver com ele na mesma, acho que não é certo deixarem a criança ir viver com o pai na mesma só porque ela quer.

TS: Eu disse talvez porque não sei qual é a experiência.

EE: Eu fui separada dos meus pais e fui viver com a minha avó, então sim, eu gostava de ser ouvida por um tribunal, porque se eu fosse só pela questão dos adultos, eu não voltava a estar com os meus pais, e isso é injusto para a criança.

(...)

Oitava questão:

I: Concordam que exista um limite na liberdade de expressão? Porquê?

LP: Acho que a liberdade de expressão deve ter um limite, senão cada um diz o que lhe apetece, quando lhe apetece e não lhe interessa se magoa os outros.

(...)

EE: Tu tens opinião, mas algumas opiniões tu tens de guardar para ti.

TS: A liberdade de expressão deve ter um limite a partir do momento em que nós começamos a faltar ao respeito ao outro.

Apêndice M – Diálogo entre os alunos sobre os vários tipos de famílias que criaram

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Família 1:

MD: Professora, o DH disse que não gostou da família.

I: Não gostaste, DH? Porquê?

DH: Não faz sentido ter duas mulheres.

MD: Nem sempre tem de ser uma mulher e um homem. Tanto pode ser um homem com um homem, tanto pode ser uma mulher com uma mulher.

DH: A mim não faz sentido isso.

LP: Tem de haver um motivo.

DH: Não sei.

XR: Mesmo sendo um casal de meninas, podem ser uma família.

EE: Elas podem adotar ou então fazer barriga de aluguer para terem filhos.

(...)

Família 4:

MM: Síndrome de Down? O que é isso?

MD: É uma doença. (Muitos alunos a falar ao mesmo tempo para tentarem explicar ao colega o que é)

I: É conhecido também por Trissomia 21. Não conheces?

MM: Mas o que é que faz?

I: É uma alteração genética.

(...)

MM: A mim parece-me que ele está a fazer uma cara estranha, nada mais.

I: Não é uma cara estranha, ele é mesmo assim.

MM: Oh, ok.

(...)

MD: Os meninos de Síndrome de Down são como nós, eles merecem o mesmo respeito que nós.

TS: Tem os mesmos direitos.

LP: Merece ter uma família.

(...)

LP: Porquê gémeas?

EE: Porque há poucas famílias que têm gémeas. E elas são albinas. São mesmo filhas deles, mas são albinas.

I: E não podiam ser adotadas?

EE: Podiam.

I: E mesmo assim são considerados família?

Todos: São.

Família 5:

FP: É uma família meio adotada, o asiático e o muçulmano são adotados, o outro bebé não é.

CM: Porque é que a mãe quis adotar mais duas crianças?

LP: Pois, se é solteira, normalmente tem-se mais trabalho quando é solteira.

I: É verdade, tem-se mais trabalho. Mas, se formos ver bem, apesar de ainda serem crianças, já são um bocadinho mais velhas, ao contrário do bebé, por exemplo, já conseguem ajudar e não dar tanto trabalho à mãe como o bebé dá.

LP: Não pode ser mãe divorciada?

I: Também pode ser.

(...)

Família 7:

I: AM, porque não querias escolher um pai de cadeira de rodas nesta família que criaste com o teu grupo?

AM: Oh, queria uma família normal.

I: Então, por ter este pai não é uma família normal?

AM: É normal, mas não pode fazer certas coisas.

I: Por exemplo? (Risos de alunos)

AM: Correr.

I: Ok, não corre, mas dá para brincar com os filhos na mesma, ou não?

AM: (Silêncio)

(...)

LP: Eu acho que é uma família normal, mas se eu fosse o AM também não queria escolher, porque com tantas outras pessoas, porque é que foram logo escolher uma pessoa cadeirante?

(...)

LP: Se eu fosse criar uma família, não queria que a família tivesse... é que não é só uma são duas pessoas cadeirantes.

LB: É complicado.

(...)

CM: Eu acho que os cadeirantes têm todo o direito, têm todo o merecimento de terem uma família.

(...)

MD: Se eu tivesse um cadeirante na minha família, eu achava completamente normal. Mas é óbvio que eu também respeito o AM não gostar, tanto como eu respeitei a opinião do DH que ele disse que não gostava de duas mães.

IO: Imaginemos que o senhor não nasceu cadeirante e sofreu um acidente. Vamos experimentar pôr o AM nessa situação. E o AM depois dizia que não gostava de ser cadeirante, o que é que ele faria?

AM: Pagava operações.

IO: E se tu fosses pobre?

AM: Então, mas nota-se que a família é rica.

ML: Há muitos exemplos de crianças na escola que são cadeirantes e que elas são excluídas às vezes das brincadeiras, as outras pessoas julgam-nas e pensam que elas não conseguem brincar. Mas quando uma pessoa lhe dá uma oportunidade e vai ter com ela, ela pode ser a pessoa mais brincalhona do mundo. Então eu acho que os cadeirantes merecem ser mais incluídos.

(...)

I: Então e só existem este tipo de famílias que vocês criaram?

Todos: Não!

I: Que outras famílias podem existir?

MD: Eu acho que nem todos os casais têm filhos, por exemplo. Um casal.

(...)

LP: Pode ser um pai e uma madrasta, ou uma mãe e um padrasto.

AH: Pode ser apenas um pai com os filhos.

EE: Ou uma avó e os netos.

(...)

I: Quando um homem tem mais do que uma mulher, dá-se o nome de Poligamia. Sabem onde isso existe muito?

GC: Na América.

XR: Na Ásia!

I: Exato, mais precisamente na Arábia Saudita.

(...)

I: Então e uma mulher com mais do que um homem?

LP: Então, é a mema' coisa.

I: E onde é que é mais comum existir?

Todos: Na Arábia?

GC: No mundo todo!

I: Em algumas partes de África, a mulher tem mais do que um homem e dá-se o nome de Poliandria.

(...)

I: Sabem qual é que é a minha dúvida?

Todos: Qual?

I: A LP já tinha feito no início da aula... E aquelas crianças que não têm família?

MD: Metem as crianças sozinhas.

I: As crianças vivem sozinhas!?

LP: Não!

EE: Num orfanato.

I: Orfanatos?

LB: Isso!

I: Que outro nome se pode dar?

MD: Refúgio.

LB: Aboim Ascensão.

I: Instituições...

(...)

MD: Mas nunca vai ser família. Por exemplo, se eles não têm família, ou seja, vão 'tar com outras crianças, não é bem a família deles. Ele pode considerar como família, mas não é o núcleo familiar.

LP: Pa' quela criança 'tar ali é porque teve de nascer de algum lado, é porque deve ter família em algum lado. (Risos)

I: Sim, mas atenção, nós falamos aqui de uma família que tinham filhos adotivos. Significa que a família adotiva não é família?

Todos: É!

LP: Mas essa criança tem pais biológicos.

I: Tem pais biológicos, mas não existem pessoas que não são da nossa família e se calhar nós consideramos família?

MD: Sim! Eu considero alguns amigos meus mais a minha família.

I: Ok, e nas instituições?

LP: É a ‘mema coisa.

I: Não podemos achar que “aquilo” seja a família deles?

MD: Foi o que eu disse.

I: E o que é que vocês têm a dizer sobre essas crianças irem para instituições, porque não têm famílias que fiquem com elas? Pessoas adultas, uma casa, um lar...

(...)

TS: Acho que é melhor ter sempre uma família, mas quando não se tiver família eu acho que eu concordo em as pessoas irem para o Refúgio, têm quem cuide delas e têm amigos.

LP: Têm um lar, comida, segurança...

(...)

I: A tua mãe trabalha no refúgio?

LS: Sim.

I: O que é que tu tens a dizer sobre isso? Porque é que as crianças que vão para essa instituição?

LS: Algumas crianças não ‘tão lá porque não têm pais, ou porque os pais abandonaram. Então, o Refúgio vai lá buscá-las e cuida delas.

I: Ah... Há crianças retiradas às famílias, é isso?

LS: Sim.

I: Porquê? Porque é que são retiradas às famílias?

MB: Por maus tratos.

DH: Porque se calhar os pais não conseguem cuidar do filho, por não terem dinheiro suficiente.

JC: Não terem condições.

AH: Não terem comida.

GA: Tratar mal.

MD: Já foi dito.

IO: Porque os pais faleceram.

XR: Pode ficar com os avós.

I: Depende. E se não existir ninguém com condições para deles ou que não os queira?
(...)

EE: Instabilidade mental. Os pais podem ser ricos, milionários, se não tiverem estabilidade mental, podem tirar os filhos.

AC: Eu sei que isto é um bocado sério, mexicano ou assim, mas a mãe pode ser muito nova e não quer cuidar da filha...

LP: ‘Atão se não quis porque é que não abortou?’

I: Há pessoas que se calhar são contra o aborto, e por isso tem o bebé, mas não o quer.
(...)

I: Então, independentemente do tipo de família, ou estando ou não inserida numa família, ou seja, estando numa instituição, o que é importante?

TS: Segurança, carinho, amor.

(...)

MB: Respeito.

MD: Educação.

Apêndice N – Diálogo entre os alunos sobre o texto do *Direito a ter uma família, sempre que possível*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Primeira questão:

I: Concordam com o que está escrito no segundo parágrafo?

DH: Não concordo cem por cento. Como já disse, eu não acho que homens não devem namorar com homens e mulheres namorar com mulheres.

I: Tens alguma razão?

DH: Não faz sentido isso.

I: Ok, obrigada.

XR: Mas se para ele não faz sentido, ele tem de ter uma razão.

MD: Pode ser que ele tenha tido na família dele e não gostou.

I: A razão dele é que não faz sentido e ponto.

(...)

LB: Toda a gente tem o seu gosto. Cada um sabe de si e ninguém pode contrariar, é a sua opinião.

LP: Se uma pessoa é feliz assim, acho que deve fazer. Não é porque os outros não gostam, que a pessoa deve privar-se das coisas que ela gosta.

EE: Tu tens uma pessoa que gostas muito, mas essa pessoa é do mesmo sexo que tu, mas tu não vais ficar com ela só porque ela é do mesmo sexo que tu? Tu gostas muito dessa pessoa, adoras ela, mas não podes. Pela lógica do DH não pode.

I: Acho que não é bem pela lógica do DH. Não é ele não querer. Para ele não faz sentido. Essas pessoas ficam juntas normalmente, mas para o DH não faz sentido, só isso. E olhem lá, vamos lá ver uma coisa. O DH está a dizer que não faz sentido, e não o ouvimos a julgar ninguém nem a falar mal de ninguém, não disse que não queria e não disse que devia ser proibido, certo? Para ele não faz sentido, para ele o normal é um homem e uma mulher, ok? Só disse a opinião dele. Não podemos julgar a pessoa por não partilhar da mesma opinião que a nossa, certo?

LP: Nós ‘tamos a discutir um assunto, e todos nós damos a opinião, temos um motivo pela qual a opinião que escolhemos e o DH é o único que está a dizer a opinião dele, mas não tem motivo.

Professor cooperante: Se calhar ele não quer partilhar a opinião dele e ele tem o seu direito de não ter de partilhar. Cada um tem a sua opinião, tudo bem, mas ele não quer dar, está tudo bem, já passou.

TS: Eu nunca faria isso, mas se as outras pessoas se sentem felizes e estão bem assim, eu concordo totalmente.

XR: Para mim não faz muito sentido, mas tenho que aceitar.

LP: Mas, oh XR, porquê? Dá-me lá um motivo.

CM: Eu disse sim, porque respeito, mas não faz sentido. Porquê? Porque... quando as pessoas querem ser assim são assim. Mas porque, na vida, a reprodução é um homem e uma mulher.

LP: E se toda a gente começar a ficar uma mulher com uma mulher e um homem com um homem a humanidade acaba.

CM: Exatamente. A família biológica acaba aí.

DH: Carolina, no sentido que tu disseste de eu respeito as pessoas que namoram com a mesma sexualidade deles, e estavas a dizer que eu não respeito, mas eu respeito.

CM: Eu não estou a dizer que tu não respeitasses. Eu, o LB e o XR dissemos que não nos fazia sentido mas que respeitávamos, mas também nunca dissemos que não respeitavas.

LB: Naquela família que vocês fizeram, tu disseste que não gostavas da família porque tinha duas mulheres que namoravam.

LP: Quem ouve pode não se sentir confortável. Pode-se expressar, mas com respeito.

MD: Se eu lhe dissesse que não gosto de holandeses ia ser a mesma coisa.

LP: E sabe-se que quando a gente fala nisso o DH sente-se desconfortável, mas agora não se pode falar.

Segunda questão:

I: Concordam com o que está escrito no último parágrafo?

AM: Talvez, porque deviam ter uma segunda oportunidade.

I: Então, mas têm a segunda oportunidade: o Governo tentar ajudá-las. Porque primeiro, o Governo vai lá e tenta ajudar. Se vê que não há grandes evoluções, para melhor, terão de ser retirados.

AM: Tenta outra vez.

I: Vai continuar, continuar, continuar e até lá a criança vai ficando pior fisicamente e psicologicamente de tantas oportunidades que o Governo vai dando às famílias.

AM: Então...

I: E a criança é que fica mal...

AM: Não.

LB: Então, mas se o Governo ajudasse mesmo, não aconteceria isso.

EE: Eu acho que é um talvez, porque se as coisas funcionassem mesmo como 'tá nesse texto, as coisas seriam diferentes. A maioria das vezes, o Governo só tira as crianças, ajuda tão minimamente que os pais continuam na mesma. Mas outra coisa que acontece é: já viram onde moram os ciganos? Os filhos dos ciganos, esses não são retirados. Podem viver nas piores condições. Esses não são retirados. Se as coisas fossem mesmo como são nesse texto, tudo bem é claro que sim, mas na realidade as coisas não são como 'tá aí no texto.

Apêndice O – Diálogo entre os alunos sobre a Nuvem de Palavras sobre *Privacidade*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

CM: Porquê “esconder”?

I: Hum, tenta lá colocar-te no lugar dessa pessoa e tentar descobrir porque ela escreveu essa palavra.

CM: Talvez... está toda a gente atrás dela, tentam todos falar com essa pessoa e ela quer ter privacidade, quer-se esconder.

AC: Talvez esconder-se dos seus problemas da sua vida e estar no quarto, com privacidade, a descansar e a esconder-se do mundo.

LP: Para mim, o esconder não faz muito sentido porque, se é pa’ ter privacidade, supostamente, não nos vamos esconder de ninguém.

I: Então e se essa pessoa não conseguir ter privacidade e sentir necessidade de se esconder? Que nome se dá a isso?

CM: Invasão de privacidade? Invasão pessoal...

I: Isso mesmo, invasão de privacidade. E quanto à palavra liberdade?

BG: Eu acho que liberdade é uma palavra que tem a ver com privacidade, porque há pessoas que não precisam de saber os segredos das outras pessoas e assim, terem a liberdade de escolher os seus segredos, pode guardar só para si.

LP: Então, se são segredos não vais contar aos outros. Os segredos, à partida, não são para ser contados.

BG: Pois, sim, tens razão...

MD: Mas professora, e se alguém contar já não é bem um segredo... É um segredo enquanto guardas para ti, mas quando contas a outra pessoa, já não é bem um segredo, vira... vira conversa.

LP: E quando contas tens de ter confiança na pessoa, senão essa pessoa depois vai contar aos outros.

(...)

I: Muito bem. E em relação à palavra “justiça”, alguém quer dizer alguma coisa?

MD: Talvez a pessoa que quer ter privacidade, os pais podem não deixar. Por exemplo, ela querer fechar-se no quarto e os pais não querem que ela fique com a porta fechada.

Apêndice P – Diálogo entre os alunos sobre o texto do *Direito à privacidade*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Primeira questão:

I: Concordam com o que a autora diz no segundo parágrafo?

BS: Os pais devem dar liberdade às crianças para fazerem alguma coisa diferente, por exemplo.

BG: Eu concordo, porque uma criança tem o direito de ter a liberdade que precisa tendo em conta a sua idade. Por exemplo, se tiver sete anos tem coisas que não pode esconder, daí os pais terem de saber algumas coisas, não sempre todas.

I: E se for da tua idade?

BG: Naturalmente não precisam de saber.

I: Então? Não és menor de idade?

BG: Às vezes não.

I: Às vezes não!?

BG: Não, às vezes eles não precisam de saber.

LP: Eu concordo que acho que a família deve dar liberdade e privacidade à medida que nós vamos avançando nos anos. Por exemplo, o que BG está a dizer é, nós como vamos ficando mais velhos, vamos querendo ter mais privacidade, e acho que os pais e os familiares devem ir dando essa privacidade

Professor cooperante: Mas com responsabilidade.

I: Exato. Responsabilidade e demonstrar aos adultos que podem confiar em vocês, que não vão fazer asneiras, não é?

LP: Por isso, os adultos quando dão essa responsabilidade, ‘tão lá a apoiar-nos também.

ML: Eu concordo plenamente. Mas, uma criança de cinco anos, nós não podemos confiar nela, os adultos não podem dar toda essa liberdade porque, se depois uma criança de cinco anos no quarto, ela tem lá muita coisa, pode engasgar-se com alguma coisa que ela tenha.

I: (Ironicamente) Com cinco anos engasgar-se? Não, com essa idade ela já consegue fazer tudo sozinha, porque é que precisa de uma supervisão dos adultos?

(Alunos indignados começaram a falar uns por cima dos outros)

ML: Oh, professora pode ser autista, pode ser... uma pessoa assim... não vamos deixar uma criança assim com essa idade no quarto com a porta fechada, pode ser perigoso.

I: (Ironicamente) Então, mas se não for autista, ou não tiver nenhum desses problemas pode ficar sozinha no quarto.

DH: Não é bem assim. Eu tenho um amigo de oito anos que tipo, não há nada de mal com ele, mas se ele 'tá no quarto sozinho, ele parte tudo.

MD: Eu iria lá. Mesmo que a criança tivesse... por exemplo, se eu tivesse uma filha de cinco anos, eu a deixaria no quarto sozinha, mas eu deixaria com a porta aberta e, de vinte em vinte minutos ia lá vê-la.

LP: De vinte em vinte minutos dá pá' criança se engasgar, de certeza!

MD: Eu nã' oiço n'ê? Eu sou surda!

LP: Podes não ouvir.

I: E se forem adolescentes, da vossa idade?

MD: Já deixava ficar lá se ela quisesse ficar lá fechada. Ia lá, mas não ia tipo, sempre. Ia lá às vezes.

TS: De uma em uma hora. Só pa' ver se 'tá tudo bem.

FP: Se a criança da nossa idade tivesse algum problema, como depressão ou... autismo, não a deixava sozinha no quarto sem ninguém ir ver.

Segunda questão:

I: Já vos aconteceu alguma destas coisas que a autora referiu no terceiro parágrafo?

LP: Mas professora, como é que a gente vai saber?

GC: Pois, se 'tá escondido atrás da porta... (Risos)

(...)

MF: Eu ia ficar desconfortável. Diria que eu tenho o meu direito de privacidade e o adulto, neste caso, não devia fazer isso, porque é como se fosse invasão de privacidade.

LP: E porque é que o adulto faria isso?

I: Porque vocês são menores.

LP: Pronto, e se somos menores porque é que o adulto não chega ao pé de nós e não fala connosco?

MD: Se somos menores significa que fazemos as coisas mal?

I: Às vezes podem fazer coisas mal. Todos vocês estão em constante aprendizagem e estão ainda a tornar-se em adultos. Estão a aprender coisas para se tornarem melhores daqui para a frente e às vezes fazem as escolhas erradas, mas o que a LP disse também é importante,

porque é que o adulto não vai diretamente ter com vocês e fala com vocês? Mas será que, aqui no texto, não existem adultos que fazem isso? Se calhar não... Isso depende muito do tipo de pais, há pais que se calhar não falam e outros que falam.

DH: Eu escolhi talvez porque, às vezes, quando recebo alguma notificação do *Whatsapp*, de uma amiga minha, acho que o meu pai vai ver quem é. Outras vezes, pronto... não 'tô a sentir que alguém me 'tá a ver ou assim.

FP: Quando eu 'tô a jogar e irrito-me e digo alguma coisa, o meu pai chega logo ao meu quarto.

I: Irritas-te? O que é que tu dizes?

FP: Ah... (Risos)

Professor cooperante: É melhor não dizer professora, é melhor não dizer.

I: Pois, e se calhar é por isso que os pais vão ao quarto.

TS: Exato! O meu pai vai ao quarto porque ele me ouve a dizer isso.

(...)

RP: Eu sinto-me mal... mas não digo nada a essas pessoas.

I: E sentes que deverias dizer alguma coisa?

RP: Não.

(...)

Terceira questão:

I: Concordam que exista alguma vigia por parte dos pais ou Encarregados de Educação, moderadamente?

(...)

TS: Eu acho que sim, porque na nossa idade nós ainda não temos muito bem noção, e o mundo 'tá com coisas tão más que acho que os nossos pais devem-nos ver para se calhar, darem-nos alguma ajuda em algumas situações.

CM: E porque algumas crianças mais novas podem não saber, nunca ter ouvido isso, e não saberem o que é que 'tão a fazer, por exemplo se alguém pergunta onde é que tu vives e eles dizem.

(...)

I: Se tivessem um problema sobre algum assunto, vocês contariam a um adulto ou guardariam segredo?

RP: Eu não contaria. Mesmo que eu confiasse naquele adulto, eu preferia guardar o segredo. Acho que tentava resolver sozinho. Talvez, só quando ficasse mais grave...

LP: Quando ficar mais grave é mais difícil de resolver, e tu tens pais, os teus pais podem-te ajudar.

TS: Os adultos que eu me sinto à vontade são só os meus pais e eu contaria, eles podem-me ajudar, poderiam-me ajudar, mesmo que não pudessem, eles tentariam.

CC: Eu diria, porque se eu não tivesse a sentir-me bem com esse problema, eu poderia confiar em alguém adulto e eu podia confiar nessa pessoa para ajudar-me e não ter isso dentro de mim.

(...)

Apêndice Q – Diálogo entre os alunos sobre os *Cartoons* retirados da SeguraNet

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Primeiro *Cartoon*:

I: Quem será este admirador secreto?

EE: O homem que ela ‘tava a falar.

GC: Um fã.

CM: Um homem que quer raptá-la!

I: E como é que vocês acham que este admirador secreto conseguiu descobrir o e-mail e a morada?

RP: Ele pode ter ido ao site da banda e pode ter conseguido o número dela.

TS: Pelo Facebook!

(...)

I: Se isto acontecesse com vocês, seria um problema ou não seria? Contariam a um adulto?

RP: Eu não contaria.

I: Então, imagina que não eram estes cantores, e sim a pessoa que descobriu o teu número e a tua morada. Contarias a um adulto.

RP: Sim.

(...)

I: Como é que descobrem os nossos números de telemóvel?

MD: Pondo números ao calhas.

GA: Sendo hacker.

I: Há aquelas pessoas, não sei se é com vocês também, que em algumas redes sociais acabam por colocar o número de telemóvel mesmo clicando que seja algo privado e não para os outros verem. Através desses hackers, eles conseguem aceder aos nossos números de telemóvel por nós fazermos isso e consentirmos com algumas coisas que nem sequer lemos até ao final os Termos e Condições, por exemplo. Perceberam?

RP: Há muita gente que não lê os Termos de Privacidade.

I: Exatamente, infelizmente eu sou uma delas.

RP: Igualmente.

TS: Ali diz queres aceitar? Aceitei, já só quero entrar logo.

(...)

I: Pensem lá bem na quantidade de coisas que partilhamos nas redes sociais, por exemplo uma foto com a irmã e identificá-la, colocar onde estamos a comer no restaurante, e assim começam a perceber as zonas onde nós andamos mais e, mais ou menos, a zona onde moramos. Ou seja, será que, em parte, a culpa também é nossa de fazermos isto?

Todos: Sim.

Segundo *Cartoon*:

I: Foram os piratas informáticos que fizeram isso?

Todos: Não.

I: Acham que o amigo de cabelo ruivo teve uma atitude correta?

Todos: Não.

I: E acham que o Xico teve uma atitude correta?

Todos: Não.

I: O que é que ele poderia ter feito para que não acessem ao e-mail e à palavra-passe?

MB: Não deixar à vista.

AC: Os piratas informáticos não veem papéis, só veem online.

I: Sim, mas acho que o Xico não percebeu que foi por ter os papéis à vista que o amigo descobriu. Então, nós devemos guardar as nossas coisas só para nós e não colocar à vista dos outros, porque se um dia convidarmos algum amigo para ir lá a casa, “oh olha lá, tem aqui o e-mail e a palavra-passe”, se calhar não é tão bom amigo e depois...entra lá.

MD: Inclusive, houve uma vez que ‘tava em minha casa e o meu irmão decidiu chamar uns amigos para irem dormir lá a casa e eu fiquei com eles na sala. Enquanto isso, ele foi à casa de banho e eu fiquei com eles e eu pensei “ah, vamos ver um filme”, só que a palavra-passe tinha saído. Então eu fui meter a palavra-passe, só que não consigo meter a palavra-passe sem ver o que eu estou a escrever, então eu meti pa’ ver e depois eles roubaram-me a senha da Netflix.

(...)

Terceiro *Cartoon*:

I: O que vocês acham do que a mãe fez?

Todos: Mal.

LP: Oh, se ‘tava aberto a mãe viu.

I: E se a tua mãe tivesse feito isso?

LP: Eu é que tinha tido a responsabilidade de fechar a conta.

I: E achas que a mãe teve uma atitude correta? Sem o filho saber e ver as coisas dele.

LP: Então, mas ‘tava aberto.

MM: Não, mas quer dizer é o filho, o filho ainda é menor.

CM: Menor de idade com Facebook...?

AC: Talvez, sem querer a mãe viu o que o filho fez...

I: Não, a mãe quis mesmo ver.

MD: Se fosse com a autorização dele, provavelmente ele não iria deixar alguém ver.

TS: E podia apagar.

CM: Será que o Xico mandou a mensagem à menina da banda?

I: Olha, será?

Apêndice R – Diálogo entre os alunos sobre o texto do *Direito à educação*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

(...)

Segunda questão:

I: Concordam que a escolaridade obrigatória seja até aos dezoito anos?

EE: Eu acho que é um talvez porque depende da situação da pessoa. Há pessoas que não têm possibilidade de ficar na escola e têm de sair para ir trabalhar.

I: Sim, mas aqui diz que essas pessoas que podem ter dificuldades têm ajuda do Estado.

EE: Ajuda nos estudos! Não têm ajuda na vida pessoal.

I: Está bem, mas aqui estamos a falar das pessoas que estudam, dos estudos.

MM: Eu acho que talvez, porque, por exemplo, pessoas com dezoito anos não têm dinheiro para pagar casa e comer, se já ‘tiver a morar sozinha, pode precisar de trabalhar e não conseguir ir à escola.

I: Se uma pessoa de dezoito anos estiver a morar sozinha é porque, supostamente, consegue pagar as contas sozinhas, ou não?

LP: Exatamente!

I: E calhar, se não conseguisse, não saía da casa dos pais...

TS: Ou então ela também pode trabalhar ao mesmo tempo que ‘tá na universidade.

ML: A família pode não querer tê-la em casa ou... se for uma mulher ela pode já ‘tar grávida.

I: Mas vocês sabem que pode ter uma ajuda do Estado, certo?

EE: Sim, o Estado ajuda em tudo (Tom de ironia).

AH: Mas também há aquelas pessoas ciganas que depois elas saem aos onze anos da escola para casar e ter filhos.

I: Pois, para elas é outra história.

EE: Pois é, porquê pra’ elas não é obrigatório?

I: Também não percebo, sei que tem a ver com a cultura da etnia deles.

(...)

DH: É porque a partir dos dezasseis já consegue arranjar trabalho...

I: Atenção, não é um trabalho qualquer. A partir dos dezasseis anos sob a condição de continuar a estudar pode-se trabalhar em modo part-time, por exemplo aqueles trabalhos de verão.

TS: Tipo Nadador Salvador.

MD: O meu irmão também ‘tá a trabalhar em part-time e continua a estudar.

DH: É que eu lembro quando a minha irmã mais velha tinha dezasseis anos já trabalhava e ainda tinha de estudar, mas é que eu acho que, se já ‘tá a fazer trabalho não é preciso estudar, porque já vai ‘tar a receber o ordenado.

MC: Mas então se já trabalhar em vez de estudar, tem uma vida melhor e ganha mais.

LB: Ya.

TS: Um trabalho com dezasseis anos não é um trabalho de trinta e seis anos.

CM: Mas, por exemplo, ele é despedido e depois quer arranjar outro emprego...

LP: E depois vai pá’ onde?

CM: Exato.

TS: Exato, não consegue fazer nada.

XR: Ia pá’ Fagar!

CM: Se não tem estudos suficientes onde é que vai arranjar um bom emprego?

TS: Exato, não tem cursos suficientes.

FP: Imaginem: a irmã dele saiu aos dezasseis, ok, pode ter um trabalho e depois ela era despedida, pa’ onde é que ela ia trabalhar?

LP: Exato, vai trabalhar pá’ onde?

I: Vocês não acham que a Educação é importante antes do emprego?

LP: Claro!

TS: Oh, claramente!

XR: E agora maioria dos trabalhos tens de ter o inglês fluente.

I: E também no mínimo tens de ter o secundário feito, maioria das pessoas acabam o secundário com dezoito anos.

EE: A pessoa pode ter um emprego, mas acha mesmo que aquele emprego vai ser bom o suficiente para o resto da vida?

I: Pois, é quase impossível ter o emprego para o resto da vida.

EE: Então e se sair daquele emprego vai pra’ onde? Vai trabalhar pra’ Fagar...

TS: É a mesma coisa que se ele for despedido, ou quiser sair, não pode fazer nada e ainda assim, trabalhos com dezasseis anos não é trabalhos que tu ganhes lá grande ordenado.

I: Exatamente. Para além disso, com dezasseis anos ainda és menor de idade e isso seria quase como exploração infantil. Uma coisa é trabalhares durante o verão, uma coisa temporária, porque estás de férias...

(...)

Quarta questão:

I: Vocês pretendem continuar a estudar depois dos 18 anos?

TS: Como dizia no texto, acho que quanto melhor for e quanto mais cursos tivermos, mais oportunidades nós temos pó' futuro.

RP: É mesma coisa que o TS, quanto mais aprendizagens e mais cursos nós tivermos, mais oportunidades de entrarmos no emprego que queremos.

DH: É tipo, eu acho que, prontos às vezes há pessoas que querem mesmo tentar arranjar um trabalho e sabem mesmo o que querem fazer, que é o meu caso, e por isso eu quero continuar os estudos.

(...)

CM: Eu digo Talvez porque, também vamos estudar depende da profissão que queremos ser.

Quinta questão:

I: Sabiam que as pessoas com necessidades económicas têm uma ajuda do Estado para conseguirem continuar os estudos?

TS: Escalão A.

CM: A residência para os estudantes que não são de cá morarem?

EE: A Bolsa de Estudo!

(...)

Apêndice S – Debate entre os alunos sobre as frases presentes no PowerPoint sobre *Educação*

I – Investigadora

Exemplo: CF – Iniciais do nome do/a aluno/a

Primeira frase:

CM: Eu acho que é porque essas crianças, como as famílias delas são assim, são pobres, as crianças têm de trabalhar e não podem ir à escola.

TS: Lá na Índia... Eu vi um documentário que há muitas crianças que não andam à escola.

I: Porquê? Porque é que achas que não há?

TS: Não sei... Depois adormeci.

EE: Eu acho que há em países em que há guerra, por exemplo a Ucrânia, eu acho que não há escolas a funcionar lá.

I: Ok, mas aqui estamos a falar em Países em Desenvolvimento.

EE: Ah, ok.

(...)

RP: Porque não têm condições financeiras.

FP: Porque ‘tão doentes.

I: Em que sentido?

LP: Então, ‘tão doentes, mas não faltam sempre.

(...)

FP: Aqueles doentes internados.

CM: Que têm problemas, tipo, não conseguem... não é os surdos nem os mudos ou o que for. É tipo, por exemplo, autistas.

(...)

LP: Mas existem escolas próprias para crianças com autismo.

TS: Exato.

RP: Ai é?

MD: Sim, a minha madrastra trabalha com autistas.

Segunda e terceira frases:

LP: Os homens são machistas. Ainda há muita gente machista.

CM: Há países que, infelizmente, as mulheres são muito maltratadas. Há outros países que têm pessoa, que são de religiões diferentes, e dependendo da sua religião fazem coisas diferentes, as crianças não vão à escola, têm outros métodos de ensino. Por exemplo, no outro dia, eu vi na televisão, acho que era em África, se não era em África era numa zona seca, que as crianças ‘tavam no meio do deserto, quase, só havia uma ou duas árvores e tinham, não era bem casas, eram barracas e depois à noite faziam uma fogueira e contavam histórias... e as crianças não iam à escola.

EE: Eu acho que isso é uma coisa muito estranha, como é que nuns países já ‘tão tão desenvolvidos e já não existe certas coisas, e como é que outros ‘tão tão o contrário.

RP: E nesses países a educação da mulher é para trabalhar e os homens é que são o suporte da família.

I: Para trabalhar, como donas de casa?

LP: Exato.

I: E por isso, muitas crianças, do género feminino, não vão à escola porque estão a aprender em casa como ser donas de casa e a serem mães. E só os homens é que podem, em alguns sítios, saber ler e saber as coisas todas.

(...)

LB: Mas a professora disse que aquelas crianças, de outra cultura, não estudam. Você diz que isso é mau?

LP: Também.

LB: Mas cada um tem a sua cultura.

I: Podem ter a sua cultura, mas as crianças têm de ter o direito à educação e a todos os outros direitos que nós temos estado a falar.

LB: Oh, mas as crianças podem querer ter educação ou não.

I: Se as crianças querem educação ou não? As crianças só têm de ter educação, são menores de idade, o que é que elas fazem?

(...)

IO: O AM ‘tava a dizer que, se as mulheres querem privilégios vaiam elas pá’ guerra.

I: Mas há mulheres que vão para a guerra, AM.

(...)

LP: Há muitas mulheres que não querem, e como não é obrigatório não vão.

(...)

I: Agora, meninos e meninas: meninos, se vocês fossem meninas, só imaginar, se fossem analfabetas e não pudessem ir estudar devido a estes motivos, como é que vocês se sentiriam? E meninas igual, como se sentiriam?

MD: Eu tentava estudar sozinha!

CM: Mas se as crianças não sabem o que é que é a educação...

XR: Ya, as crianças se calhar nem sequer sabem o que é que é a educação.

I: Mas imaginem, elas veem os rapazes a saber ler e se calhar também têm esse desejo e gostavam de aprender.

TS: Eu sentia-me mal.

LP: Oh, mas elas já ‘tão habituadas... Isso é como se fosse a lei da vida delas, a mãe fez a mesma coisa, a avó fez a mesma coisa...

(...)

I: Então vocês iam ficar habituadas e não iam querer tentar aprender.

LP: Claro. Nós não gostamos disso porque nós sabemos e ‘tamos a fazer isso agora. Essas meninas não sabem o que é que fazem. Já ‘tão habituadas a ficar a trabalhar em casa e não estudarem e a serem analfabetas, elas não sabem o que é que querem aprender. Por isso, também não têm interesse.

I: Sabem, porque veem os outros meninos a irem para a escola. Veem, se tiverem irmãos por exemplo, veem na rua, enquanto que elas estão a limpar...

LP: Então, ‘tão a limpar não ‘tão a ver as aulas deles.

I: Mas estão a vê-los ir para a escola. E de certeza que podem ficar com curiosidade, o que é que será que eles estão a aprender, o que é que será que eles fazem lá...

XR: Mas a logística do que a professora disse é mais em capitais, porque se imaginarmos se for uma aldeia ou uma cidade no interior desse país africano, nem há escolas.

(...)

Quarta frase:

LP: Racismo.

I: O quê? (Risos) Isto são coisas sérias, não tem piada. Por favor, tentem levar isto a sério, porque se isto fosse connosco nós não íamos gostar nada disso. É uma coisa bastante séria e bastante atual, e ainda está a acontecer.

LB: Então e como é que conseguimos compreender se nós não passámos por isso.

TS: Exato.

I: Eu também nunca passei por isso, mas consigo, se calhar, ter alguma empatia e pensar se fosse comigo.

TS: Nós podemos imaginar, mas nunca vai ser a mesma coisa.

I: Sim, é verdade. Pode ser bem pior.

CM: Se nós quiséssemos, vivíamos numa casa com paz e harmonia.

I: Pois, mas há pessoas que não querem nem paz nem harmonia. Se toda a gente fosse feliz e fossem boas pessoas, talvez não havia guerras. E, se calhar, isso seria melhor.

XR: E não havia montes de refugiados.

(...)

I: O que é que vocês têm a dizer sobre isto? Acham que, apesar de haver estas guerras, se eles são refugiados porque não conseguem estudar?

TS: Então, mas eles estudam.

XR: Eles conseguem... depende, nos países europeus eles conseguem ir à escola.

(...)

LP: Eu acho que é normal porque, são refugiados, muitos nem têm condições pra' ir pá' escola, podem ser condições financeiras, podem ser condições psicológicas, podem ser várias condições e não conseguem irem à escola e têm que ter outro método de ensino, em casa ou assim...

I: Ok. E vocês sabem, ou não, que existem aulas aos fins de semana, para essas pessoas aprenderem Português. Acham que isto é uma ajuda, que não é, o que é que poderia ser feito melhor para ajudar estes refugiados a terem educação? Mesmo que seja algo impossível de ser feito.

CM: Arranjar casas pa' todos.

LP: Sendo assim também tinham de arranjar para todos nós. É que há muitos que não têm casa. Então assim vão dar casa aos outros e as pessoas que são de cá ficam na rua.

I: É literalmente o que está a acontecer.

XR: Não, primeiro a nós.

I: Pois... e é isso que está a acontecer?

Todos: Não...

I: Que propostas é que poderiam dar?

LP: Existem muitas famílias que têm condições e dão casa aos refugiados.

EE: Eu acho que, pra' ajudar os refugiados, eles próprios têm que 'tar bem, não é?

(...)

RP: O país devia criar mais instituições.

(...)

XR: Tem que depender de uma pessoa e não do Estado.

I: Mas uma pessoa não pode estar a ajudar o país todo, tem de ser o Estado.

(...)

LP: Então, se o Estado não nos pode dar dinheiro a nós, vai 'tar a dar dinheiro aos outros?

CM: Mas vão construir um aeroporto, uma ponte, não sei pa' quê, mas pronto. Em vez de darem sei lá quantos milhões, em vez de usarem esse dinheiro em coisas realmente necessárias, vão gastar o dinheiro num aeroporto e nessas coisas.

TS: Toda a gente recebe os ordenados, quando recebe é tirado uma parte pó' Estado, e às vezes são gastadas em coisas desnecessárias, quando podiam gastar em coisas assim.

FP: Podiam controlar as entradas de avião.

(...)

LP: Os refugiados têm necessidade de vir pa' cá, mas há muita gente que não tem necessidade e vem na mesma.

Quinta frase:

LP: Não concordo.

I: Porquê?

LP: Não são as escolas no geral. Como a nossa escola, a nossa escola não 'tá adaptada para receber este tipo de alunos. Mas depois, existem escolas mesmo próprias para os receber, não têm que vir pra' nossa.

MD: Depende dos deficientes.

(...)

TS: Por exemplo, a nossa escola 'tá adaptada pa' surdos, imagine que há quatro escolas em Faro, cada uma estava adaptada para uma deficiência em específico.

BG: Eu acho que essas pessoas deviam estar incluídas na nossa escola, porque assim nós conseguimos saber lidar com elas e respeitar elas.

(...)

TS: Como nos surdos, os surdos têm uns professores específicos.

(...)

XR: Mas assim não vão sentir-se incluídas.

I: Achas que não? Se elas estiverem no mesmo local que nós?

LP: É que há muita gente que não as recebe bem. E neste caso iria piorar.

I: Ok, e por que é que essas pessoas não as recebem bem?

CM: Há muitas pessoas más... não sabemos quem é que vamos encontrar n'ê?

I: Mas não devemos dar uma oportunidade e juntando com as pessoas boas?

TS: Hum, eu acho mais ou menos.

CM: Imagine, eu tenho uma deficiência e ando numa cadeira de rodas e há uma pessoa da minha turma que me 'tá sempre a empurrar e eu caio sempre.

(...)

RP: LP, tu 'tavas a dizer que há escolas pa' pessoas com este tipo de deficiências. Então imagina, vou-te dar um exemplo, tu e a MD são muito amigas, correto?

LP: Sim.

RP: Então imagina que, a MD teve um acidente de carro e tinha de ir pa' uma dessas escolas.

LP: Epá, bate na madeira!

RP: Tu gostarias se ela fosse pa' uma escola dessas e vocês não pudessem 'tar juntas como antes. Tu gostavas disso?

LP: Não gostava, mas acho que era o melhor, porque lá tem mais condições.

I: Mas vocês sabem que atualmente querem escolas inclusivas. Então, sim, essas pessoas com deficiências, seja qualquer tipo de deficiência, vão estar nas nossas escolas. E por isso existe uma meta até 2030 a tentar com que todas as escolas sejam adaptadas para esse tipo de deficiências dessas pessoas.

CM: A nossa escola está adaptada para esse tipo de deficiência.

I: Só uma? De certeza que existem outras tantas.

CM: Eu acho que vêm aqui a este gabinete que 'tá ali, mas acho que também vai uma educadora especial...

(...)

TS: Eu acho que, o que a BG 'tava a dizer é bom mas ao meme tempo mau, porque, por exemplo, imagina que vem uma menina ou um menino com cadeira de rodas pá' nossa turma, ela ia sentir-se um bocado excluída porque andavam todos a correr e a brincar e ela não podia, sendo que se andassem numa turma especial, eles podiam fazer brincadeiras.

I: Mas essa pessoa já não ia estar habituada?

TS: Não sei.

LP: Não. Se ela 'tivesse numa turma em que os outros meninos também teriam necessidades...

TS: Teriam brincadeiras mais inclusivas

LP: Exato.

I: Eu dou AEC à turma da mãe do FP, e a sua turma tem lá uma aluna de cadeira de rodas e corre perfeitamente bem.

TS: Eu não sei, isto é a minha opinião, que eu nunca experimentei.

(...)

I: Porque nós temos de aprender a lidar com essas pessoas, a respeitá-las. Se nós não incluirmos essas pessoas com deficiências, nunca nos vamos habituar a elas e a respeitá-las. Até porque ao longo da nossa vida teremos de nos habituar com muitas coisas.

MD: Mas não seria bom pa' ela.

LP: Exato.

I: Não sabemos. Poder como pode não ser.

XR: Depende da turma.

TS: Depende da pessoa que 'tá de cadeira de rodas.

FP: A turma 'tá sempre com a menina.

I: É verdade. Estão sempre com essa menina, tratam-na super bem, quando é altura de brincar vão todos ter com ela e brincam.

CM: Mas, professora, imagine que há uma criança deficiente com cadeira de rodas e depois os colegas tratam-lhe mal, não lhe ligam nos intervalos.

I: E porque será que eles são assim?

CM: Não sei... É que normalmente as pessoas nesta idade começam a ser mais egoístas, a ser mais estranhas...

TS: Começam a ser mais ignorantes.

LP: Exatamente.

I: Mas não podemos fazer a diferença em tentar com que essas coisas mudem, as pessoas comecem a habituar-se?

(...)

I: Mas não custa tentar. Só por as coisas serem difíceis, nós vamos retrainos e não vamos tentar?

XR: Mas a professora só tem essa opção, e se não correr bem?

(...)

I: E porque é que estamos a pensar nos e se's em vez de atuarmos e tentarmos?

XR: Mas é uma realidade!

I: Sim, o que eu estou a dizer também é uma realidade.

XR: É 50/50, ou corre bem ou corre mal.

LP: Exato. E se correr mal, o que é que professora depois faz?

I: Tem de se ir buscar outras soluções.

CM: E depois a rapariga ou o rapaz vai ficar traumatizado!

TS: Exatamente!

I: E até mesmo pessoas que não tenham deficiências também ficam traumatizadas com outras pessoas.

LP: ‘Atão, por isso mesmo!

(...)

CM: Se as pessoas que não têm uma deficiência ainda ficam traumatizadas quando lhe fazem alguma coisa, imagine os que têm uma deficiência.

LP: Exato!

XR: É por isso que ainda existe muitas crianças com deficiências que não vão à escola.

I: Achas que esse é um dos motivos?

LP: Também pode ser.

XR: Claro, porque ou tiveram uma experiência muito difícil ou traumatizante, que não querem voltar a ir à escola.

(...)

DH: É tipo, há uma coisa que é verdadeira... que é verdade, sempre vai haver pelo menos uma pessoa má numa turma.

(...)

MD: Se agora viesse uma menina de cadeira de rodas pá’ nossa turma, podíamos ser todos bonzinhos com ela, mas imaginem, ela pode não se sentir tão à vontade de ‘tar connosco, ela pensa que ela anda numa cadeira de rodas e depois ‘tá a ver toda a gente feliz, toda a gente a correr, a brincar, ela vai-se sentir mais confortável com outras pessoas em cadeiras de rodas, ou muletas, ou outras cenas assim.

I: Mas se essas pessoas ficarem excluídas, nós nunca vamos ter essa noção e nunca vamos perceber o lado dessas pessoas.

(...)

MD: Mas a professora ‘tá a dizer que aquela menina da escola da mãe do FP, que a turma dela gosta super dela, mas se ela fosse pra’ outra turma podiam não gostar dela.

I: Bem, eu vejo crianças de outra turma irem ter com ela nos intervalos.

LP: E quem é que não diz, professora, que eles sentem isso como uma obrigação?

I: Não, porque eles vão de livre e espontânea vontade ter com ela.

LP: Ok, e como é que a professora sabe?

FP: A minha mãe nunca disse que era para os alunos irem brincar com ela. Eles é que vão.

LP: ‘Atão, mas eles têm cabeça, eles conseguem ver que, se não forem brincar com ela, a miúda vai-se sentir excluída. Ou seja, podem sentir isso como uma obrigação de ir brincar com ela.

(...)

MD: Professora, se toda a gente gostasse dela, ia a turma toda pa’ cima dela dar abraços e a escola toda, se toda a gente gostasse dela. Mas não vão.

(...)

TS: Por exemplo, nós, a turma, quase sempre quando nós não temos aulas vamos jogar futebol, e se tivéssemos uma menina assim na turma, o qu’ é que aconteceria?

LP: Exato, teríamos de parar só pa’ ela não se sentir mal.

XR: Ela ficava o quê? Na baliza? (Risos)

I: Não, nada disso. Vocês podiam continuar a fazer isso.

(...)

I: Ela lá saberia para onde quereria ir. Vocês iam para onde vocês quisessem.

LB: Nem toda a gente joga futebol.

TS: Mas ela podia sentir-se excluída.

I: Ou não. Porque para além da turma, ela podia ter outros amigos.

XR: Mas há muitos desses casos, de meninas que estão em cadeira de rodas, às vezes as pessoas não gostarem delas ou gozarem com elas não é dentro da turma, às vezes é fora da turma, de pessoas mais velhas, de outras turmas.

TS: Por exemplo, eu acho que numa turma só ter uma pessoa com uma deficiência a andar de cadeira de rodas é mau, mas se tivesse já mais, tipo por exemplo, duas já era melhor.

I: Isso não ia ser um bocado difícil para o professor?

TS: Não sei.

Sexta frase:

(...)

LP: Isso vai dar ao que a gente ‘teve a ver há bocado.

I: Exatamente!

LP: Quando as pessoas têm mais estudos têm mais oportunidades de trabalho.

I: Ora aí está.

CM: Mas, professora, quem não acaba e só tem a educação primária significa que, ou não tem condições ou...

LP: ... Ou não fez.

XR: Ou trabalha no campo.

I: Os nossos avós, se calhar alguns, não têm todos os estudos. Não sei quanto a vocês, mas os meus avós tiveram só até à primária.

TS: A minha avó só tem a primária.

FP: Pelo menos o meu avô tem todos os estudos, até à universidade.

I: Olhem, os meus tiveram só a educação primária e os do FP tiveram tudo, ou seja, até à universidade. Quem é que, se calhar, tem mais hipóteses de se mudar para a cidade para ter uma vida melhor?

Todos: Os do FP.

I: Mas, claramente que não devemos desvalorizar, porque existem hipóteses dessas pessoas que só têm o ensino primário conseguirem mudar-se. Mas, comparado com os que fizeram a universidade são muito poucas.

LP: Porque, se nós tivermos de arranjar alguém pa' trabalhar no nosso trabalho vamos arranjar alguém que tem mais estudos do que das que não têm.

I: E que tenha o curso em relação a esse trabalho feito. Por isso, é que também a escolaridade obrigatória é até aos 18 anos, para que isto não aconteça mais, para que toda a gente tenha hipóteses de trabalhar em algo.

Sétima frase:

(...)

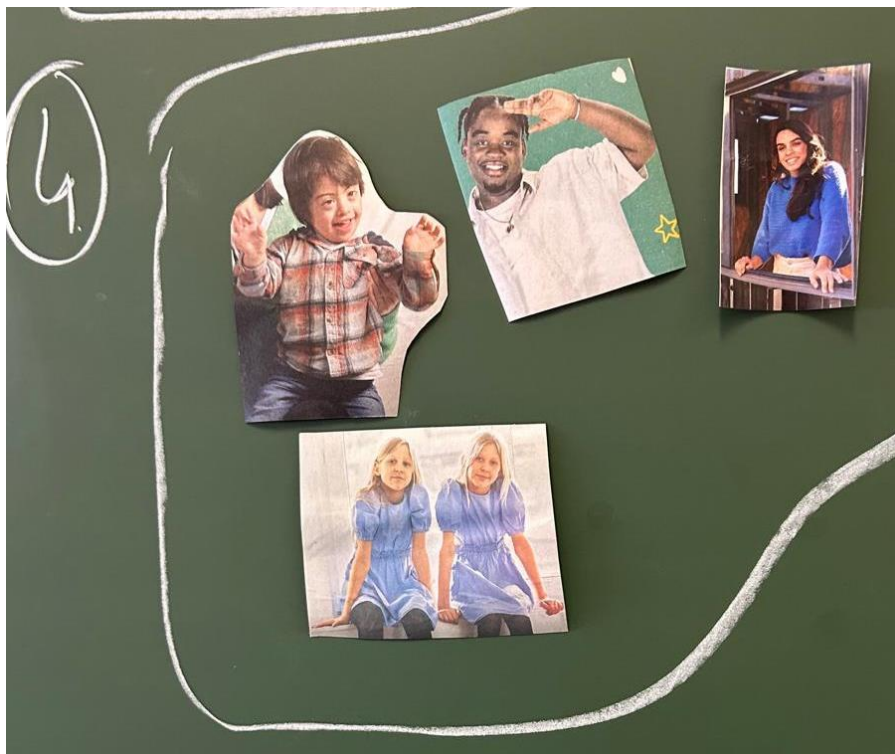
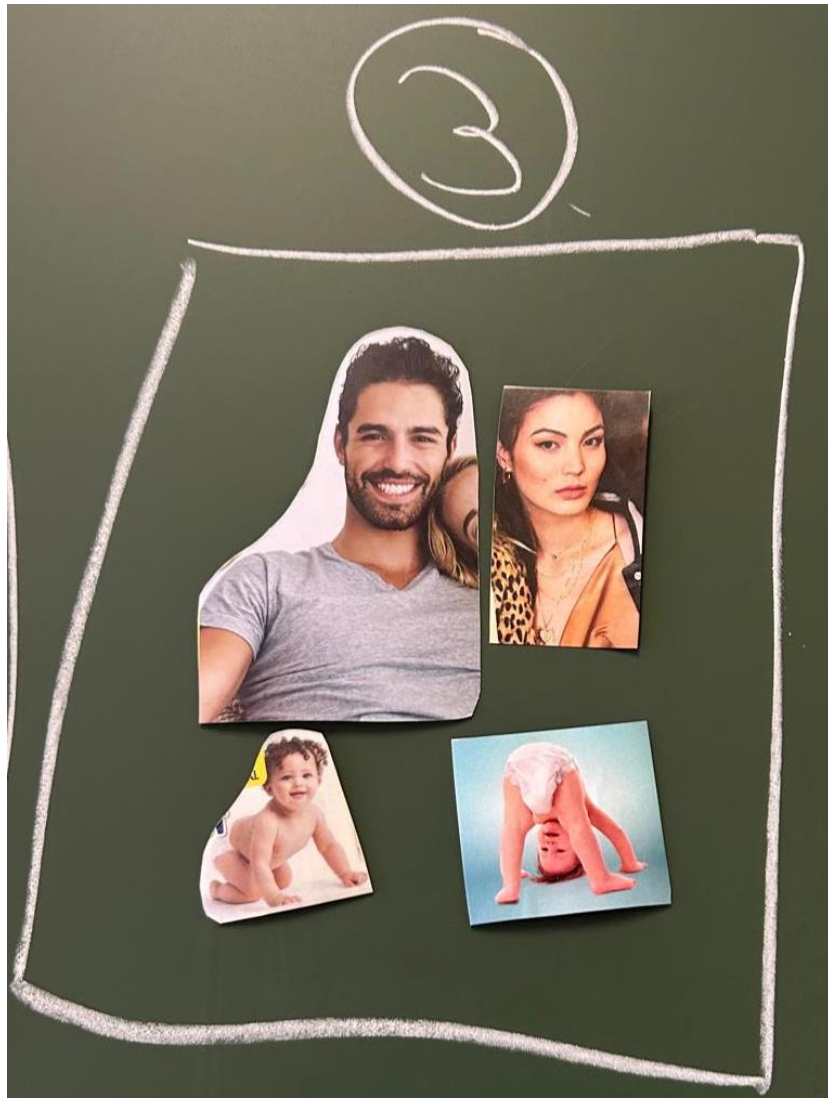
RP: É uma escola que tem um pouco de toda a gente, por exemplo, pessoas surdas ou com outras necessidades, de outras religiões. Sustentável, nós por exemplo, temos aqui uma horta e em vez de se estar sempre a comprar coisas em mercearias ou supermercados, temos aqui uma horta e podemos sempre ir plantar coisas.

FP: É uma escola que tem tudo.

Anexos

Anexo A – Famílias criadas pelos grupos











Anexo B – Cartoon “Sair do Facebook” da SeguraNet

Sair do Facebook



Anexo C – Cartoon “Palavras-chave” da SeguraNet

Palavras-chave



Anexo D – Cartoon “Invasão de privacidade” da SeguraNet

Invasão de privacidade



WWW.SEGURANET.PT

