

Junho 2025

MESTRADO EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

---

# VOZES QUE CONTAM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE O DIREITO À PARTICIPAÇÃO - Vozes da Etnia Cigana

---

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

DE

DANIELA SILVA OLIVEIRA

ORIENTAÇÃO

Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra



PAULA  
FRASSINETTI

Mestrado em Intervenção Comunitária

Trabalho de Projeto

***“Vozes que Contam”***

As Representações Sociais de Crianças sobre o Direito à

Participação: Vozes da Etnia Cigana

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção de Grau de Mestre

Escola superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniela Silva Oliveira

Sob orientação - Doutora Florbela Samagaio

***“Nenhum adulto antes parou para  
nos ouvir assim ...”***

**- C(10), 17 anos**

# AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus, que em momentos de angústia e desespero me deu força e serenidade. A Sua presença foi constante, mesmo nos dias mais difíceis, e guiou-me ao longo deste percurso.

Quero expressar um agradecimento profundo e sentido às crianças que participaram nas sessões. Obrigada por me receberem e acolherem com tanta generosidade, alegria e verdade. Foi incrível o laço que criámos ao longo das sessões - um vínculo feito de confiança, escuta mútua, partilha e sorrisos. Aprendi convosco muito mais do que esperava ensinar. As vossas palavras, gestos e sonhos ficarão comigo para sempre. Este trabalho é também vosso. Obrigada por me deixarem entrar no vosso mundo.

Agradeço profundamente à minha família, pilar essencial desta conquista. Sem o vosso amor e apoio incondicional, não teria sido possível chegar até aqui. Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos.

Ao meu noivo, João, companheiro de vida, o meu mais sentido obrigado. O teu apoio constante, paciência e força nos momentos de desmotivação foram fundamentais. Estiveste sempre lá, a lembrar-me do meu valor e a encorajar-me a seguir em frente, acreditando em mim mesmo quando eu própria duvidava.

Um agradecimento muito especial à minha amiga Ângela - companheira de toda a minha vida académica, confidente, apoio e presença constante.

À Professora Florbela Samagaio, minha orientadora, agradeço pela disponibilidade, orientação e valiosos contributos ao longo deste trabalho. Por fim, à minha colega Beatriz, o meu obrigado pela partilha, pela entreaajuda e por todo o companheirismo durante esta etapa.

## RESUMO

Este trabalho de projeto insere-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária e tem como finalidade compreender as representações sociais construídas por crianças de etnia cigana relativamente ao direito à participação, conforme previsto no Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Reconhecendo que estas crianças pertencem a um grupo social frequentemente marginalizado e silenciado nos processos decisórios, procurou-se dar visibilidade às suas vozes e experiências, num esforço para compreender como vivenciam - ou não - o direito a serem ouvidas em contextos significativos das suas vidas: a família, a escola e a comunidade.

A investigação adota uma metodologia qualitativa, de cariz exploratório, sustentada nos princípios da investigação participativa com crianças, a qual privilegia a escuta ativa, o envolvimento direto e o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e políticos. Ao longo de cinco sessões participativas, foram utilizadas entrevistas em grupo, observação participante, diário de bordo e conversas informais, criando-se um espaço seguro para a expressão das suas opiniões, desejos e sonhos.

Os dados revelam perceções ambivalentes sobre o poder de decisão, o reconhecimento da sua opinião e os espaços onde se sentem ouvidos, bem como a presença de barreiras culturais, institucionais e simbólicas que limitam a sua participação.

A análise mostra que, apesar dos desafios enfrentados, as crianças demonstram vontade de se envolver, expressar ideias e participar ativamente nas decisões que as afetam. Com base nestes resultados, é proposto um projeto de intervenção comunitária - “Vozes que Contam” - que visa dar continuidade ao processo participativo, promovendo espaços permanentes de escuta e cidadania infantil. A investigação contribui para o aprofundamento da reflexão teórica sobre participação infantil e para o desenvolvimento de práticas de intervenção comunitária culturalmente sensíveis, baseadas nos direitos das crianças, na justiça social e na valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** Participação Infantil; Comunidade Cigana; Intervenção Comunitária; Direitos da Criança; Escuta Ativa.

# ABSTRACT

This Project work, developed within the framework of the Master's in Community Intervention, aims to understand the social representations constructed by Roma children regarding their right to participation, as established in Article 12 of the Convention on the Rights of the Child. Recognizing that these children belong to a social group frequently marginalized and silenced in decision-making processes, this study sought to give visibility to their voices and experiences, in an effort to understand how they experience—or fail to experience—their right to be heard in significant contexts of their lives: family, school, and community.

The research adopts a qualitative methodology with an exploratory character, grounded in the principles of participatory action research with children. This approach emphasizes active listening, direct involvement, and the recognition of children as social and political subjects. Over the course of five participatory sessions, group interviews, participant observation, a research journal, and informal conversations were used to create a safe space for children to express their opinions, desires, and proposals.

The data reveal ambivalent perceptions regarding decision-making power, the recognition of their opinions, and the spaces in which they feel heard, as well as the presence of cultural, institutional, and symbolic barriers that limit their participation.

The analysis shows that, despite the challenges they face, the children demonstrate a clear willingness to engage, express ideas, and actively participate in decisions that affect their lives. Based on these findings, a community intervention project - “Voices that Matter”—is proposed, aiming to extend the participatory process by promoting permanent spaces for listening and child citizenship. This study contributes to the deepening of theoretical reflection on child participation and to the development of culturally sensitive community intervention practices, grounded in children's rights, social justice, and the appreciation of diversity.

**Keywords:** Child Participation; Roma Community; Community Intervention; Social Representations; Children's Rights; Active Listening.

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – Comunidade(s) e Intervenção Comunitária</b> .....	13
1.1 Conceito de Comunidade(s) e Diversidade Comunitária .....	13
1.2 Comunidades Ciganas: Cultura, Identidade e Exclusão .....	15
1.2.1 Características da Infância e Juventude nas Comunidades Ciganas .....	18
1.3 Intervenção Comunitária: Conceito e princípios .....	20
1.4 A Intervenção Comunitária e a Participação Social das Crianças .....	24
<b>CAPÍTULO 2: Crianças e Direitos</b> .....	27
2.1 A Infância e os Direitos.....	27
2.2 Participação Infantil como Direito Humano: Conceito e Enquadramento na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, Artigo 12º) .....	30
2.3 O Direito à Participação na Legislação Nacional: Perspetiva Portuguesa .....	33
2.4 Desafios e Barreiras à Participação Infantil em Contextos de Exclusão Social .....	35
2.6 Crianças como sujeitos de direitos e atores sociais .....	38
2.7 Competências Políticas das Crianças: Autonomia e Participação na Vida Comunitária ..	43
<b>CAPÍTULO 3: Representações Sociais sobre Participação Infantil</b> .....	45
3.1 Representações Sociais: Conceito, Construção e Relevância na Participação Infantil .....	45
3.2 Fatores que influenciam as Representações Sociais de Crianças de Etnia Cigana sobre o Direito à Participação .....	46
<b>CAPÍTULO 4: Contexto de Investigação</b> .....	48
4.1 Elementos de Caracterização do Contexto de Investigação .....	48
4.2 Participantes .....	49
<b>CAPÍTULO 5: Metodologias de Investigação</b> .....	51
5.1 Metodologias de investigação e procedimentos .....	51
5.2 Investigação participativa com crianças: fundamentos e benefícios .....	53
5.3 Ética na investigação com crianças .....	54
5.4 Objetivos e Questões da Investigação .....	57
5.5 Recolha de Dados .....	58
5.6 Estrutura e Planeamento das Sessões de Investigação .....	59
<b>CAPÍTULO 6: Análise e Discussão dos Dados Recolhidos</b> .....	62

<b>6.1 Apresentação dos dados recolhidos .....</b>	<b>62</b>
6.1.1 Conceções de Participação das Crianças .....	62
6.1.2 Perceções das crianças sobre o Poder de Decisão.....	63
6.1.3 Escuta e Valor da Opinião Infantil.....	64
6.1.4 Espaços de Escuta: “Onde se Sentem Ouvidos?”.....	64
6.1.5 Barreiras à Participação das Crianças.....	65
6.1.6 Desejos, Sonhos e Propostas: A Carta Coletiva.....	66
6.1.7 Reconhecimento e Desejo de Continuidade das Sessões .....	68
<b>6.2 Discussão e Interpretação dos Resultados .....</b>	<b>68</b>
6.2.1 Conceções de Participação: expressão no quotidiano .....	70
6.2.2 Perceções das crianças sobre o Poder de Decisão: adultocentrismo interiorizado .....	71
6.2.3 Escuta e Valor da Opinião Infantil: entre o reconhecimento e o <i>absurdo</i> .....	71
6.2.4 Espaços de Escuta: um lugar raro e precioso .....	72
6.2.5 Barreiras à Participação das Crianças: subjetividade e histórico de silenciamento.....	72
6.2.6 A Carta Coletiva: performance de cidadania ativa .....	73
6.2.7 Reconhecimento e Desejo de Continuidade: o valor da escuta ética .....	73
<b>CAPÍTULO 7 – Projeto de Intervenção .....</b>	<b>77</b>
7.1 “VOZES QUE CONTAM” – Justificação .....	77
7.2 Fases do Projeto.....	78
7.3 Problema Social identificado.....	80
7.4 Objetivos, Metas e Finalidades .....	81
7.5 Atividades a realizar e cronograma do Projeto.....	82
7.6 Recursos Humanos e Financeiros .....	80
7.7 Avaliação.....	81
7.8 Logotipo do Projeto .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:Estrutura das Sessões, fonte: elaboração própria.....	60
Tabela 2: Fases do Projeto, fonte: elaboração própria.....	79
Tabela 3:Atividades e Cronograma das Sessões do Projeto "Vozes que Contam", fonte: elaboração própria .....	79
Tabela 4: Cronograma Trabalho de Projeto .....	91

## ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1: Logotipo do Projeto "Vozes que Contam" .....	83
Figure 2: Consentimento Informado.....	92
Figura 3: Carta coletiva escrita ao Presidente da Junta de Freguesia.....	93
Figura 4: Carta coletiva escrita ao Presidente da República .....	94
Figura 5: Apresentação PPT - Sessão 2.....	95

## LISTA DE SIGLAS

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

RSI- Rendimento Social de Inserção

SAAS- Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social

# INTRODUÇÃO

A participação infantil é um direito fundamental reconhecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989. O Artigo 12.º da CDC destaca o direito de as crianças serem ouvidas em todos os assuntos que as afetam, reafirmando a sua capacidade de contribuir para decisões importantes. Contudo, em muitos contextos, o reconhecimento prático desse direito permanece limitado, especialmente em comunidades onde fatores culturais, sociais, políticos, jurídicos ou económicos restringem a capacidade de influência das crianças.

Desde o início do percurso no mestrado, sempre houve o desejo de estudar a etnia cigana, pelos desafios que enfrenta em termos de inclusão, estigmatização e igualdade de oportunidades. Paralelamente, as crianças sempre foram uma das maiores paixões pessoais, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento dos seus direitos. Este trabalho é, portanto, a concretização de duas grandes áreas de interesse: a etnia cigana e os Direitos das Crianças. Acredita-se profundamente que ouvir e incluir as crianças, particularmente aquelas provenientes de comunidades vulnerabilizadas, é essencial para promover mudanças sociais significativas e construir sociedades mais justas e participativas. Assim, este trabalho de projeto reflete essa convicção, procurando dar espaço às crianças para se expressarem sobre o seu direito à participação, compreender as suas vivências e contribuir para um diálogo mais inclusivo.

Propõe-se investigar as representações sociais que crianças de etnia cigana constroem acerca do seu direito à participação. Esta escolha reflete a necessidade de dar visibilidade a um grupo social frequentemente excluído dos processos de decisão que afetam a sua vida quotidiana, e de compreender de que forma as crianças ciganas percebem (ou não) o seu papel como participantes ativos na escola, na família e na comunidade. Trata-se de explorar como vivenciam esse direito, quais os obstáculos que enfrentam e que possibilidades reconhecem para exercer a sua cidadania.

A pergunta de partida que orienta esta investigação é: **Quais são as representações sociais das crianças de etnia cigana acerca do direito à participação?** Através desta análise, pretende-se compreender os fatores que condicionam a concretização desse direito e identificar as eventuais discrepâncias entre o

reconhecimento legal da participação e a sua vivência concreta no quotidiano das crianças.

A investigação tem como objetivo geral compreender as representações sociais que as crianças de etnia cigana constroem sobre o seu direito à participação e os fatores que influenciam a sua concretização em contextos reais. Os objetivos específicos são: (i) compreender como crianças de etnia cigana percebem o conceito de participação e o direito a serem ouvidas (ii) identificar experiências concretas de participação relatadas pelas crianças, nos contextos familiar, escolar e comunitário.; (iii) Analisar os fatores que facilitam ou dificultam o exercício da participação, segundo a perspetiva das crianças envolvidas; e (iv) propor a partir dos resultados da investigação, uma proposta de intervenção que promova práticas participativas inclusivas, culturalmente sensíveis e sustentadas pelas necessidades e perceções expressas pelas próprias crianças.

A investigação adota uma metodologia qualitativa, exploratória e participativa, centrada na valorização das vozes das próprias crianças como agentes ativos na construção do conhecimento. Para a recolha de dados, foram utilizadas técnicas metodológicas adaptadas à infância, nomeadamente: entrevistas abertas em grupo, observação participante, diário de bordo da investigadora e conversas informais durante as sessões. Estas técnicas permitiram captar, com maior profundidade e sensibilidade, as experiências, opiniões e sentimentos das crianças em relação ao exercício do seu direito à participação.

Com base na análise dos dados recolhidos ao longo das cinco sessões realizadas, pretende-se propor uma intervenção prática que dê continuidade ao trabalho iniciado, consolidando um espaço seguro e regular de escuta, expressão e envolvimento infantil nos contextos educativos e comunitários.

Este trabalho visa, assim, contribuir para a reflexão teórica e para a prática da intervenção comunitária com crianças, promovendo uma abordagem mais inclusiva e centrada nos seus direitos. Ao dar visibilidade às suas vozes e reconhecer a sua competência social, cultural e política, procura-se reforçar a construção de contextos onde a participação infantil seja não apenas reconhecida, mas verdadeiramente vivida.

Entende-se por criança o sujeito até aos 18 anos, de acordo com o estipulado na Convenção dos direitos da Criança (CDC).

Nos capítulos seguintes, será apresentada uma revisão teórica que integra os conceitos de comunidade, intervenção comunitária, direitos da infância e participação infantil, com especial foco nas comunidades de etnia cigana.

Este relatório estrutura-se em sete capítulos que acompanham o percurso de construção da investigação, desde o enquadramento teórico até à apresentação da proposta de intervenção. Cada capítulo contribui para aprofundar a compreensão do tema em estudo, articulando referências conceptuais, dados empíricos e reflexões críticas que sustentam a relevância e os caminhos delineados por este trabalho. O Capítulo 1 apresenta uma análise do conceito de comunidade e contextualiza a realidade das comunidades ciganas, oferecendo uma base para compreender o enquadramento sociocultural do estudo. O Capítulo 2 aprofunda os direitos das crianças, com especial enfoque no direito à participação, reconhecendo-o como um princípio fundamental da Convenção sobre os Direitos da Criança. O Capítulo 3 debruça-se sobre o conceito de representações sociais e analisa, de forma crítica, os fatores que influenciam as representações das crianças ciganas sobre o seu próprio direito à participação. O Capítulo 4 descreve o contexto específico onde a investigação decorreu, enquanto o Capítulo 5 detalha a metodologia adotada, ancorada em princípios participativos e sensíveis à diversidade cultural. No Capítulo 6 são analisados e discutidos os dados recolhidos, revelando as representações sociais, perceções e experiências das crianças participantes. Por fim, o Capítulo 7 apresenta uma proposta de intervenção desenhada a partir dos resultados obtidos, com o intuito de promover práticas mais inclusivas e participativas.

Para a elaboração deste trabalho, recorreu-se a ferramentas de Inteligência Artificial com o objetivo de auxiliar na construção da listagem das referências bibliográficas e na organização das ideias. Contudo, toda a análise crítica, fundamentação teórica e desenvolvimento do conteúdo foram realizados integralmente pela autora, garantindo a originalidade e o rigor académico do trabalho.

# **CAPÍTULO 1 – Comunidade(s) e Intervenção Comunitária**

## **1.1 Conceito de Comunidade(s) e Diversidade Comunitária**

O conceito de comunidade, especialmente no plural, reflete a diversidade intrínseca das estruturas sociais e culturais. Tradicionalmente, a comunidade era vista como um agrupamento de indivíduos que partilham laços sociais, culturais, históricos ou geográficos. Contudo, esta visão evoluiu ao longo das décadas, acompanhando as transformações causadas pela globalização, pela modernidade e pela aceleração tecnológica.

Segundo Freire (1970), compreender uma comunidade exige valorizar a história, os saberes e as experiências dos seus membros, promovendo o diálogo como instrumento essencial para a superação das desigualdades. Esta abordagem coloca a participação ativa como eixo central na análise e transformação das comunidades, especialmente aquelas em contextos de exclusão social. Mais tarde, o autor reforça que as comunidades não devem ser apenas recipientes de intervenção social, mas agentes de transformação, capazes de questionar as estruturas que perpetuam a exclusão e promover justiça e equidade (Freire, 2005).

Cohen (1985) contribui para uma viragem no entendimento de comunidade ao defendê-la como uma construção simbólica, que não depende apenas da proximidade física, mas da partilha de significados e valores. Esta perspetiva é particularmente relevante na análise de comunidades em situações de marginalização, como as comunidades ciganas, cuja diversidade interna - em termos de práticas culturais, organização familiar e vivências sociais - desafia noções homogêneas de pertença e identidade.

Com a intensificação dos processos de globalização, Castells (1996) observa o surgimento de novas formas de comunidade - simbólicas ou funcionais - mediadas por tecnologias digitais e por interesses comuns, independentemente da localização geográfica. Neste sentido, a noção de comunidade deixa de ser territorial para se tornar relacional, emocional e informacional.

Maffesoli (1996, como citado em Lazzari, Mazzarino & Turatti, 2017) propõe uma leitura estética da comunidade contemporânea, onde o sentir comum, a convivência e os laços afetivos ganham centralidade. Mesmo em estruturas efêmeras e contraditórias, as comunidades mantêm uma necessidade humana de relação e pertença.

Na viragem do século, Bauman (2001) desenvolve o conceito de “modernidade líquida” e, com ele, a ideia de comunidades fluídas, que se formam e desfazem rapidamente. A pertença torna-se transitória e voluntária, marcada pela constante negociação entre segurança e liberdade. As comunidades passam a ser moldadas por contextos em constante mutação, onde a estabilidade dá lugar à flexibilidade.

A reflexão filosófica de Esposito (2003, como citado em Lazzari, Mazzarino & Turatti, 2017) acrescenta uma dimensão ética e ontológica à noção de comunidade. Derivando do latim *communitas* — *cum* (com) e *munus* (dom, obrigação) — o conceito de comunidade implica uma entrega desinteressada, em que os sujeitos se ligam não pelo que têm, mas pelo que lhes falta. O comum, nesta perspectiva, não é o próprio, mas o impróprio; o outro constitui o centro da experiência comunitária. A comunidade, assim, representa simultaneamente uma possibilidade de plenitude relacional e o lugar do seu possível desmoronamento, desafiando a estabilidade identitária.

Santos (2010) reforça a importância de reconhecer as comunidades, mesmo em contextos de exclusão, como espaços de resistência e transformação. Nestes espaços, promove-se o empoderamento dos seus membros, bem como a contestação ativa das estruturas de opressão. Reconhecer a pluralidade das comunidades e as suas dinâmicas internas é essencial para práticas de intervenção que valorizem a diversidade cultural e social, promovam o diálogo intercultural e respeitem as especificidades de cada grupo. O autor reforça ainda a importância de reconhecer as comunidades, mesmo em contextos de exclusão, como espaços de resistência e transformação. Nestes espaços, promove-se o empoderamento dos seus membros, bem como a contestação ativa das estruturas de opressão. Reconhecer a pluralidade das comunidades e as suas dinâmicas internas é essencial para práticas de intervenção que valorizem a diversidade cultural e social, promovam o diálogo intercultural e respeitem as especificidades de cada grupo.

No seguimento Lazzari, Mazzarino e Turatti (2017) defendem que a compreensão contemporânea de comunidade exige o abandono da concepção idealizada de um “lugar sonhado”, homogêneo e estável. A comunidade atual é marcada por paradoxos, impermanências e contradições: aproximações e distanciamentos, comunhão e descomunhão, fluxos contínuos de constituição e dissolução. Esta transformação decorre da valorização crescente do individualismo, que, embora fragilize o coletivo, torna a solidariedade ainda mais necessária. A comunidade, hoje, constrói-se em geografias físicas ou simbólicas, a partir de afinidades de valores, estilos de vida, desejos partilhados e subjetividades em construção. O que permanece, apesar da fluidez, é a necessidade humana de partilhar, cooperar e pertencer.

Complementarmente, Cortesão (2019) contribui para esta discussão ao destacar que o conceito de comunidade se configura como um campo de práticas sociais dinâmicas, onde a interação, a negociação e os vínculos emocionais sustentam o sentido de pertencimento e identidade social. A autora reforça que as comunidades contemporâneas ultrapassam as definições baseadas exclusivamente no espaço geográfico e nos sistemas tradicionais de valores, incorporando processos fluidos e negociados de pertença (Menezes, como citado em Cortesão, 2019). Essa visão amplia a compreensão da comunidade como um lugar de constante transformação, onde o conflito e a diversidade são não apenas presentes, mas essenciais para a sua vitalidade. A autora destaca ainda o papel fundamental das práticas culturais e educativas, que promovem não só o sentimento de pertença, mas também a criação e transformação das comunidades através da experiência partilhada.

## **1.2 Comunidades Ciganas: Cultura, Identidade e Exclusão**

As comunidades ciganas representam um dos grupos étnico-culturais mais antigos da Europa, existem evidências de que entraram em alguns países europeus no séc. X e a sua presença documentada data do séc. XV.

Ao longo dos séculos, estas comunidades enfrentaram diversos processos de marginalização e discriminação, tanto em Portugal como em outros países europeus.

A resistência das comunidades ciganas à marginalização, a preservação da sua identidade e as estratégias de adaptação às mudanças sociais são fundamentais para

compreender a sua realidade atual. Freire (1970) defende que a transformação social só ocorre quando as comunidades se reconhecem como sujeitos ativos e agentes de mudança. No caso das comunidades ciganas, isso implica um processo de empoderamento, no qual as próprias comunidades podem questionar as estruturas que perpetuam a exclusão e reivindicar o direito à participação plena na sociedade

A identidade cigana é, portanto, multifacetada e está em constante evolução. Hall (1996) argumenta que a identidade é algo que se constrói ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores históricos, sociais e culturais. Para as comunidades ciganas, a identidade é também moldada pela resistência às imposições externas e pela adaptação às condições de vida no contexto social e político em que estão inseridos. A relação das comunidades ciganas com o Estado e com as estruturas sociais é marcada por tensões, que muitas vezes se traduzem em conflitos de identidade e pertença. Essa tensão entre as práticas culturais tradicionais e as exigências da sociedade dominante pode ser vista na forma como as comunidades ciganas lidam com a educação, o mercado de trabalho e a habitação.

Segundo Liégeois (2007), as migrações dos ciganos, oriundos da Índia, e as suas práticas culturais, como o nomadismo e a organização familiar alargada, foram fundamentais na construção da sua identidade. Contudo, a discriminação contra os ciganos é uma realidade recorrente, o que perpetua a exclusão social e limita a sua plena participação na sociedade. Compreender as comunidades ciganas exige também uma análise das políticas públicas voltadas para a inclusão social. A nível europeu e nacional, há um reconhecimento crescente das desigualdades que afetam estas comunidades. No entanto, as políticas públicas têm sido muitas vezes insuficientes ou mal implementadas. A Estratégia de Integração dos Ciganos da União Europeia, por exemplo, enfatiza a importância de promover a igualdade, a inclusão e a participação plena dos ciganos na sociedade (Liégeois, 2007).

As comunidades ciganas são, portanto, comunidades em movimento, não só no sentido literal do nomadismo, mas também em termos de estratégias de adaptação e resistência. Mendes, Magano e Candeias (2014) relatam que as famílias ciganas, apesar das adversidades, mantêm estruturas de solidariedade e redes de apoio que ajudam a minimizar as consequências da discriminação e da marginalização. Essas redes funcionam como uma forma de preservação da identidade e de promoção da coesão social



interna. Além disso, a identidade cigana é caracterizada pela centralidade da família, que tem um papel estruturante na organização social e na transmissão de saberes e valores culturais.

A Estratégia-Quadro da União Europeia para a Igualdade, Inclusão e Participação dos Roma<sup>1</sup> 2020–2030 reconhece que as comunidades ciganas continuam a enfrentar múltiplas formas de discriminação estrutural, traduzidas em exclusão social persistente, segregação habitacional e escolar, bem como dificuldades de acesso a serviços básicos, como a saúde, o emprego e a educação. Estima-se que entre 10 a 12 milhões de pessoas ciganas vivam na Europa, muitas das quais em contextos de profunda vulnerabilidade socioeconómica (Comissão Europeia, 2020). Este cenário reflete não apenas falhas institucionais, mas também a presença de um anticiganismo<sup>2</sup> enraizado, que perpetua desigualdades e impede a plena participação dos Roma na sociedade.

A Estratégia propõe uma abordagem abrangente, com sete grandes objetivos: três horizontais (igualdade, inclusão e participação) e quatro sectoriais (educação, emprego, saúde e habitação). Estas metas visam garantir, até 2030, melhorias mensuráveis, como a redução de pelo menos 50% da proporção de jovens ciganos que não estudam, não trabalham nem frequentam formação (NEET), e a diminuição substancial das condições habitacionais precárias nas comunidades Roma (Comissão Europeia, 2020). Assegurar que as crianças ciganas tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade é um dos pilares estratégicos, com enfoque na prevenção do abandono escolar precoce e da segregação escolar, fatores frequentemente observados nos contextos onde estas comunidades residem.

Além disso, a Estratégia sublinha a importância da participação ativa das pessoas ciganas nos processos de decisão, apelando à criação de mecanismos que permitam a sua

---

<sup>1</sup> O termo "Roma" é utilizado em vários documentos institucionais, designadamente da União Europeia, como forma abrangente de referir diferentes subgrupos étnicos tradicionalmente conhecidos como "ciganos", incluindo os próprios Roma, Sinti, Kalé, entre outros. Neste relatório, é utilizado pontualmente em articulação com o termo "ciganos", que continua a ser o mais comumente utilizado no contexto português. A escolha dos termos procura respeitar simultaneamente o reconhecimento institucional e os usos culturais e linguísticos correntes, evitando generalizações ou estigmatizações.

<sup>2</sup> O termo "anticiganismo" refere-se a uma forma específica de racismo direcionado contra as comunidades ciganas, enraizado em preconceitos históricos, estereótipos negativos e práticas discriminatórias persistentes.

inclusão na conceção, implementação e avaliação de políticas públicas. Tal participação deve ser garantida através de plataformas comunitárias, pontos de contacto nacionais e cooperação com organizações representativas dos Roma. A par disso, destaca-se a necessidade de recolher dados desagregados e fiáveis que permitam monitorizar os progressos, garantindo a transparência e a responsabilização dos Estados-Membros (Comissão Europeia, 2020).

Um dos aspetos centrais da Estratégia é o combate ao anticiganismo em todas as suas formas - institucional, cultural e simbólica -, sendo esta uma condição essencial para que as restantes metas possam ser alcançadas. A Comissão Europeia recomenda que o combate à discriminação seja integrado transversalmente em todas as políticas nacionais e nos planos de ação contra o racismo. Nesse sentido, os Estados-Membros são incentivados a adotar abordagens interseccionais, reconhecendo a diversidade interna das comunidades Roma, em particular no que se refere ao género, idade e condição socioeconómica.

Para a concretização destes objetivos, é proposta a mobilização estratégica de fundos europeus (como o Fundo Social Europeu+, o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional e o Mecanismo de Recuperação e Resiliência), reforçando a articulação entre políticas generalistas inclusivas e medidas específicas orientadas para os Roma. A combinação de ambos os enfoques, permite combater de forma mais eficaz os ciclos de exclusão e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades (Comissão Europeia, 2020).

Em Portugal, embora existam programas de apoio à inclusão social das comunidades ciganas, como a promoção da educação e da habitação, a realidade social das comunidades ciganas continua a refletir uma exclusão significativa (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

### **1.2.1 Características da Infância e Juventude nas Comunidades Ciganas**

A infância e juventude nas comunidades ciganas apresentam características próprias, moldadas por um contexto cultural rico, mas também por uma realidade de marginalização social e discriminação. A juventude cigana é, assim, particularmente desafiada pela tensão entre a preservação dos valores culturais e a integração na sociedade

dominante. A adolescência representa um período de transição crítico, onde muitos jovens ciganos experimentam uma bifurcação entre os desejos de se integrar à sociedade maior e o desejo de preservarem a sua identidade e tradição cultural. Como destaca Hall (1996), a identidade não é algo fixo, mas um processo dinâmico e negociado, que para os jovens ciganos envolve a constante negociação entre as normas culturais internas da sua comunidade e as expectativas externas.

As crianças e jovens ciganos crescem numa comunidade com fortes laços familiares e culturais, onde a tradição desempenha um papel central na sua formação. De acordo com Liégeois (2007), a estrutura familiar nas comunidades ciganas é fundamental para o processo de socialização, sendo ela responsável por transmitir os valores, as práticas e a identidade cultural cigana de geração em geração. A infância e a juventude nestas comunidades são, portanto, construídas numa interação contínua entre os valores tradicionais da comunidade cigana e as exigências da sociedade mais ampla.

No que diz respeito à adolescência, a figura da família ainda desempenha um papel crucial. De acordo com Liégeois (2007), a estrutura familiar cigana, com tradições de solidariedade e proteção, exerce uma grande influência nas escolhas dos jovens, incluindo as opções educacionais e profissionais. Contudo, essa mesma estrutura pode ser fonte de conflitos internos, à medida que os jovens ciganos enfrentam a pressão para aderir aos valores da sua cultura, enquanto procuram liberdade e independência, características comuns no processo de formação da identidade juvenil.

A socialização de crianças ciganas acontece, principalmente, no seio familiar e dentro da própria comunidade, com forte ênfase nas tradições orais e na transmissão de saberes e práticas culturais. Isso resulta numa educação muitas vezes distinta da educação formal, o que pode gerar dificuldades na integração escolar dessas crianças. Mendes, Magano e Candeias (2014) observam que as crianças ciganas, devido à marginalização histórica e social, frequentemente enfrentam obstáculos no acesso à educação formal, o que resulta em taxas elevadas de abandono escolar. A dificuldade de adaptação às exigências escolares e o estigma que acompanha a identidade cigana são fatores que contribuem para a exclusão social dessas crianças.

Outro aspeto relevante é a relação das crianças e jovens ciganos com o acesso a recursos e direitos. As condições de vida nas comunidades ciganas, muitas vezes em

contextos de pobreza e precariedade, afetam diretamente as oportunidades educacionais e sociais dos jovens. O acesso limitado a cuidados de saúde, uma infraestrutura escolar inadequada e a falta de políticas públicas eficazes para a inclusão social das crianças ciganas contribuem para a reprodução das desigualdades. A intervenção social para promover o direito à educação e à participação ativa desses jovens deve ser uma prioridade. Conforme a Comissão Europeia (2020), é fundamental que políticas de inclusão reconheçam as especificidades culturais e sociais das comunidades ciganas, garantindo igualdade de oportunidades e direitos.

Assim, a juventude nas comunidades ciganas deve ser vista como um período de grande complexidade, onde as questões de identidade, pertença e adaptação a um contexto de exclusão social se entrelaçam. O papel das políticas públicas é fundamental, pois a inclusão dessas crianças e jovens depende de uma ação estratégica que leve em consideração tanto as necessidades educacionais quanto o respeito pela diversidade cultural.

Para garantir uma integração verdadeira e equitativa, é imprescindível que as políticas públicas adotem uma abordagem culturalmente sensível, que promova a educação, a participação social e o reconhecimento das especificidades dessa comunidade. Isso exige que as crianças e jovens ciganos sejam vistos como sujeitos plenos de direitos e não apenas como vítimas da marginalização.

### **1.3 Intervenção Comunitária: Conceito e princípios**

A intervenção comunitária refere-se a um conjunto de estratégias e práticas direcionadas para o desenvolvimento e o fortalecimento das comunidades, promovendo a participação ativa dos seus membros na resolução de problemas coletivos. Segundo a perspectiva Freiriana, a intervenção não deve ser entendida como um ato técnico, mas como uma ação pedagógica que envolve o diálogo e a colaboração, respeitando as experiências e saberes dos indivíduos envolvidos (Freire, 2005). Assim sendo, este processo tem como base a mobilização social, o empoderamento dos indivíduos e a construção de redes de apoio, com vista à melhoria das condições de vida e ao desenvolvimento sustentável da comunidade.

Como observa Trevisan (2008), trata-se de um processo que procura promover a inclusão social e a cidadania, especialmente em comunidades que enfrentam exclusão social e desigualdade. Ao focar na capacitação dos indivíduos e grupos, a intervenção comunitária permite que esses atores se tornem protagonistas no desenvolvimento de soluções para os seus próprios problemas, contribuindo para uma transformação positiva da comunidade. O educador, enquanto facilitador de processos de capacitação nas comunidades, deve trabalhar com os grupos, respeitando as suas características e especificidades, enquanto promove a inclusão social e o acesso a níveis satisfatórios de bem-estar (Trevisan, 2008). O foco da intervenção é, portanto, a promoção de cidadania e igualdade, procurando a emancipação dos indivíduos dentro de uma perspectiva de justiça social.

A intervenção comunitária pode ocorrer em diferentes contextos, tais como na área da educação, da saúde, da assistência social e dos direitos humanos. Ela pressupõe uma abordagem interdisciplinar e participativa, onde os próprios membros da comunidade desempenham um papel ativo na identificação de necessidades e na implementação de soluções. Essa intervenção pode ser conduzida por profissionais de diversas áreas, organizações não governamentais e pelos próprios membros da comunidade.

Segundo Pinto Antunes (2010) a intervenção comunitária constitui-se um importante instrumento educativo, cuja finalidade é mitigar situações de fragilidade e exclusão, bem como melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, fortalecendo as suas capacidades de ação e ampliando as suas possibilidades de transformação pessoal e social. Este tipo de intervenção contrapõe-se à tendência do processo de globalização, que frequentemente afasta as comunidades locais dos centros de decisão, ao valorizar o conhecimento da comunidade, da sua história, organização social, necessidades, interesses e recursos. Dessa forma, a intervenção comunitária torna-se um elemento-chave para apoiar as pessoas na construção da confiança e no desenvolvimento das competências necessárias para uma melhor qualidade de vida.

Para isso, procura consolidar um modelo de tomada de decisão centrado nos próprios agentes sociais, promovendo o empoderamento e a autonomia comunitária.

A metodologia da intervenção comunitária assenta em três pilares fundamentais (Pinto Antunes, 2010):

1. **Intervenção integrada, coordenada e globalizada** – O desenvolvimento comunitário deve estar inserido num projeto mais amplo, que contemple medidas sociais, económicas, políticas e legislativas para garantir a sua concretização.
2. **Intervenção sistematizada e planeada** – As ações comunitárias devem ser organizadas de forma estruturada, baseando-se em diagnósticos precisos das necessidades locais.
3. **Participação ativa da comunidade** – A população deve estar envolvida em todas as fases do processo, desde a identificação dos problemas e expectativas até à implementação e avaliação das ações propostas.

Além desses pilares metodológicos, a intervenção comunitária também se sustenta em alguns princípios fundamentais que norteiam a sua prática (Arnstein, 1969; Freire, 2005; Silva, Fraga & Gonçalves, 2023):

**Participação Ativa** – Envolvimento direto da comunidade no planeamento, decisão e execução das ações. A participação é entendida como um processo de aprendizagem e transformação mútua, onde todos os membros, incluindo estagiários e profissionais envolvidos, constroem soluções em conjunto.

**Empoderamento** – Fortalecimento das capacidades individuais e coletivas para que os membros da comunidade possam atuar de forma autónoma na resolução dos seus problemas. Esse princípio reforça a importância da escuta ativa e da valorização dos saberes locais.

**Inclusão e Equidade** – Promoção da justiça social e do acesso equitativo a recursos e serviços, garantindo que todos os membros da comunidade, especialmente os grupos mais marginalizados ou vulneráveis, participem ativamente no processo de transformação social.

**Sustentabilidade** – Desenvolvimento de soluções duradouras que garantam benefícios a longo prazo, criando condições para que as comunidades possam continuar os processos de transformação social de forma autónoma.

**Respeito à Cultura e Identidade** – Consideração dos valores, tradições e particularidades culturais da comunidade envolvida. A valorização dos saberes locais e das experiências vividas é fundamental para garantir intervenções adequadas e eficazes.

No entanto, apesar desses princípios orientadores, a realidade da intervenção social nem sempre se traduz em práticas que promovam a autonomia e o empoderamento das comunidades. No caso específico de Portugal, a rede de suporte social formal continua a centrar-se, fundamentalmente, na providência de bens materiais e na disponibilização de serviços prestados por diversos profissionais, como médicos, assistentes sociais, psicólogos e professores. Embora essas iniciativas sejam essenciais para suprir necessidades imediatas, a sua abordagem tem adquirido uma perspetiva predominantemente assistencialista, favorecendo a dependência e tornando-se contraproducente para um processo efetivo de capacitação e emancipação das comunidades. Apesar do objetivo declarado de que esses serviços funcionem como suporte para que as famílias se tornem autónomas e independentes, prosseguindo o seu desenvolvimento, na prática, verifica-se que, em muitos casos, essa autonomia não é alcançada (Pinto Antunes & Mendes, 2022).

A dependência prolongada desses serviços pode dificultar o desenvolvimento de competências essenciais para a gestão da vida pessoal, familiar e profissional, comprometendo a capacidade das famílias de encontrar soluções sustentáveis para os seus desafios diários. Segundo Pinto Antunes e Mendes (2022), esse fenómeno pode perpetuar ciclos de vulnerabilidade social, uma vez que a ausência de estratégias de capacitação limita a autonomia dos indivíduos e reforça a dependência institucional.

Além disso, as autoras destacam que os serviços sociais, frequentemente dispersos e pouco coordenados, nem sempre promovem um processo de autonomização e fortalecimento familiar. Em alguns casos, em vez de incentivar práticas parentais positivas e estratégias de gestão familiar mais eficazes, a intervenção assistencialista pode contribuir para a delegação excessiva de responsabilidades aos serviços sociais, reduzindo a iniciativa individual e a autonomia das famílias (Pinto Antunes & Mendes, 2022).

Diante desse cenário, torna-se crucial repensar os modelos de intervenção social e reforçar abordagens que privilegiem a capacitação das populações. A intervenção

comunitária, quando baseada na participação ativa, na valorização dos saberes locais e na promoção de redes de apoio sustentáveis, pode constituir uma alternativa eficaz para quebrar ciclos de dependência. Como defendem Pinto Antunes e Mendes (2022), uma intervenção eficaz deve centrar-se na co construção de soluções sustentáveis, fomentando redes de apoio que permitam às comunidades desenvolver autonomia, empoderamento e resiliência. A aposta no desenvolvimento humano passa, assim, por processos de aprendizagem contínuos e participativos, onde os indivíduos deixam de ser meros recetores de assistência e passem a ser protagonistas na construção de soluções para os desafios que enfrentam.

Esse fenómeno observa-se em diversos contextos de vulnerabilidade social, onde o recurso prolongado a serviços sociais pode refletir a persistência de desigualdades estruturais, a ausência de oportunidades de capacitação e a falta de estratégias de intervenção culturalmente sensíveis. Nestes casos, a intervenção comunitária revela-se fundamental não apenas para garantir o acesso a recursos, mas sobretudo para promover a valorização da autonomia, do conhecimento local e da participação ativa das famílias na construção dos seus próprios percursos de vida.

O processo de intervenção, como destacado no estudo de Silva, Fraga e Gonçalves (2023), é um processo contínuo e reflexivo, que visa transformar as comunidades a partir da construção de saberes e ações colaborativas. A articulação entre espaços, tempos e práticas de ação comunitária revela-se fundamental para o fortalecimento de processos de inclusão social e cidadania ativa.

## **1.4 A Intervenção Comunitária e a Participação Social das Crianças**

O trabalho proposto alinha-se com os princípios centrais da intervenção comunitária, ao focar na participação e no empoderamento das crianças envolvidas, partindo das suas próprias vozes e incluindo-as em todo o processo da investigação.

Neste trabalho, propõe-se estudar as representações sociais de crianças de etnia cigana acerca do direito à participação. A compreensão das especificidades culturais e sociais dessas crianças, que vivem em comunidades com realidades de exclusão social, é essencial para o desenvolvimento de práticas de intervenção comunitária eficazes. Torna-



se fundamental que qualquer intervenção que envolva crianças ciganas se baseie no reconhecimento da diversidade cultural e das características específicas dessa população. As crianças ciganas, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados ao abandono escolar, à exclusão social e à escassez de oportunidades, o que as torna especialmente vulneráveis.

Como defende Freire (1970), a transformação social só pode ser alcançada quando as comunidades, com as suas especificidades e vivências, se tornam protagonistas da sua própria mudança. Neste sentido, as intervenções devem ser concebidas de forma a reforçar a capacidade de as crianças agirem como agentes de mudança, sem desconsiderar as suas identidades culturais.

No entanto, ao desenvolver estratégias de intervenção comunitária focadas na promoção do direito à participação infantil, é essencial adotar uma abordagem inclusiva que permita a estas crianças serem reconhecidas como atores sociais, com a capacidade de influenciar as decisões que afetam as suas vidas. De acordo com a abordagem centrada nos direitos (Fernandes, 2005), as crianças não são apenas destinatários de políticas públicas, mas devem ser vistas como sujeitos de direitos, com autonomia para agir e contribuir para a mudança das suas condições de vida. Este foco no empoderamento é crucial para promover a transformação social nas comunidades ciganas, permitindo que as crianças possam participar ativamente nos processos sociais que moldam o seu futuro.

A infância nas comunidades ciganas não pode ser vista de forma homogênea, pois, dentro da própria comunidade, existem diferentes tradições, práticas sociais e visões de futuro, que refletem a pluralidade cultural que caracteriza as comunidades ciganas (Liégeois, 2007).

A intervenção comunitária, como abordagem orientada para a transformação social, deve considerar as dinâmicas próprias de cada grupo, particularmente no caso das comunidades ciganas, onde a marginalização e a discriminação ainda são desafios significativos (Mendes, Magano & Candeias, 2014). A intervenção deve, portanto, levar em consideração as dinâmicas familiares e comunitárias que caracterizam as comunidades ciganas, incluindo as especificidades no que diz respeito aos papéis das crianças dentro dessas comunidades. A educação e a socialização nestas comunidades muitas vezes envolvem valores e práticas culturais que não se alinham com os modelos tradicionais de escolarização, o que pode levar à exclusão e marginalização (Mendes et

al., 2014). Assim, a participação infantil deve ser vista como um meio para contestar essas estruturas de exclusão, garantindo que as vozes das crianças ciganas sejam ouvidas e respeitadas.

Reconhecer as crianças como atores sociais e compreender as suas perspectivas é essencial para o sucesso de qualquer intervenção comunitária (Corsaro, 2015).

A participação infantil é um direito garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que estabelece, no artigo 12º, que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões nos assuntos que as afetam. Na perspectiva da intervenção comunitária, a participação infantil contribui para práticas inclusivas e equitativas, desafiando as estruturas que perpetuam a exclusão social (Freire, 2018).

A construção de um projeto de intervenção comunitária centrado na Participação Infantil, e especificamente voltado para crianças ciganas, envolve a promoção do diálogo intercultural, o combate ao preconceito e a valorização da identidade cultural cigana. De forma a concluir, a intervenção comunitária com crianças ciganas deve ser pautada por uma compreensão profunda das suas realidades e experiências, assegurando que as suas representações e direitos sejam integrados nos processos de tomada de decisão.

## **CAPÍTULO 2: Crianças e Direitos**

### **2.1 A Infância e os Direitos**

A infância, longe de ser uma fase natural e universal da vida humana, é entendida como uma construção histórica e social. Como explicam Sarmiento e Pinto (1997), embora tenham sempre existido crianças, a concepção de infância enquanto categoria social específica apenas emergiu nos séculos XVII e XVIII, quando se começaram a organizar práticas, representações e dispositivos sociais específicos para este grupo etário.

Os autores defendem que a infância deve ser compreendida como uma categoria social ambígua: por um lado, é tratada como homogénea (por exemplo, através da idade cronológica ou da sua posição subalterna face aos adultos), mas por outro lado, é profundamente heterogénea, atravessada por fatores como a classe social, o género, a etnia e o contexto cultural (Sarmiento & Pinto, 1997). Esta multiplicidade de infâncias desafia a ideia de uma experiência infantil única e universal.

Uma questão fundamental permanece: quem é, afinal, considerado uma “criança” segundo a CDC? Do ponto de vista jurídico, a CDC estabelece que uma “criança” é qualquer indivíduo com menos de 18 anos de idade, salvo se, de acordo com a legislação do respetivo país, a maioridade for atingida mais cedo (artigo 1.º). Esta definição estabelece uma distinção clara entre adultos e não-adultos.

No entanto, é importante reconhecer que as necessidades e os desafios enfrentados por um adolescente podem ser bastante distintos dos de um bebé. Dada a diversidade dentro do grupo etário dos “menores de 18 anos”, é essencial que, ao aplicar a CDC, se identifique com clareza o grupo específico a que se destinam determinadas medidas, consoante o contexto.

Acrescenta-se ainda que o Comité da CDC tem reiterado que os Estados Partes devem reavaliar as suas normas nacionais relativas à idade da maioridade, assegurando que essa revisão seja feita de forma coerente e bem fundamentada.

Durante muito tempo, a infância foi estudada a partir de perspetivas adultocêntricas, enraizadas na psicologia do desenvolvimento, na pedagogia e na medicina, focando-se nos processos de socialização e no que os adultos impunham às crianças. Contudo,

Sarmento e Pinto (1997) propõem um reposicionamento epistemológico que reconhece as crianças como atores sociais competentes, sujeitos de direitos e produtores de cultura, com capacidade de interpretar e transformar o mundo em que vivem.

Neste sentido, os autores defendem uma abordagem que valorize o ponto de vista das crianças, através de métodos qualitativos e participativos, como a observação participante, os estudos etnográficos e a análise das suas produções simbólicas. Só assim é possível compreender a infância a partir da ótica das próprias crianças, revelando dimensões da realidade social que escapam ao olhar adulto (Sarmento & Pinto, 1997).

A emergência do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos está intimamente ligada à evolução do conceito de infância enquanto categoria social distinta. Para Sarmento e Pinto (1997), a infância moderna configura-se como um grupo social geracional, marcado por uma posição estrutural de dependência em relação aos adultos e pelas normas que a sociedade impõe quanto ao que é "ser criança". Esta posição subordinada sustentou, historicamente, uma visão da criança como objeto de proteção, mais do que como sujeito ativo.

No entanto, com o avanço dos estudos da infância e das políticas de direitos humanos, emerge uma nova perspectiva que reivindica a criança como sujeito de direitos, capaz de participar, opinar e intervir nas questões que lhe dizem respeito. Esta mudança conceptual traduz-se no reconhecimento da infância como tempo presente - e não apenas como etapa preparatória para a vida adulta - e implica a construção de políticas, práticas educativas e investigações que incluam as vozes das crianças de forma efetiva e respeitosa.

A centralidade da criança como sujeito de direitos impõe também um desafio ético e político às instituições sociais, que devem deixar de considerar as crianças apenas como "futuro" e passar a vê-las como cidadãos de pleno direito no presente (Sarmento & Pinto, 1997). Este reposicionamento está na base da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e orienta as práticas que procuram promover a participação infantil nas esferas públicas e privadas da vida social.

A CDC reconhece que todas as crianças têm direitos próprios, agrupados em três grandes áreas: **direitos de provisão, de proteção e de participação** (Hammarberg, 1990; Cantwell, 1993, citados por Fernandes, 2005).

Os **direitos de provisão** dizem respeito a tudo o que é necessário para garantir o bem-estar da criança, como o direito à saúde, à educação, a ter uma casa, a brincar, a viver em família e a aceder à cultura.

Os **direitos de proteção** referem-se ao dever de proteger as crianças de situações perigosas ou injustas, como a violência, o abuso, a negligência ou a exploração.

Os **direitos de participação** mostram que as crianças também têm o direito de dar a sua opinião, de serem ouvidas, de receber informação e de participar nas decisões que dizem respeito às suas vidas.

Esta forma de organizar os direitos foi pensada para ajudar a explicar, de maneira simples, os principais objetivos da CDC. Além disso, também se fala em **direitos de prevenção**, que servem para identificar e evitar riscos antes que os direitos da criança sejam postos em causa.

Apesar de todos estes avanços, os especialistas consideram que ainda há menos destaque aos direitos de participação quando comparado com os outros dois grupos (Hammarberg, 1990 citado por Fernandes, 2005). Isso mostra que ainda é necessário trabalhar mais para que as crianças sejam vistas como participantes ativas e com voz própria na sociedade.

Segundo Fernandes (2005), existe uma tensão constante e bastante complexa entre os direitos de proteção e os direitos de participação das crianças. Esta tensão nasce do confronto entre duas visões distintas: por um lado, uma visão tradicional que encara a criança como alguém frágil e dependente, que precisa da proteção e orientação dos adultos; por outro lado, uma visão mais recente que reconhece a criança como um sujeito de direitos, com capacidade para participar e ser ouvida nas decisões que afetam a sua vida.

A autora discute assim a complexa relação entre os direitos de proteção e de participação das crianças, destacando uma ambiguidade entre vê-las apenas como seres vulneráveis ou também como sujeitos ativos de direitos. Essa discussão originou três paradigmas principais sobre a infância:

1. **Criança dependente** – foco na proteção, em que os adultos decidem pelas crianças, consideradas incapazes de exercer autonomia;
2. **Criança emancipada** – visão que reconhece as crianças como capazes de tomar decisões e exercer direitos, rejeitando a ideia de que falta experiência para isso;
3. **Criança participativa** – paradigma que equilibra proteção e participação, defendendo que os direitos de proteção e de participação são interdependentes e que a criança deve ser vista como sujeito ativo, com voz e competências.

Fernandes (2005) destaca que, apesar da vulnerabilidade infantil, a superproteção pode limitar a autonomia e o desenvolvimento das crianças. A participação gradual em decisões é fundamental para desenvolver as suas competências, sendo essencial uma cultura de respeito pelas opiniões infantis, oferecendo informação adequada e espaço para expressão. Assim, proteção e participação devem caminhar juntas para garantir o pleno exercício dos direitos das crianças.

A infância não é uma realidade única e universal, mas múltipla e situada social e culturalmente. Como sublinham Marchi e Sarmiento (2017), a normatividade construída em torno da infância tende a invisibilizar crianças que fogem ao padrão dominante - como as crianças ciganas -, tratando-as como desvios ou como problemas sociais. A promoção dos direitos das crianças exige, portanto, não apenas o reconhecimento legal, mas também o combate às exclusões simbólicas e a valorização das experiências infantis diversas. Isso implica uma abordagem que respeite a sua participação efetiva, tal como consagrado na CDC, especialmente no seu artigo 12.º.

Este enquadramento justifica e fundamenta a adoção de metodologias de investigação participativa com crianças, centradas na escuta ativa e na valorização das suas vozes, numa perspetiva ética e política que respeita a sua cidadania e os seus direitos.

## **2.2 Participação Infantil como Direito Humano: Conceito e Enquadramento na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, Artigo 12º)**

O conceito de participação infantil deve ser compreendido dentro do campo mais amplo dos Estudos da Criança, os quais se caracterizam pela sua natureza multidisciplinar. Segundo Sarmiento (2015) citado por Brostolin (2023) esse campo não

é definido por uma teoria própria ou por uma metodologia exclusiva, mas sim pela articulação de diferentes saberes disciplinares que convergem para um objeto comum: a criança e a infância. Assim, o foco recai sobre a escuta, compreensão e valorização das experiências infantis em diversos contextos sociais, culturais e educativos.

A Sociologia da Infância tem promovido um diálogo interdisciplinar com diversas áreas das ciências sociais, como a pedagogia, a antropologia, a economia e a história, contribuindo para uma compreensão mais profunda da infância a partir das próprias vivências das crianças. Essa abordagem reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar e agir nos seus contextos de vida. Nesse cenário, a participação infantil afirma-se como um princípio essencial nos discursos científicos e políticos contemporâneos (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2005)

A participação infantil refere-se assim ao direito das crianças de expressarem as suas opiniões, influenciar decisões e contribuir ativamente em processos que as envolvem, reconhecendo-as como sujeitos sociais plenos, com capacidade de ação e pensamento. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), a participação das crianças deve ser respeitada e garantida em todas as áreas da sua vida, desde a educação até ao ambiente familiar e social. Para que essa participação seja efetiva, é necessário que as crianças tenham voz ativa e sejam ouvidas de forma significativa, considerando as suas opiniões e sentimentos no processo de tomada de decisões.

A escuta das vozes infantis torna-se um imperativo ético e metodológico, sobretudo quando se considera a diversidade de infâncias existentes, como as de crianças indígenas, imigrantes, em situação de rua ou afetadas por conflitos. Resgatar essas infâncias de uma posição marginalizada implica reconhecer as crianças como produtoras de culturas e de conhecimentos (Dornelles & Fernandes, 2015 citados por Brostolin, 2023).

Essa perspectiva crítica implica também questionar o adultocentrismo e a concepção normativa da infância, exigindo uma reconfiguração das relações entre adultos e crianças baseada no respeito e no reconhecimento mútuo (Coutinho, 2016, citada por Brostolin, 2023). Assim, as metodologias participativas tornam-se ferramentas fundamentais, pois permitem envolver as crianças na construção colaborativa do conhecimento e reforçam o seu estatuto enquanto sujeitos de direitos (Brostolin, 2023).

A expressão “dar voz” à criança, amplamente disseminada nas investigações contemporâneas, tem sido objeto de reflexão crítica nos estudos sobre a participação infantil. Conforme Marchi (2018), esse conceito corre o risco de se afastar do seu significado, à medida que a criança deixa de ser vista como o sujeito da investigação e passa a ser tratada como mero objeto de escuta. Em vez de “dar voz”, é essencial reconhecer a pluralidade das vozes infantis, que nem sempre se expressam verbalmente, mas também por meio de outras formas de linguagem, como o corpo, os gestos e as expressões emocionais. Brostolin (2023), ao retomar essa discussão, destaca que a verdadeira participação infantil não se resume a uma permissão para falar, mas implica uma escuta ativa e sensível, que valorize a criança enquanto sujeito pensante e agente social.

A participação infantil genuína, como argumentam Fernandes e Marchi (2020) citados por Brostolin (2023), deve ser entendida de maneira autêntica, ou seja, deve envolver o reconhecimento das crianças como sujeitos com direito a influenciar os espaços que ocupam. Para isso, é necessário que existam condições que garantam o acesso ao espaço, proporcionando às crianças diferentes formas de expressar as suas opiniões e serem ouvidas de forma significativa. Além disso, as suas ideias e sugestões devem ter influência nas decisões que impactam diretamente o seu cotidiano. Essa participação deve dar-se de maneira inclusiva, respeitando a diversidade de experiências e contextos vividos pelas crianças, para que a educação não se limite a uma forma de integração, mas promova a verdadeira inclusão das vozes infantis no processo pedagógico.

A infância é uma construção social e histórica, profundamente influenciada pelas estruturas de poder e pela visão adulta sobre o que é ser criança. Brostolin (2023) enfatiza que ao ver a criança apenas como um "projeto" para o futuro (um adulto em formação), a sociedade tende a desconsiderar as ações e pensamentos da criança no presente. Esta visão coloca assim a criança em uma posição passiva, onde é vista mais como um "recetor" de educação e orientações, em vez de ser reconhecida como alguém com voz, opinião e capacidade de agir de forma autónoma. Desta forma, a imagem da infância como um espaço de inocência, pureza e descompromisso social, comum na modernidade, muitas vezes invisibiliza o potencial das crianças como agentes políticos. A partir dessa perspectiva, é crucial repensar o lugar da criança nas instituições educativas, que, em



muitos casos, ainda são dominadas por relações adultocêntricas e paternalistas. A escola, ao tratar a criança apenas como “aluno”, acaba por desconsiderar a sua identidade como ser singular, com vontade própria e capacidade de influenciar as decisões que afetam sua vida quotidiana. Nesse contexto, Brostolin (2023) afirma que a verdadeira autonomia infantil deve ser cultivada por meio de práticas educativas que respeitem as especificidades da infância e que promovam relações de poder mais horizontais, baseadas no reconhecimento mútuo entre adultos e crianças.

## **2.3 O Direito à Participação na Legislação Nacional: Perspetiva Portuguesa**

Em Portugal, o direito à participação das crianças encontra-se legislado em diversos instrumentos normativos que procuram garantir que estas são escutadas e envolvidas nos assuntos que lhes dizem respeito. Este direito, consagrado no Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada por Portugal em 1990), é refletido em vários documentos legais e orientações nacionais que valorizam a criança enquanto sujeito de direitos.

Um dos principais marcos legais que concretiza este princípio é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro). Esta lei estabelece que as crianças devem ser ouvidas nos processos que dizem respeito à sua proteção, sendo-lhes garantido o direito de expressar a sua opinião de forma livre e adequada à sua idade e maturidade. A participação da criança é aqui compreendida como um elemento essencial para a promoção do seu bem-estar e desenvolvimento.

Além disso, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que aprova o regime jurídico do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida, também contempla o direito à informação e à expressão da vontade da criança, especialmente em contextos relacionados com saúde, reforçando a importância de considerar a criança como sujeito ativo nos processos de decisão.

Na área da educação, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e as Aprendizagens Essenciais evidenciam a valorização da participação como competência transversal, incentivando as escolas a promoverem práticas pedagógicas que envolvam os alunos de forma democrática e colaborativa. Embora estas orientações não

tenham força de lei, elas orientam as políticas educativas e destacam a necessidade de ouvir os alunos e considerar as suas perspetivas nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, a legislação, por si só, não garante a efetivação do direito à participação. Neste sentido, as políticas públicas assumem um papel central. Políticas como a Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças e iniciativas promovidas pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ) têm procurado incluir a participação das crianças em fóruns de consulta, conselhos municipais e outros espaços de expressão.

Ainda que haja marcos legais e programas com intenção participativa, a implementação concreta permanece desigual e muitas vezes dependente da vontade política local ou da sensibilidade dos agentes educativos e sociais. Isto sublinha a importância de reforçar a articulação entre os normativos legais, as orientações das políticas públicas e as práticas institucionais, garantindo assim uma participação real, contínua e respeitosa das crianças na vida social, escolar e comunitária.

Apesar de existir um quadro legal favorável, a concretização efetiva do direito à participação infantil ainda enfrenta desafios práticos e culturais. Persistem resistências de natureza adultocêntrica, onde a opinião da criança é frequentemente desvalorizada ou ignorada, sobretudo em contextos institucionais como escolas, tribunais ou serviços sociais. Como apontam diversos autores, a escuta da criança deve ser mais do que um ato simbólico; deve implicar uma ação consequente, onde a sua opinião seja realmente considerada na tomada de decisões (Brostolin, 2023; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2005; Fernandes, 2005).

É também importante referir que a participação significativa exige condições específicas: tempo, espaços adequados, adultos preparados para escutar e metodologias adaptadas às necessidades e capacidades das crianças. A legislação portuguesa tem dado passos importantes neste sentido, mas é necessária uma transformação cultural e institucional que promova ambientes mais participativos, inclusivos e respeitadores da voz das crianças.

## **2.4 Desafios e Barreiras à Participação Infantil em Contextos de Exclusão Social**

Para compreender as dificuldades à participação infantil, é essencial partir das referências teóricas acerca da exclusão social. No contexto do combate à pobreza e à exclusão social na infância, Samagaio (2012) destaca que a exclusão social deve ser compreendida como um fenómeno multidimensional que ultrapassa a mera privação material. A autora sublinha que a exclusão implica a negação do acesso a direitos fundamentais e a participação plena na vida social, o que afeta diretamente o desenvolvimento e a cidadania das crianças.

Samagaio (2012) define exclusão social como um processo dinâmico de marginalização que pode ocorrer em diferentes domínios da vida - económico, social, cultural e político - e que resulta da interação entre múltiplos fatores estruturais e conjunturais. No caso da infância, essa exclusão compromete não só o acesso a bens e serviços essenciais, mas também a possibilidade de as crianças serem reconhecidas enquanto sujeitos de direitos e agentes ativos na sua comunidade.

A autora reforça ainda que a pobreza é uma das principais causas da exclusão social infantil, criando barreiras que limitam o acesso das crianças a recursos como educação de qualidade, saúde, habitação adequada e espaços de participação social. Contudo, sublinha-se que a exclusão vai para além da privação material, envolvendo ainda a estigmatização, a discriminação e a ausência de reconhecimento social.

Segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2023), cerca de 17,8% das crianças em Portugal, o que equivale a aproximadamente 298.259 menores, que vivem em situação de risco de pobreza. Esta realidade evidencia a persistência de vulnerabilidades socioeconómicas que dificultam o pleno exercício dos direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação ativa na vida social e comunitária. O risco de pobreza não afeta apenas as condições materiais de vida, mas também impõe barreiras significativas ao acesso a recursos essenciais como a educação, saúde e espaços de escuta e expressão.

A exclusão social implica a privação de direitos e o impedimento do acesso pleno a recursos, serviços e oportunidades, afetando diretamente o exercício da cidadania. No contexto da infância, essa exclusão é frequentemente marcada por desigualdades sociais, económicas e culturais que limitam o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2005).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) estabelece o direito à participação como fundamental para a cidadania infantil, contudo, a sua implementação enfrenta obstáculos estruturais. Sarmento, Fernandes e Tomás (2005) fazem uma leitura crítica da CDC, sublinhando que as desigualdades sociais e económicas dificultam o acesso pleno das crianças aos seus direitos. Realidades de pobreza, falta de educação de qualidade e violência institucionalizada são fatores que mantêm as crianças marginalizadas e excluídas.

Em contextos de exclusão social, as barreiras à participação das crianças podem ser agrupadas em três categorias principais (Trevisan, 2012):

1. **Barreiras estruturais e contextuais:** Condições socioeconómicas desfavoráveis, como pobreza, falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação, e ambientes urbanos degradados limitam as oportunidades de participação. A segregação espacial e a marginalização reforçam a vulnerabilidade, dificultando a mobilização social e a participação cívica das crianças.
2. **Barreiras culturais e simbólicas:** A desvalorização da voz das crianças, sobretudo em contextos vulneráveis, constitui um obstáculo significativo. Muitas vezes, as crianças são tratadas como objetos de intervenção e não reconhecidas como sujeitos ativos capazes de contribuir para decisões que lhes dizem respeito.
3. **Barreiras institucionais e políticas:** As políticas públicas frequentemente não dispõem de mecanismos eficazes para garantir uma participação genuína das crianças, em particular daquelas em situação de vulnerabilidade. A falta de formação adequada dos profissionais e a ausência de sensibilização para a escuta ativa perpetuam práticas que excluem as crianças.

Para ultrapassar estas barreiras, é necessária uma abordagem integrada que promova espaços seguros e acessíveis para a expressão infantil, incentive a escuta ativa e desenvolva políticas inclusivas que valorizem a participação das crianças como um direito fundamental.

A cidadania infantil implica o reconhecimento social das crianças e a sua capacidade para influenciar as decisões que afetam as suas vidas. Segundo Trevisan (2012), a participação infantil não é homogénea nem linear; varia conforme o contexto, os temas abordados, as preferências e o grau de envolvimento de cada criança. Algumas participam

ativamente, outras preferem observar ou participar em questões mais privadas, o que deve ser respeitado. O mais importante é garantir que existam espaços onde as crianças possam ser ouvidas. Criar estratégias e métodos adequados às suas necessidades e desejos é fundamental, incluindo alternativas seguras para crianças que se sentem desconfortáveis em grupos maiores ou que têm dificuldades na tomada de decisões (Trevisan, 2012).

Finalmente, a cidadania infantil deve ser compreendida como uma construção situada, fragmentada e influenciada pelas relações sociais e contextos específicos do quotidiano.

Manuel Sarmento (2023) destaca a crítica à imposição de uma única normatividade da infância, eurocêntrica e de classe média, que exclui muitas experiências infantis a nível global. A consideração das múltiplas normatividades da infância é essencial para uma verdadeira universalização dos direitos das crianças.

Sarmiento (2023) também defende a interseccionalidade como ferramenta teórica crucial para analisar as condições sociais das crianças. O cruzamento entre classe social, geração, género, etnia/raça, capacidade e outras categorias permite compreender como as desigualdades estruturais moldam as experiências infantis. Esta abordagem é fundamental para os estudos críticos da infância, que examinam as relações entre desigualdade e diferença em diversos contextos locais e globais.

Um desafio central à participação infantil é a persistente falta de reconhecimento da voz das crianças nos processos decisórios. Segundo dados do Comité Português para a UNICEF, “Tenho Voto na Matéria” (2023), 70% das crianças considera que, quando os adultos tomam decisões, nunca ou raramente lhes pedem a opinião. Este dado revela uma barreira cultural e simbólica significativa, que demonstra como, mesmo em contextos onde a participação é legalmente assegurada, a prática ainda falha em valorizar e escutar as crianças de forma efetiva. Tal realidade reforça a necessidade de criar espaços seguros e mecanismos que promovam uma escuta ativa, garantindo que as crianças não sejam meros objetos de decisão, mas protagonistas no seu processo de cidadania.

## **2.5 O Papel da Intervenção Comunitária na Promoção do Direito à Participação Infantil**

A intervenção comunitária é reconhecida como uma estratégia fundamental para promover a cidadania e a participação das crianças. Segundo Trevisan (2021), as comunidades devem ser entendidas como espaços socializadores, de construção de identidades locais e coletivas, onde a participação e a cidadania são linhas orientadoras da intervenção. Neste contexto, é essencial que as crianças sejam vistas não apenas como beneficiárias, mas como parceiras ativas nos processos de mudança social, contribuindo com as suas perspectivas e experiências únicas.

Segundo Cortesão e Jesus (2022), a participação das crianças é essencial para dismantelar estruturas de poder que historicamente têm limitado a sua autonomia e o acesso a direitos. As comunidades são vistas como locais privilegiados para essa intervenção, pois oferecem contextos próximos e significativos para as crianças exercerem a sua cidadania (Cortesão e Pádua, 2023).

É importante compreender a forma como a criança comunica com o mundo, como o percebe e como se exprime. Adequar a linguagem à criança com quem se comunica é essencial no processo de participação. A criança precisa de entender claramente o que lhe está a ser perguntado ou proposto para poder participar de forma plena. Também, porque as crianças agem no mundo e com o mundo de forma diferente dos adultos, as consultas das suas opiniões devem ser realizadas com o apoio de dinâmicas, instrumentos e linguagens compreensíveis e estimulantes para elas (Cortesão e Jesus, 2022).

## **2.6 Crianças como sujeitos de direitos e atores sociais**

A Sociologia da Infância constitui um campo teórico e epistemológico relativamente recente, cuja emergência está diretamente ligada à necessidade de repensar o estatuto da criança na sociedade e nas ciências sociais. Este paradigma propõe uma rutura com perspectivas tradicionais que viam a criança como um "adulto em construção" ou como um ser incompleto, e defende a centralidade das crianças como sujeitos sociais ativos, com competências próprias e direito à voz.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), esta abordagem visa “reconhecer a criança como ator social pleno e como sujeito portador de direitos”, sublinhando a importância de uma perspectiva que valorize a infância como uma categoria social em si mesma. Assim, a infância deixa de ser entendida apenas como um processo de socialização e passa a ser concebida como uma etapa da vida dotada de significado próprio, com formas específicas de experiência, linguagem, cultura e ação.

Manuel Sarmiento, um dos principais investigadores nos Estudos da Infância em Portugal, propõe uma abordagem inter e multidisciplinar para compreender a infância, defendendo um afastamento crítico das concepções tradicionais que reduzem as crianças a meros “seres em transição”. Esta visão clássica, fortemente influenciada por um olhar adultocêntrico, tende a definir as crianças por aquilo que ainda não são — adultos — desconsiderando a sua existência plena no presente.

Em oposição a essa perspectiva, Sarmiento propõe estudar as crianças a partir do seu próprio campo, reconhecendo-as como sujeitos ativos, sociais e históricos. Neste sentido, reforça a importância de desenvolver novas estratégias metodológicas centradas nas crianças, como a etnografia com crianças, as metodologias participativas e os métodos visuais. O lema que propõe - “*vamos fazer uma investigação com crianças e não sobre crianças*” - sublinha a urgência de envolver as crianças como parceiras no processo de produção de conhecimento.

Ao conceber as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, produtores e portadores de cultura (distinta, embora relacionada com a cultura adulta), Sarmiento (2023) afirma a sua competência e envolvimento. Essa concepção permite compreender as crianças não apenas como destinatárias de proteção e cuidados, mas também como participantes ativos na sociedade.

Um dos elementos centrais na sua reflexão é a distinção entre “criança” e “infância”. Para Sarmiento (2023), a “criança” deve ser reconhecida, antes de mais, como um sujeito humano completo, com competências, afetos, desejos e capacidades próprias, e não apenas como um “vir a ser” em direção à vida adulta. Já a “infância” é entendida como uma categoria socialmente construída - uma construção histórica e cultural que define e regula o lugar das crianças na sociedade. Esta construção é muitas vezes marcada por exclusões significativas: as crianças não podem votar, casar, trabalhar legalmente ou

aceder autonomamente a recursos económicos. Tais limitações configuram a infância como uma condição social de subalternidade, frequentemente associada à dependência e à negação da participação plena. Assim, distinguir entre criança (enquanto ser humano e sujeito de direitos) e infância (enquanto lugar social de controlo e exclusão) permite problematizar as formas como a sociedade define, limita e silencia o envolvimento infantil.

No seguimento dessa reflexão, Sarmento defende a necessidade de compreender a geração infantil tanto como categoria como condição. Propõe também que as estruturas de poder entre adultos e crianças sejam analisadas criticamente, de forma a enunciar possibilidades de emancipação da infância. Elementos como a dominação, as relações sociais e de poder, a participação infantil, as competências políticas das crianças e a sua cidadania devem ser entendidos como dimensões de análise fundamentais. As crianças devem ser vistas como “atores micro-políticos”, com capacidade de agir e influenciar o seu meio.

O autor apresenta ainda diferentes perspetivas teóricas nos Estudos da Infância<sup>3</sup>, as quais promovem diferentes formas de investigação: a perspetiva estruturalista, a perspetiva crítica, a perspetiva desconstrucionista, a perspetiva “pós-paradigmática” ou “new wave”, e a perspetiva interpretativa, defendida por Corsaro (2015).

A perspetiva estruturalista encara a criança como parte de uma estrutura social mais ampla – a família, a escola, o Estado – que molda o seu desenvolvimento. Esta abordagem valoriza os processos de socialização e os papéis atribuídos à criança, centrando-se nas normas e nas instituições que regulam a infância. No entanto, tende a atribuir à criança um papel passivo, visto que a sua ação é entendida como consequência direta das estruturas que a rodeiam. É uma abordagem ainda influente em políticas e práticas sociais, mas que tem sido criticada por não reconhecer o envolvimento das crianças.

A perspetiva interpretativa, fortemente influenciada pelos trabalhos de William Corsaro (2015) na sua obra “The Sociology of Childhood”, propõe uma visão da criança

---

<sup>3</sup> 1 Perspetivas apresentadas e contextualizadas no seminário de Sarmento (2023), intitulado *Infâncias, educação e (re)existência: Pesquisa, práticas e a participação das crianças como atores sociais*, apresentado online em novembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C9WOXtdSRbg&t=5532s>



como sujeito ativo, co-construtor de significados e produtor de cultura. A infância é vista como uma experiência vivida no presente, e não apenas como uma preparação para a vida adulta. As crianças interpretam o mundo à sua volta, recriam normas sociais e desenvolvem formas próprias de sociabilidade, particularmente nas interações com os pares. Esta abordagem valoriza a escuta e a observação atenta das dinâmicas sociais das crianças, e é especialmente relevante em investigações de cariz qualitativo e participativo, como a que sustenta a presente investigação.

A perspetiva crítica centra-se na análise das estruturas de poder que moldam a infância e nas formas de dominação que limitam a participação plena das crianças na sociedade. Reconhece as crianças como sujeitos oprimidos por lógicas adultocêntricas, mas também como sujeitos com potencial para resistir e se emancipar. Esta abordagem sublinha a importância da justiça social e dos direitos humanos, propondo a transformação das práticas institucionais que silenciam ou excluem as crianças. É particularmente relevante em contextos de exclusão social e vulnerabilidade, como o das comunidades ciganas.

Inspirada nos estudos pós-estruturalistas, a perspetiva desconstrucionista questiona as conceções normativas e universais de infância. Em vez de aceitar uma “essência” fixa da criança, esta abordagem entende a infância como uma construção social e discursiva, moldada pelos contextos culturais, históricos e políticos. Procura desnaturalizar imagens tradicionais da criança como inocente, dependente ou em transição para a vida adulta, evidenciando como esses discursos sustentam relações de poder. É uma perspetiva útil para problematizar as normas implícitas nas políticas públicas, na educação e nos estudos académicos sobre crianças.

A chamada “new wave” (pós- paradigmática), representa uma abordagem emergente que articula elementos das perspetivas anteriores, numa lógica mais flexível, interseccional e inovadora. Esta perspetiva reconhece a multiplicidade de infâncias e valoriza o uso de metodologias criativas (visuais, artísticas, digitais), que permitem dar expressão à diversidade de formas de ser criança no mundo contemporâneo. Assume-se como epistemologicamente plural, comprometida com a escuta ética das vozes infantis e com a promoção da sua cidadania ativa.

A perspectiva interpretativa valoriza as crianças enquanto sujeitos ativos, capazes de produzir significados e de participar legitimamente na construção do seu mundo social. Esta abordagem destaca a importância de escutar as vozes infantis e de compreender as suas representações e experiências a partir do seu próprio ponto de vista. Para além disso, a perspectiva interpretativa permite analisar os contextos sociais e culturais que moldam essas experiências, reconhecendo a diversidade e a complexidade das vivências infantis. Quando combinada com uma abordagem crítica e interseccional, possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas de exclusão e desigualdade, sobretudo em comunidades marginalizadas, contribuindo para práticas mais inclusivas e transformadoras.

Sarmento (2023) destaca ainda a importância de criar espaços sociais e educativos onde a participação seja efetiva, e não meramente simbólica ou instrumental. A criança deve ser reconhecida como "cidadã de direitos", com capacidade para intervir no seu mundo social, cultural e político, desde que lhe sejam proporcionadas as condições adequadas.

Neste sentido, a participação infantil não é apenas uma questão normativa ou legal, mas também uma exigência ética e epistemológica. Valorizar a participação significa repensar as hierarquias adultocêntricas que historicamente silenciaram as vozes das crianças e construir práticas pedagógicas e investigativas mais dialógicas, horizontais e inclusivas.

Deste modo, o direito à participação assume particular relevância. A partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), nomeadamente o artigo 12.º, reconhece-se às crianças o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre todas as questões que lhes digam respeito, sendo essa opinião considerada em função da sua idade e maturidade. A Sociologia da Infância não só acolhe esta perspectiva como a aprofunda, defendendo a necessidade de escutar as vozes das crianças e integrar as suas experiências na produção de conhecimento e nas decisões que as afetam.

Por fim, a Sociologia da Infância contribui de forma decisiva para uma compreensão mais ampla e respeitosa das crianças enquanto sujeitos sociais e políticos. Ao articular este campo com o direito à participação, fortalece-se a urgência de práticas que não

apenas protejam, mas também empoderem as crianças enquanto protagonistas das suas próprias vidas.

## **2.7 Competências Políticas das Crianças: Autonomia e Participação na Vida Comunitária**

Trevisan (2012) argumenta que, para que as crianças sejam reconhecidas como cidadãs, é essencial vê-las como sujeitos políticos com ações específicas que se desenvolvem nos seus contextos de vida quotidiana. As suas competências políticas manifestam-se em contextos como a escola e a cidade, onde são capazes de decidir, criar e modificar regras, atuar em relações de poder diversas, influenciar, transformar e manter estruturas sociais.

A autora destaca que a participação das crianças em processos de decisão, especialmente em ambientes formais como assembleias de turma e municipais, é central para a construção da criança-cidadã. No entanto, reconhece que essa participação é frequentemente complexa, contextual e fragmentária, influenciada por relações de poder e interdependência entre adultos e crianças, bem como pelas oportunidades visíveis para a sua participação.

Trevisan enfatiza ainda a importância de repensar as esferas públicas e privadas, o individual e o coletivo, sublinhando o caráter vivido das experiências das crianças. Ultrapassar visões formalizadas baseadas apenas em direitos e deveres é crucial para reconhecer as crianças como agentes ativos na sociedade (Trevisan, 2012).

Para além das condicionantes de ordem social e cultural, amplamente abordadas ao longo deste trabalho, é essencial considerar também os fatores políticos e jurídicos que moldam – e muitas vezes limitam – a participação infantil. Como defende Sarmento (2023), a infância deve ser compreendida como uma condição social marcada por múltiplas exclusões, entre as quais se destacam a ausência de direitos políticos formais, como o voto ou a representação institucional. Esta exclusão política coloca as crianças numa posição de cidadania incompleta, dificultando o reconhecimento da sua voz nos espaços públicos e decisórios. Do ponto de vista jurídico, a criança é ainda considerada um sujeito em desenvolvimento, dependente da tutela parental ou institucional, o que restringe a sua autonomia e a capacidade de exercer plenamente os seus direitos

(Sarmiento & Pinto, 1997; Fernandes, 2005). Esta subalternização estrutural, enraizada nas normas legais e nas práticas institucionais, evidencia uma contradição entre o reconhecimento formal da criança como sujeito de direitos e a sua efetiva participação na vida social e política. Como sublinha Trevisan (2012), o exercício da cidadania infantil ocorre de forma fragmentada e relacional, estando profundamente condicionado pelas dinâmicas de poder entre adultos e crianças. Assim, torna-se fundamental problematizar não só os obstáculos culturais e simbólicos à participação, mas também as barreiras políticas e legais que continuam a restringir a ação autónoma e a presença ativa das crianças nos contextos que lhes dizem respeito.

Esta dupla exclusão - política e jurídica - evidencia que o direito à participação, embora consagrado legalmente, é ainda condicionado por estruturas normativas que mantêm a infância numa posição de subalternidade. Reconhecer estes limites é fundamental para pensar práticas de escuta e participação verdadeiramente emancipatórias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Em suma, o reconhecimento das competências políticas das crianças implica uma mudança paradigmática na forma como a sociedade as percebe e interage com elas. É fundamental promover práticas que valorizem a sua autonomia e incentivem a sua participação ativa na vida comunitária, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva e participativa desde os primeiros anos de vida.

## **CAPÍTULO 3: Representações Sociais sobre Participação Infantil**

### **3.1 Representações Sociais: Conceito, Construção e Relevância na Participação Infantil**

As representações sociais são construções coletivas que influenciam a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. Segundo Jorge Vala (1997), estas representações resultam de processos simbólicos que permitem transformar fenômenos novos, abstratos ou complexos em algo mais familiar e acessível, funcionando como instrumentos de mediação entre o sujeito e o mundo.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos compreender e comunicar sobre a realidade. Essas representações são fundamentais para a construção da identidade social e para a orientação das práticas sociais.

A construção das representações sociais em crianças e jovens está profundamente relacionada com as suas experiências quotidianas nos diferentes contextos de vida. Fernandes (2005) destaca que essas representações se formam a partir das interações com adultos, instituições e pares, sendo fundamentais para a apropriação dos direitos de cidadania.

Corsaro (2015) salienta que, mesmo sem um domínio técnico de determinados conceitos, as crianças atribuem significados através das interações do quotidiano. Estas interações revelam uma compreensão funcional do direito à expressão, entendido como a produção de significados sociais pelas próprias crianças.

Segundo o BICE (2013), as representações sociais das crianças sobre os seus direitos, especialmente o direito à participação, são construídas nas interações diárias e nas dinâmicas de poder presentes na sociedade.

De acordo com Vala e Castro (2013), a formação das representações sociais envolve dois processos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem consiste na integração de ideias novas em quadros de referência já existentes, permitindo que o desconhecido se torne compreensível ao ser associado a categorias familiares. Já a objetivação refere-se à transformação de noções abstratas em imagens ou exemplos concretos que facilitam a sua comunicação.

A forma como estes processos decorrem está fortemente influenciada pelo contexto social e cultural. No caso das crianças de etnia cigana, as experiências de exclusão e as representações sociais negativas que persistem na sociedade podem afetar a forma como percebem as suas possibilidades de participação.

No âmbito da participação infantil, este quadro teórico revela-se particularmente relevante, uma vez que as crianças constroem a sua compreensão do que é “participar” a partir das experiências quotidianas e das interações com os adultos, os seus pares e as instituições. Essa compreensão não é uniforme nem neutra, sendo profundamente moldada por valores culturais, contextos educativos, dinâmicas familiares e pelas relações de poder em que estão inseridas.

A relevância das representações sociais no campo da participação infantil é fundamental, pois estas moldam como as crianças e jovens percebem a possibilidade de influenciar os espaços onde estão inseridos. No contexto de crianças e jovens, a maneira como estes veem a sua capacidade de agir e de serem ouvidos em diferentes contextos (como a escola, a família ou a comunidade) é influenciada por representações sociais que podem ser tanto inclusivas quanto exclusivas.

### **3.2 Fatores que influenciam as Representações Sociais de Crianças de Etnia Cigana sobre o Direito à Participação**

As representações de crianças e jovens ciganos sobre o direito à participação são moldadas por um conjunto complexo de fatores, incluindo a sua identidade cultural, as experiências de discriminação que enfrentam e as expectativas sociais que lhes são impostas. De acordo com Lopes (2021), as crianças ciganas frequentemente vivenciam uma realidade de marginalização e segregação, o que influencia diretamente a forma como percebem a sua capacidade de interagir com as instituições sociais, como a escola e a política.

As representações sociais destas crianças sobre o direito à participação podem ser ambíguas e multifacetadas. Por um lado, elas reconhecem a importância de expressar as suas opiniões e de serem ouvidas, especialmente em contextos educacionais. Por outro lado, as experiências de exclusão e preconceito podem levar a um distanciamento e a uma sensação de impotência em relação às possibilidades de realmente influenciar os processos decisórios. Segundo Fernandes (2020), ao trabalhar com jovens ciganos, ficou

claro que, embora muitos desejem ser ouvidos e valorizados pela sua identidade, a exclusão social e o preconceito constante criam uma representação negativa das suas capacidades de participação.

A superação dessas representações exige, como sugerido pelo BICE (2013), um trabalho contínuo de valorização da diversidade cultural nas instituições educacionais e sociais. Para que as crianças ciganas, e outras de grupos marginalizados, possam participar efetivamente, é fundamental que as práticas sociais e educacionais sejam transformadas de modo a incluir as suas vozes e as suas realidades específicas.

A cultura, o contexto educacional e as experiências comunitárias são fatores decisivos na formação das representações sociais. Segundo o BICE (2013), essas dimensões interferem diretamente na maneira como crianças e adolescentes percebem os seus direitos e deveres, influenciando o seu envolvimento com práticas participativas. Fernandes (2020) evidencia, por meio de metodologias participativas com jovens ciganos, que essas experiências podem transformar representações estigmatizadas e promover formas mais justas de convivência social.

## **CAPÍTULO 4: Contexto de Investigação**

### **4.1 Elementos de Caracterização do Contexto de Investigação**

A investigação decorreu numa IPSS, sediada numa freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia, onde residem diversas comunidades ciganas, em diferentes locais da freguesia. Estas comunidades são acompanhadas frequentemente por esta instituição através da valência SAAS (Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social) que presta apoio educativo e comunitário às famílias residentes em situação de vulnerabilidade, nomeadamente famílias beneficiárias do RSI (Rendimento Social de Inserção). O SAAS é um serviço que assegura o atendimento e o acompanhamento de pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e exclusão social, bem como de emergência social. Constituem objetivos do SAAS: Informar, orientar e encaminhar; Apoiar pessoas e famílias em situação de dificuldade e/ou emergência social; Assegurar o acompanhamento social dos indivíduos e famílias no desenvolvimento das suas potencialidades, contribuindo para a sua autonomia, autoestima e gestão do seu projeto de vida; Mobilizar recursos adequados à progressiva autonomia pessoal, social e profissional; Prevenir situações de exclusão; Dotar as pessoas e famílias dos meios e recursos que possibilitem planear a sua vida de forma organizada e autónoma.<sup>4</sup>

A escolha deste contexto teve por base a intenção de explorar como crianças e jovens de etnia cigana percecionam o direito à participação, bem como os obstáculos e oportunidades que enfrentam no exercício deste direito. A realidade destas comunidades, marcada por fenómenos como a exclusão social, o absentismo escolar, o desemprego e a discriminação, constituiu um cenário relevante para compreender como estas variáveis influenciam as representações sociais da participação. Pode-se afirmar que o prévio conhecimento desta realidade também foi um fator de decisão.

As sessões decorreram nas instalações da própria instituição, num espaço familiar para os participantes, o que favoreceu a criação de um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o desenvolvimento de uma abordagem participativa. A relação de

---

<sup>4</sup> Informação retirada do Website da Instituição



confiança previamente estabelecida entre as técnicas da instituição e os representantes legais das crianças foi, sem dúvida, um fator facilitador da adesão à investigação.

## **4.2 Participantes**

A investigação contou com a participação de um grupo de crianças de etnia cigana, residentes numa freguesia do norte de Portugal. A seleção dos participantes foi realizada em articulação com a instituição de apoio social que intervém diretamente com estas comunidades, através da componente RSI (Rendimento Social de Inserção), assegurando o contacto prévio com os encarregados de educação e o consentimento informado necessário (sessão 0).

No total, participaram dez crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, dos quais seis raparigas e quatro rapazes. Importa referir que nem todos os participantes estiveram presentes em todas as sessões, sendo que a assiduidade variou ao longo do processo, devido a fatores como responsabilidades familiares, questões de saúde ou ausência de transporte dos adultos cuidadores. No entanto, houve um núcleo central de seis crianças que participaram de forma mais regular, o que permitiu construir uma relação de confiança e continuidade nas atividades propostas.

A composição do grupo foi marcada por uma diversidade de idades e experiências de vida, o que enriqueceu o processo reflexivo e os diálogos estabelecidos ao longo da investigação. Este fator foi particularmente relevante para observar como diferentes faixas etárias percebem o direito à participação e os desafios enfrentados no seu quotidiano.

Através da abordagem de uma investigação participativa, procurou-se criar um espaço seguro de expressão, onde estas crianças pudessem refletir e partilhar as suas opiniões, experiências e aspirações.

Como reforça Fernandes (2005), envolver crianças em processos de escuta ativa e participação efetiva é também um exercício de reconhecimento da sua cidadania e identidade cultural, rompendo com estigmas e abrindo caminho a representações mais justas e inclusivas.

A escolha dos participantes não pretendeu ser representativa da totalidade da população cigana jovem, mas sim revelar sentidos e significados que emergem da interação entre contexto cultural, direitos das crianças e participação social. Esta dimensão exploratória e interpretativa é coerente com a natureza qualitativa da investigação.

## **CAPÍTULO 5: Metodologias de Investigação**

### **5.1 Metodologias de investigação e procedimentos**

As técnicas de investigação indicam “o modo ou a forma de agir efetivamente para alcançar uma meta” (Serrano, 2008, p. 50). Assim, o recurso a uma diversidade de técnicas de recolha de informação revela-se fundamental durante todo o processo de investigação/intervenção. As técnicas utilizadas foram: a observação participante, as conversas informais, diário de bordo e entrevistas abertas em grupo.

A observação participante é uma ferramenta metodológica tradicional que, ao ser utilizada no âmbito da investigação participativa e em conjunto com a análise de outros produtos da criança, como por exemplo as discussões em grupo, permite traduzir com mais subtileza a voz das crianças e ultrapassar enviesamentos consequentes das relações de poder (Fernandes, 2005). Assim sendo, a observação participante revelou-se essencial, pois permitiu uma melhor perceção da realidade e aproximação aos participantes ao longo do processo de investigação.

Já o diário de bordo possibilitou o registo escrito de toda a informação recolhida com a observação durante as sessões e que servirá para sustentar a investigação. Quanto às conversas informais, estas são diálogos naturais que se foram estabelecendo com as pessoas, resultando em momentos de conhecimento mútuo, aproximação e interação. Estes momentos potenciaram a relação com as crianças, e ainda com outros envolvidos, nomeadamente as auxiliares de ação direta e os tutores.

Por fim, quanto às entrevistas, Fernandes (2005) destaca que o que distingue a utilização desta técnica no âmbito da investigação participativa com crianças, em relação a outros tipos de investigação, é a possibilidade de a criança influenciar o seu formato, a sua orientação e ainda a sua duração — algo que sucedeu ao longo das sessões. A opção metodológica pela entrevista em grupo aberta deveu-se à intenção de criar um espaço de diálogo mais espontâneo, flexível e centrado nas vivências das crianças e jovens participantes. Sendo esta uma investigação com crianças de etnia cigana, reconheceu-se a importância de respeitar o seu ritmo, linguagem e formas próprias de expressão, evitando formatos rígidos que pudessem inibir ou condicionar as suas respostas. A entrevista aberta permitiu, assim, que os temas emergissem de forma natural, a partir do que os próprios participantes consideraram relevante partilhar sobre os assuntos trazidos.

Além disso, optou-se por não realizar gravações de áudio, uma vez que, durante os momentos iniciais de interação, foi perceptível que a presença de gravadores geraria desconforto entre as crianças. A ausência de gravação favoreceu um ambiente mais descontraído, promovendo uma relação de confiança e facilitando uma partilha mais autêntica. Os dados foram, assim, registados por meio de notas de campo e diário de bordo, assegurando o rigor ético e metodológico da investigação, sem comprometer o bem-estar e a liberdade de expressão dos participantes.

A presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa e de natureza exploratória, centrada na compreensão das representações sociais que crianças de etnia cigana constroem acerca do seu direito à participação. Esta opção metodológica permitiu aceder a significados subjetivos, experiências vividas e perceções situadas no quotidiano das próprias crianças.

A investigação procurou criar espaços de escuta genuína, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, com capacidade para refletir sobre as suas vidas e contextos. Foram utilizadas técnicas adaptadas ao grupo, como entrevistas em grupo com carácter informal, jogos e estímulos visuais, que permitiram fomentar a expressão e o envolvimento.

Embora se trate de um estudo de carácter exploratório, procurou-se assegurar uma dimensão participativa, ao favorecer o envolvimento direto das crianças nas sessões, na produção coletiva de significados e na elaboração de propostas concretas.

Esta postura metodológica segue orientações da investigação qualitativa centrada nas crianças (Fernandes, 2005; Spyrou, 2018), onde a escuta ética, o respeito pelas especificidades culturais e o cuidado nas relações estabelecidas são considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento de processos investigativos com sentido e relevância social.

Neste caso, as técnicas utilizadas foram não apenas instrumentos de recolha, mas também estratégias de empoderamento e de diagnóstico participativo, que serviram de base à construção da proposta de intervenção “Vozes que Contam”. Esta intencionalidade reforça o carácter transformador da investigação, posicionando as crianças não como objetos de estudo, mas como sujeitos com saberes, experiências e capacidade de influenciar o seu meio.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das crianças participantes, foi adotado um sistema de codificação alfanumérica. Cada criança foi identificada através da letra "C", seguida de um número entre parêntesis que corresponde à ordem de participação nas sessões (ex.: C(10)). Esta codificação foi mantida ao longo de todo o processo de análise e apresentação dos dados, incluindo citações diretas, assegurando a proteção da identidade das participantes.

## **5.2 Investigação participativa com crianças: fundamentos e benefícios**

A investigação participativa resulta da confluência de algumas correntes de investigação, nos finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, do séc. XX, nomeadamente da investigação participativa ativa de Paulo Freire (1972) (Fernandes (2005)).

A abordagem metodológica adotada, de carácter qualitativo, reconhece a relevância de uma investigação participativa que valorize as crianças como atores sociais ativos. Esta perspetiva, fortemente fundamentada nos trabalhos de Natália Fernandes, considera que as crianças possuem um papel ativo e relevante e que as suas perspetivas devem estar no centro dos estudos que as envolvem.

Considerando que o foco do nosso trabalho é o direito à participação, fazia todo o sentido envolver os próprios protagonistas, ou seja, as crianças, na investigação. O direito à participação implica que as crianças possam expressar as suas opiniões e influenciar as decisões que afetam as suas vidas. Portanto, ao optar por incluir as crianças como participantes ativos no processo investigativo, está-se a respeitar, a valorizar e a colocar em prática o próprio direito. Este método permite que as vozes das crianças sejam ouvidas de forma direta, proporcionando uma compreensão mais rica e verdadeira das suas experiências, perceções e desafios. Além disso, ao envolver os protagonistas na investigação, assegura-se que os resultados reflitam a realidade vivida por eles, respeitando as suas perspetivas e promovendo um processo participativo dentro da própria investigação.

Como refere Kirby (1999, citado por Fernandes, 2005, p. 152), a investigação participativa com crianças está intimamente ligada à promoção de uma participação democrática e de justiça social:

A investigação participativa tem sobretudo a ver com a conquista de uma participação democrática e justiça social para as crianças, “...ao influenciarem o que está a ser

investigado e a forma como as suas vidas são representadas, elas participam em processos institucionais de tomada de decisão. Quanto mais as crianças forem activamente envolvidas na investigação, maiores serão os ganhos a nível pessoal.

Fernandes (2005, p.5) diz-nos que “É da investigadora o trabalho de interpretação, tentando estabelecer relações entre a acção social das crianças, as representações que estas possuem relativamente ao exercício desta acção e as influências da estrutura social que as incorpora.”. A autora considera que a participação das crianças na investigação é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, onde a acção das crianças é tida em conta e indispensável para o desenvolvimento da investigação (Fernandes, 2005).

A escuta, quando verdadeiramente valorizada, assume um papel central e profundamente significativo nas relações com as crianças. Segundo Spyrou (2018), escutar não é um ato neutro; pelo contrário, está inevitavelmente atravessado por dinâmicas de poder, considerações éticas e dimensões afetivas. Por isso, quando exercida de forma genuína, sem intenções manipuladoras, a escuta pode tornar-se um processo verdadeiramente transformador.

O desenvolvimento de investigação participativa com crianças implica, segundo Fernandes (2005) a consideração de três aspetos fundamentais: a necessidade de encarar as crianças como unidade de observação no processo de decisão sobre a investigação; a necessidade de colocar as crianças no centro do processo de investigação e, por fim, a necessidade de desenvolver métodos que permitam recolher as representações das crianças acerca das suas vidas, apesar dos constrangimentos levantados pela sua falta de poder, quer no contexto restrito da família, quer no contexto mais alargado da comunidade, e ainda pelo diferente uso e interpretação que atribuem às palavras.

Conforme salientado por Trevisan (2015), a metodologia deve ser flexível e adaptada às especificidades do grupo etário e ao contexto cultural onde a investigação decorre, permitindo uma participação efetiva e significativa das crianças.

### **5.3 Ética na investigação com crianças**

Um ponto central na parte metodológica do nosso trabalho, são, precisamente, as questões éticas, visto tratar-se de uma investigação participativa com crianças, dado que,

na nossa opinião é extremamente relevante e deve persistir em todo o trabalho empírico e de construção e interpretação da informação (Fernandes, 2005).

Esta participação deve ser tida em conta à luz destas preocupações éticas que definem o desenvolvimento de investigação junto de grupos sem poder, como o grupo das crianças (Fernandes, 2005). Está-se com isto a falar, entre outras coisas, do respeito pela privacidade da criança e o seu consentimento ou recusa em participar na investigação ( em nenhum momento é exposta a identificação ou algo que de alguma forma exponha a identidade das crianças no nosso trabalho e o processo envolveu constantemente o consentimento de todos os participantes em estar presentes e colaborar); está-se ainda a falar da importância e necessidade de considerar desde logo as capacidades da criança, ao invés de considerar logo à partida a sua falta de competência (Fernandes, 2005); e por fim, a necessidade de ter em conta que qualquer indivíduo precisa de desenvolver competências para conseguir participar expressivamente em qualquer processo (Fernandes, 2005).

Neste sentido, também a CDC oferece um quadro de referência essencial para refletir sobre as questões éticas envolvidas na produção de conhecimento com crianças, especialmente quando estas pertencem a grupos socialmente vulneráveis.

O Artigo 12.º da CDC é especialmente relevante, como já referido previamente, ao reconhecer o *direito das crianças de expressarem livremente as suas opiniões sobre todas as questões que lhes digam respeito*, garantindo que essas opiniões sejam devidamente consideradas de acordo com a sua idade e maturidade. Este princípio de participação reforça a importância de escutar ativamente as crianças no contexto da investigação, assegurando que são envolvidas não como objetos de estudo, mas como participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

Além disso, os Artigos 3.º e 5.º salientam o princípio do *interesse superior da criança* como critério primordial em todas as decisões e ações que lhe digam respeito, incluindo as atividades de investigação. Este princípio implica que a investigação deve ser planeada e conduzida de forma a garantir o bem-estar físico, emocional e psicológico das crianças envolvidas, respeitando os seus tempos, os seus limites e a sua dignidade.

Outro aspeto ético fundamental derivado da CDC diz respeito ao *direito à proteção da privacidade e da identidade* (Artigo 16.º), o que implica um cuidado rigoroso

com a confidencialidade dos dados recolhidos, com a forma como são comunicadas as informações, e com o respeito pela vontade da criança em manter anónimas certas experiências ou opiniões. Do mesmo modo, o *direito à proteção contra qualquer forma de exploração* (Artigo 36.º) reforça a responsabilidade dos investigadores em assegurar que a participação na investigação não se traduza em exposição indevida, pressão ou instrumentalização das crianças.

Assim, a CDC fornece fundamentos ético-jurídicos robustos para orientar uma investigação respeitosa, participativa e sensível às especificidades da infância. A sua aplicação no campo da investigação com crianças implica o compromisso com práticas que promovam a escuta ativa, a proteção integral, a inclusão significativa e o respeito pelos direitos e pelas vozes das crianças.

Segundo Trevisan (2015) torna-se essencial ir além do mero cumprimento das normas formais e adotar uma postura ética responsiva, baseada na construção de relações de confiança e respeito mútuo entre investigador e participante. A ética da responsividade implica estar atento às necessidades, desejos e bem-estar das crianças, garantindo que a sua participação seja sempre voluntária, informada e que traga benefícios para elas.

Mais ainda, as crianças devem ser encaradas como sujeitos de direitos, cujas vozes devem ser ouvidas e respeitadas, e não apenas como objetos de estudo. Esta perspetiva exige uma abordagem ética que valorize a subjetividade e o envolvimento das crianças, promovendo uma investigação inclusiva, participativa e sensível ao seu contexto.

Assim, a construção da metodologia e das práticas éticas na investigação com crianças deve pautar-se pelo respeito, pela escuta ativa e pela valorização da criança enquanto produtora do seu próprio conhecimento, garantindo uma investigação que contribua para o seu desenvolvimento e bem-estar. Mais do que um momento ou um formulário a ser assinado, a ética deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, onde o respeito e o cuidado pelas crianças são permanentes (Trevisan, 2015).

Na presente investigação, estes princípios foram determinantes na definição da abordagem metodológica e ética, garantindo que cada etapa do processo fosse orientada por um profundo respeito pela autonomia, dignidade e bem-estar das crianças envolvidas.



Outro aspeto central foi a posição da investigadora enquanto ouvinte neutra e interessada exclusivamente na perspetiva das crianças, que se revelou fundamental para o sucesso das entrevistas em grupo. Ao recusar o papel de mediadora institucional, foi possível afirmar a autonomia da investigação e garantir às crianças um espaço mais seguro para se expressarem. Esta atitude vai ao encontro da proposta de Sarmiento (2023) de se fazer *investigação com crianças e não sobre crianças*, assegurando que a investigação seja um espaço de escuta, emancipação e não de vigilância ou controle.

## 5.4 Objetivos e Questão da Investigação

No que toca aos objetivos da presente investigação, como afirma Espinoza (1986, p.86) citado por Serrano (2008, p.45) os objetivos gerais “*São aqueles propósitos mais amplos que definem o quadro de referência do projeto*”, já os objetivos específicos “*São mais concretos que os objetivos gerais e identificam de forma mais precisa aquilo que se pretende alcançar com a execução do projeto.*” (Serrano, 2008, p.46). Quanto ao objetivo geral deste trabalho é estudar as representações de crianças e jovens de etnia cigana acerca do seu direito à participação, explorando as perceções, experiências e os fatores que influenciam a concretização dessa participação em diferentes contextos da sua vida. A investigação pretende compreender como estes jovens percebem o direito à participação, as barreiras e as oportunidades que encontram para exercer este direito e como fatores como a cultura, a inclusão social e as dinâmicas familiares influenciam a sua vivência desse direito. Através de uma abordagem qualitativa, serão analisados os discursos e as experiências desses jovens, permitindo perceber as complexidades e desafios que enfrentam para exercerem a sua voz na sociedade. A pergunta de partida que orienta esta investigação é: ***Quais são as representações sociais das crianças de etnia cigana acerca do Direito à Participação?*** Esta questão visa entender as perceções subjetivas dos jovens de etnia cigana, investigando como estes percebem as possibilidades de influenciar decisões que os afetam, seja no contexto familiar, escolar ou comunitário. A investigação pretende também identificar as influências que moldam estas representações, incluindo as normas culturais, as práticas sociais e as políticas públicas que impactam a sua inclusão e participação efetiva.

Já os objetivos específicos são: (i) compreender como crianças de etnia cigana percebem o conceito de participação e o direito a serem ouvidas (ii) identificar experiências concretas de participação relatadas pelas crianças, nos contextos familiar, escolar e comunitário.; (iii) Analisar os fatores que facilitam ou dificultam o exercício da

participação, segundo a perspectiva das crianças envolvidas; e (iv) propor a partir dos resultados da investigação, uma proposta de intervenção que promova práticas participativas inclusivas, culturalmente sensíveis e sustentadas pelas necessidades e percepções expressas pelas próprias crianças.

## **5.5 Recolha de Dados**

A recolha de dados nesta investigação foi orientada por uma abordagem qualitativa e participativa, com o objetivo de compreender, a partir das vozes e das experiências das próprias crianças, as suas representações sociais sobre o direito à participação. A metodologia escolhida procurou respeitar os princípios da investigação centrada nas crianças, valorizando os seus saberes e criando espaços seguros e acolhedores onde se sentissem à vontade para se expressar.

As sessões decorreram em grupo, assumindo uma dinâmica de entrevistas abertas, isto é, num formato informal e flexível. Não foram realizadas gravações de áudio ou vídeo, privilegiando-se o registo em apontamentos escritos (diário de bordo), tomados durante e imediatamente após cada sessão. Esta decisão teve em conta a criação de um ambiente menos intrusivo, no qual as crianças se sentissem mais confortáveis e livres para participar.

Para orientar as sessões, foi utilizado um guião com questões temáticas relacionadas com a participação infantil, os direitos das crianças e a perceção do seu papel na tomada de decisões em diferentes contextos (escola, família, comunidade). Contudo, este guião foi aplicado de forma aberta, permitindo que as crianças conduzissem a conversa para os temas que consideravam mais significativos, assegurando-se assim a espontaneidade e a autenticidade dos discursos.

Adicionalmente, foram utilizados recursos visuais e interativos, como apresentações em PowerPoint e pequenos vídeos, com o objetivo de tornar os temas mais acessíveis e motivadores. Estes materiais serviram também como estímulo para a reflexão e para o diálogo durante as sessões.

A observação do comportamento e da interação entre as crianças/jovens foi também uma técnica fundamental nesta fase. Através dela, foi possível recolher

informações relevantes sobre a forma como as crianças se posicionavam nas conversas, os níveis de envolvimento e as dinâmicas de grupo, contribuindo para uma análise mais contextualizada dos discursos produzidos.

Esta combinação de métodos - entrevistas em grupo informais, notas de campo, guiões temáticos, recursos visuais e observação participante - permitiu recolher dados ricos e diversificados, adequados aos objetivos da investigação e alinhados com os princípios da investigação participativa com crianças.

## **5.6 Estrutura e Planeamento das Sessões de Investigação**

A componente empírica deste trabalho assentou num conjunto de sessões desenvolvidas com crianças e jovens de etnia cigana, realizadas numa instituição de apoio social. Estas sessões foram planeadas com base numa abordagem flexível e participativa, permitindo ajustar o percurso metodológico às respostas, interesses e dinâmicas do grupo.

A planificação das sessões não seguiu um guião rígido pré-definido, mas antes foi sendo construída de forma progressiva e adaptativa, à medida que se consolidava o vínculo entre investigadora e participantes. A partir da escuta atenta às suas necessidades e motivações, foram sendo delineadas propostas de trabalho que valorizassem a participação das crianças, bem como os seus contextos de vida e experiências.

As atividades implementadas integraram momentos de diálogo, jogos, reflexão conjunta e expressão escrita, tendo como referência o direito à participação (Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança). Ao longo do processo, privilegiou-se um ambiente seguro, de confiança e escuta, promovendo o envolvimento genuíno das crianças e o reconhecimento das suas vozes.

A tabela abaixo resume o plano das sessões desenvolvidas, os objetivos definidos para cada encontro, as metodologias utilizadas, os principais temas abordados e algumas observações que ilustram a participação ativa das crianças e jovens ao longo do processo.



**Tabela 1: Estrutura das Sessões**

Sessão	Objetivos	Atividades Desenvolvidas	Participantes	Notas e Observações Relevantes
Sessão 0	Apresentar o projeto aos pais/representantes legais e recolher consentimentos informados.	Reunião explicativa com os pais/representantes legais; esclarecimentos sobre objetivos e ética da investigação; recolha dos consentimentos informados.	Representantes legais das 10 crianças/jovens	Os representantes legais manifestaram colaboração, inclusive uma tutora afirmou estar feliz porque faria muito bem à filha participar. A ideia de juntar raparigas e rapazes inicialmente gerou algum descontentamento, mas logo que perceberam o intuito das sessões ficaram mais tranquilos.
Sessão 1	Conhecer o grupo; apresentar o projeto de forma motivadora; criar ambiente acolhedor.	Jogo da garrafa para apresentação e partilha de gostos; conversa informal sobre escola, visitas de estudo e casamento precoce; introdução à ideia da carta aos presidentes.	6 participantes (4 raparigas e 2 rapazes)	Participação entusiástica, exceto um rapaz mais reservado; mostraram desejo de ir a visitas de estudo e entusiasmo com a ideia da carta.
Sessão 2	Explorar o conceito de participação e os direitos das crianças.	Guião (investigadora) com questões orientadoras: o que é participar, quem deve decidir, opinião das crianças é tida em conta? visualização do vídeo "Conhece os teus Direitos" (UNICEF); PPT sobre a Convenção dos Direitos da Criança.	10 participantes	Declarações marcantes: <i>“os adultos decidem porque têm mais memória”</i> ; <i>“um absurdo pôr crianças a dar opinião”</i> ; nenhuma das crianças/jovens tinha conhecimento de que as crianças tinham direitos; um jovem pediu para outro amigo frequentar as sessões porque achou que seria benéfico para ele também.
Sessão 3	Produzir uma carta coletiva aos presidentes (Junta e República); reforçar o sentido de participação e empoderamento.	Escrita colaborativa da carta (nome, idade, localidade, profissão futura desejada); verbalização de sonhos e oportunidades para melhorar os seus quotidianos;	8 participantes	Entusiasmo generalizado; um jovem lamentou que o amigo que ele pediu para frequentar as sessões não pudesse participar por decisão do pai.
Sessão 4	Refletir sobre o que é participar e onde se sentem mais ouvidos; fortalecer vínculos.	Leitura conjunta e revisão da carta escrita na sessão anterior; Discussão aberta sobre o conceito de “participação”; debate sobre crianças tomarem decisões; partilha de experiências de não serem ouvidos; jogo do “Peixinho”.	9 participantes	Frases impactantes: <i>“crianças mimadas é que decidem”</i> ; <i>“aqui [nas sessões] ouve-nos sempre”</i> ; <i>“em casa ninguém quer ouvir assuntos graves”</i> . Pediram para continuar com as sessões <i>“pelo menos durante 1 ano”</i> .
Sessão 5	Encerramento do projeto; balanço participativo; celebração da experiência.	Assinatura final das cartas; jogos (Verdade e Consequência e STOP); balanço coletivo; entrega de lembranças; foto e abraço de grupo.	10 participantes	Expressaram tristeza com o fim: <i>“queríamos que durasse 1 ano”</i> ; clima de forte vínculo e emoção partilhada entre investigadora e grupo.

Tabela 1: Estrutura das Sessões, fonte: elaboração própria.

Desde a sessão inicial com os encarregados de educação (Sessão 0), foi evidente a importância de envolver as famílias e garantir um clima de confiança. As sessões seguintes demonstraram uma crescente adesão e envolvimento por parte das crianças, com momentos de forte expressividade emocional e reflexões críticas sobre o seu lugar nos processos de decisão. Destaca-se o impacto da Sessão 2, onde se revelou o desconhecimento generalizado sobre os direitos das crianças, bem como a produção da carta coletiva na Sessão 3, que representou um momento-chave de empoderamento. O encerramento, na Sessão 5, foi marcado por expressões de vínculo e desejo de continuidade, confirmando a relevância e o impacto afetivo da intervenção.

## **CAPÍTULO 6: Análise e Discussão dos Dados Recolhidos**

### **6.1 Apresentação dos dados recolhidos**

A análise qualitativa dos dados resultou da observação participante e dos registos realizados ao longo das sessões com o grupo de crianças e jovens. As interações foram espontâneas e informais, permitindo captar as suas vozes de forma autêntica. Abaixo, os dados recolhidos são organizados por subtemas centrais emergentes das sessões. A interpretação e articulação crítica com o quadro teórico será aprofundada na secção seguinte (6.2).

#### **6.1.1 Conceções de Participação das Crianças**

Durante as sessões iniciais, foi introduzido o conceito de participação e solicitado ao grupo que expressasse o seu entendimento sobre o termo. As respostas revelaram uma compreensão prática, centrada em ações do quotidiano:

##### **“Falar” (C1)**

Esta resposta demonstra que a criança associa participação à simples comunicação verbal, um gesto básico e acessível que traduz a ideia de expressão.

##### **“Conversar com os amigos” (C3)**

Reflete a noção de participação como interação social, enfatizando o aspeto relacional da participação.

##### **“Responder” (C5)**

Mostra a associação da participação à resposta, evidenciando a perceção de envolvimento em diálogos.

##### **“Dar ideias” (C6)**

Indica uma compreensão mais ativa da participação, associando-a à contribuição de opiniões e sugestões.

##### **“Elogiar” (C7)**

Aponta para a valorização da participação como forma de reconhecimento e reforço positivo.

### **“Ajudar” (C10)**

Enfatiza a dimensão prática da participação, ligada ao suporte e colaboração em ações concretas.

Este tipo de associação demonstra que, embora não dominem um conceito formal de participação, reconhecem-na em gestos concretos do dia a dia, o que evidencia um entendimento intuitivo do direito à expressão.

## **6.1.2 Percepções das crianças sobre o Poder de Decisão**

Quando questionadas sobre quem tem mais direito de decidir - se adultos ou crianças -, as respostas foram unânimes em atribuir esse papel aos adultos:

### **“Porque são mais responsáveis, têm mais idade, sabem o que fazem” (C2)**

Esta frase revela a associação do poder de decisão à responsabilidade e maturidade, sublinhando a visão adulto-centrada internalizada pelas crianças.

### **“As crianças são loucas” (C10)**

Expressa um estereótipo negativo que desvaloriza a capacidade das crianças para decidir, refletindo preconceitos sociais.

### **“Porque têm a nossa guarda legal” (C9)**

Enfatiza a legitimação legal do poder dos adultos, mostrando a percepção das crianças sobre a autoridade e a lei.

### **“Porque conhecem as consequências” (C8)**

Sinaliza a associação entre capacidade de decisão e conhecimento, reforçando a ideia de que as crianças são vistas como menos preparadas.

Estas afirmações revelam uma interiorização de um modelo adulto-centrado de poder e responsabilidade, indicando que a participação infantil para estas crianças ainda é percebida como limitada e condicional.



### 6.1.3 Escuta e Valor da Opinião Infantil

As crianças foram questionadas sobre se os adultos consideram importante ouvir as suas opiniões e se as levam em conta e contribuem para mudar alguma coisa. As respostas dividiram-se:

**“Acho que sim. Porque as crianças podem fazer coisas que não entendem direito” (C10)**

Mostra uma percepção ambivalente: reconhece a importância da opinião infantil, mas também sugere uma visão limitada do entendimento das crianças.

**“Acho que muda mais ou menos” (C6)**

Expressa uma dúvida sobre a eficácia real da escuta das crianças, revelando incertezas quanto ao impacto da participação.

**“Na escola já perguntaram se queríamos mudar alguma coisa” (C10)**

Indica que, pelo menos em alguns contextos, a opinião das crianças é solicitada, mostrando um espaço potencial para participação.

**“É um absurdo pôr crianças a dar opinião” (C10)**

Reflete uma visão crítica e negativa sobre a participação infantil, possivelmente influenciada por experiências de desvalorização.

Estas respostas revelam uma percepção ambivalente: por um lado, há consciência de que a opinião das crianças pode ser relevante; por outro, reconhecem que, na prática, são pouco ouvidas e que essa escuta raramente se traduz em mudanças reais.

### 6.1.4 Espaços de Escuta: “Onde se Sentem Ouvidos?”

Foi particularmente marcante a resposta coletiva à pergunta **“onde se sentem mais ouvidos?”**. A maioria apontou o espaço da nossa investigação como o mais significativo e alguns referiram também a escola, ainda que com ressalvas.

**“Na escola, mais ou menos” (C10)**

Indica que o espaço escolar é um local de escuta incerta, sugerindo que nem sempre as crianças se sentem completamente valorizadas.

#### **“Em casa, nenhum” (C10)**

Denuncia a ausência de espaços de escuta no contexto familiar, evidenciando uma lacuna importante para a participação infantil.

#### **“Aqui, sempre!” (C8)**

Valoriza o espaço da nossa investigação como um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças sentem que a sua voz é realmente ouvida.

#### **“Em casa não param para me ouvir. Assuntos graves ninguém quer ouvir” (C10)**

Reforça a ideia da falta de atenção no contexto familiar, sobretudo em questões importantes, o que limita o envolvimento e expressão das crianças.

Estes testemunhos evidenciam a carência de espaços de escuta no contexto familiar e o valor atribuído ao ambiente criado durante as sessões, marcado pela atenção, valorização e segurança emocional.

### **6.1.5 Barreiras à Participação das Crianças**

Emergiram também obstáculos internos e externos à participação:

#### **“Às vezes tenho preguiça de contar as coisas aos adultos ou não quero mesmo” (C9)**

Mostra uma barreira interna, relacionada com o desinteresse ou resistência pessoal à comunicação com adultos.

#### **“As crianças mimadas é que tomam decisões” (C10)**

Expressa uma visão crítica interna sobre a participação infantil, talvez influenciada por normas sociais ou experiências de exclusão. Importa referir que esta afirmação foi feita por uma criança de 17 anos, o que pode indicar uma reflexão mais complexa sobre as dinâmicas de poder e a legitimidade da participação dos pares.

#### **“Já aconteceu uma vez dizer algo importante, mas não fui ouvido...” (C7)**

Denuncia experiências prévias de desvalorização e falta de reconhecimento, que podem gerar desconfiança e desmotivação para participar.

Além das limitações impostas pelos adultos, surgem barreiras subjetivas, como o desinteresse ou falta de confiança em serem levados a sério, o que pode estar relacionado com experiências prévias de desvalorização.

#### **6.1.6 Desejos, Sonhos e Propostas: A Carta Coletiva**

Um dos momentos mais significativos do percurso de investigação foi a redação coletiva de uma carta dirigida ao Presidente da República e ao Presidente da Junta de Freguesia. Esta atividade teve uma intencionalidade educativa clara: promover nas crianças o exercício da cidadania ativa, dando-lhes um canal real para expressar desejos, opiniões e propostas. Para além de um exercício de escrita, tratou-se de uma estratégia pedagógica de reconhecimento simbólico e político da sua voz, inserida num processo mais amplo de intervenção comunitária orientado por princípios de escuta, valorização cultural e inclusão.

O entusiasmo das crianças foi visível desde a proposta inicial. Cada uma escreveu o seu nome, idade, localidade e o que gostaria de ser no futuro. Foram expressos desejos e sonhos como:

##### **“Quero ser cabeleireira.” (C1)**

Expressa o sonho individual ligado a uma profissão comum, refletindo aspirações pessoais.

##### **“Ser feirante, como os meus pais.” (C9)**

Demonstra a ligação cultural e familiar presente nas expectativas futuras.

##### **“Ser jogador de futebol.” (C7)**

Revela um desejo comum entre crianças, representando sonhos sociais e culturais. No entanto, a criança mencionou sentir vergonha de seguir esse sonho, o que pode indicar barreiras emocionais ou sociais relacionadas com a sua autoestima ou com as expectativas familiares e comunitárias. Quando uma auxiliar presente na sessão se ofereceu para tentar convencer os pais, demonstra-se a importância do apoio adulto para ultrapassar esses obstáculos e permitir que as crianças expressem e persigam os seus sonhos, mostrando como a participação e o incentivo podem influenciar positivamente a construção da identidade e das ambições pessoais.

**“Ser auxiliar de ação social.” (C2)**

Indica uma consciência e interesse por áreas de intervenção social, uma vez que mencionou querer ajudar os outros como faziam na instituição onde ocorreu a investigação.

**“Queríamos passeios e uma escola melhor.” (C4)**

Expressa necessidades e desejos coletivos que refletem carências da comunidade.

**“As nossas casas não prestam, queríamos casas.” (C2)**

Denuncia condições precárias de habitação, indicando a consciência das desigualdades.

No decurso da atividade, emergiu uma frase particularmente marcante, partilhada por duas crianças e que não chegou a ser incluída no texto final por decisão do grupo, mas que ficou gravada no registo da investigadora:

***“Quem nos vai dar trabalho? Somos ciganos. A minha mãe foi despedida do trabalho dela só por ser cigana...” (C9)***

Este testemunho, ainda que não oficializado na carta, é de extrema relevância para a análise. Ele revela uma consciência precoce da exclusão étnica, interiorizada e vivida no seio familiar, e evidencia o impacto direto da discriminação na construção das expectativas de futuro das crianças. Tal como defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o direito à participação está indissociavelmente ligado ao direito à proteção contra todas as formas de discriminação. O silêncio destas palavras na carta não apaga a sua força simbólica, pelo contrário: destaca a urgência de criar espaços de escuta onde as experiências de injustiça possam ser reconhecidas.

Neste sentido, a atividade da carta inscreve-se numa lógica de intervenção comunitária crítica, centrada na promoção da cidadania, na escuta ativa e na visibilidade social das crianças. Como refere Sarmiento (2023), a participação só é possível quando existe reconhecimento da criança como sujeito político e cultural. Ao permitir que expressassem desejos, que partilhassem as suas referências culturais (como o desejo de ser feirante, cabeleireira ou jogador de futebol) e que se dirigissem a figuras institucionais, a carta tornou-se um exercício de microcidadania, onde a infância deixou de ser apenas “objeto de políticas” para se afirmar como protagonista de propostas.

Ainda que não exista garantia de resposta formal à carta, a atividade teve impacto real: funcionou como instrumento de expressão coletiva, mas também como uma manifestação simbólica de resistência, num contexto onde a voz da infância cigana é frequentemente silenciada ou subestimada. Através deste exercício, as crianças afirmaram não só os seus sonhos, mas também a sua existência social - com nome, rosto, história e palavra.

### **6.1.7 Reconhecimento e Desejo de Continuidade das Sessões**

As últimas sessões revelaram o impacto positivo da investigação:

#### **“É tão fixe!” (C6)**

Expressa entusiasmo e satisfação com a experiência vivida.

#### **“Nenhum adulto antes parou para nos ouvir assim” (C10)**

Denuncia a ausência histórica de espaços de escuta dedicados às crianças, valorizando o espaço criado para as sessões de investigação e o trabalho realizado.

#### **“É raro...” (C5)**

Reforça a ideia da escassez de contextos onde as crianças se sintam ouvidas.

#### **“Queríamos que houvesse mais sessões. Um ano!” (C8)**

Mostra o desejo de continuidade e aprofundamento da participação.

#### **“O pai do meu amigo não o deixou vir, mas ele queria muito” (C10)**

Revela obstáculos externos ao acesso à participação, como a falta de apoio familiar. Estes comentários traduzem não apenas a valorização do espaço criado, mas também a escassez de contextos semelhantes no seu quotidiano. O grupo demonstrou uma clara vontade de continuidade e maior envolvimento.

## **6.2 Discussão e Interpretação dos Resultados**

A interpretação dos dados recolhidos junto das crianças e jovens de etnia cigana revela um conjunto de representações sobre o direito à participação profundamente marcado pelas suas experiências de exclusão, pertença comunitária e dinâmicas familiares. Ao relacionar estes dados com o enquadramento teórico construído, torna-se evidente a necessidade de interpretar os discursos das crianças à luz dos princípios

da Sociologia da Infância e dos Estudos Críticos da Infância, nomeadamente Sarmento (1997) e Fernandes (2005).

Em primeiro lugar, a noção de participação expressa pelas crianças mostra-se ambígua. Embora a maioria reconheça a importância de "dar a sua opinião", esta valorização surge muitas vezes associada a contextos informais - como a família ou o grupo de pares - e não tanto às instituições formais, como a escola ou os serviços sociais. Isto confirma a análise de Fernandes (2020) sobre como os contextos de exclusão social geram representações fragilizadas da capacidade de intervenção das crianças, fazendo com que muitas delas não se vejam como sujeitos com poder de influência real.

Tal como Sarmento (2013) argumenta, a infância, enquanto grupo geracional, é marcada por diversas exclusões institucionais, traduzidas nas práticas do “não”: não podem votar, não decidem sobre a sua educação, não são consideradas interlocutoras válidas. Esta realidade foi visível nas falas dos participantes, que demonstraram uma consciência crítica das suas limitações de poder, especialmente no contexto familiar, onde relataram episódios de silenciamento ou desvalorização da sua opinião.

Outro ponto importante é a tensão entre pertença cultural e desejo de participação. As crianças demonstram orgulho na sua identidade cigana e nos laços comunitários, mas também expressam frustrações perante estigmas e preconceitos vividos fora da comunidade. Esta dualidade reflete a análise de Hall (1996) sobre identidades em negociação e sustenta a ideia de que a infância cigana se constrói num espaço de conflito simbólico entre tradição e integração.

A ausência de modelos de participação significativos reforça o que Sarmento e Pinto (1997) criticam como um adultocentrismo persistente: mesmo em contextos onde as crianças deveriam ser ouvidas, os seus contributos são ignorados ou tratados como irrelevantes. Este dado liga-se ao conceito de participação simbólica vs. participação real (Trevisan, 2012), sendo que, no caso destes jovens, a participação tende a ser ocasional, não deliberativa e condicionada pelas decisões adultas.

É também relevante destacar que, embora alguns participantes se tenham mostrado reticentes quanto à possibilidade de “mudar alguma coisa”, muitos deles expressaram o desejo de serem ouvidos - sobretudo por professores, técnicos sociais, governantes ou adultos de fora da comunidade. Essa ambição revela um potencial político latente, associado àquilo que Sarmento define como “crianças enquanto atores micro-políticos”. Ainda que limitadas pelas condições sociais, estas crianças exercem pequenas

formas de envolvimento, traduzidas em resistências simbólicas, negociação de regras ou produção de discursos identitários.

Foi particularmente marcante constatar que a maioria das crianças envolvidas não tinha qualquer conhecimento prévio sobre a existência de direitos das crianças. Esta ausência de familiaridade com os seus próprios direitos evidencia não só uma lacuna significativa ao nível da educação para a cidadania, mas também a necessidade urgente de promover, desde cedo, momentos formativos que sensibilizem as crianças para os seus direitos fundamentais. A falta de consciência sobre estes direitos compromete a sua capacidade de se expressarem, se protegerem e participarem ativamente na sociedade.

Por fim, ao refletirmos sobre os dados recolhidos à luz da CDC (1989), torna-se evidente que o direito à participação, embora reconhecido formalmente (Artigo 12.º), está longe de se concretizar de forma plena para estas crianças. A sua vivência diária mostra como fatores interseccionais - etnia, classe, idade e género - influenciam a perceção que têm do seu lugar na sociedade. Tal como propõe a perspetiva pós-paradigmática, é essencial considerar essas intersecções e múltiplas normatividades de infância para compreender os limites reais da cidadania infantil.

### **6.2.1 Conceções de Participação: expressão no quotidiano**

Quando convidadas a definir o que entendem por participação, as crianças associaram-na a ações práticas e relacionais: “falar” (C1), “dar ideias” (C6), “ajudar” (C10). Esta compreensão situada e intuitiva, ainda que longe de uma formulação abstrata ou jurídica do conceito, reflete o que Corsaro (2015) designa como produção de significados sociais pelas próprias crianças. Mesmo sem domínio técnico do termo, elas atribuem-lhe sentido através das interações quotidianas, demonstrando uma compreensão funcional do direito à expressão.

Esta leitura confirma a proposta de Sarmiento (2013), que defende que a participação infantil não deve ser reduzida a modelos formais, mas sim reconhecida nos contextos do vivido. As crianças constroem as suas próprias gramáticas de participação, e é papel da investigação e das políticas ouvi-las a partir do seu campo, e não do nosso.

### 6.2.2 Percepções das crianças sobre o Poder de Decisão: adultocentrismo interiorizado

O dado mais consensual entre o grupo foi o reconhecimento de que **“os adultos é que decidem”** (C2), com justificações como **“têm mais idade”** (C10) ou **“são mais responsáveis”** (C8). A afirmação **“as crianças são loucas”** (C10) é particularmente simbólica da interiorização de um olhar adultocêntrico, no qual o discurso de menoridade e incompetência justifica a exclusão das crianças nas decisões.

Este tipo de resposta evidencia aquilo que Sarmiento e Pinto (1997) identificam como a construção social da infância marcada pela negação e subalternidade. A infância, enquanto categoria geracional, é frequentemente definida pelo que não é: não pode votar, não pode decidir, não é levada a sério.

### 6.2.3 Escuta e Valor da Opinião Infantil: entre o reconhecimento e o *absurdo*

As respostas ao tema da escuta por parte dos adultos foram ambivalentes: **“acho que muda mais ou menos”** (C6), **“já perguntaram se queríamos mudar alguma coisa”** (C10), mas também **“é um absurdo pôr crianças a dar opinião”** (C10). Esta oscilação entre a valorização e a desvalorização da opinião infantil demonstra que, mesmo quando há oportunidades formais de participação como por exemplo na escola, elas não são sentidas como transformadoras.

Como refere Fernandes (2020), a escuta sem consequência aprofunda a frustração e conduz a uma participação simbólica, em que a voz da criança é ouvida, mas não tem peso deliberativo. A resposta **“acho que sim, porque as crianças podem fazer coisas que não entendem direito”** (C10) mostra a contradição interna: reconhecem que têm algo a dizer, mas assumem que talvez não tenham maturidade para fazê-lo. Este é o reflexo direto da condicionalidade da cidadania infantil, onde a opinião é tolerada, mas não plenamente acolhida.

Esta realidade encontra eco nos dados do programa “Tenho Voto na Matéria” da UNICEF Portugal (2023), onde 70% das crianças afirmam que os adultos raramente ou nunca lhes pedem a opinião nas decisões que as afetam. Esta convergência entre os dados nacionais e as percepções locais sublinha um padrão de adultocentrismo interiorizado, que



limita o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo. Reconhecer esta barreira é essencial para orientar intervenções que promovam práticas de escuta ética e participativa, reforçando o papel das crianças como agentes de mudança no seu contexto social.

#### **6.2.4 Espaços de Escuta: um lugar raro e precioso**

A resposta **“aqui, sempre!”** (C8) (referindo-se às sessões da investigação) revela o poder transformador de um espaço onde se pratica uma escuta real, atenta, livre de julgamento. A escola foi referida com reservas **“mais ou menos”** (C10) e a casa foi apontada como um espaço onde **“ninguém quer ouvir”** (C10). Esta assimetria entre os contextos revela a escassez de lugares onde as crianças possam exercer o seu direito à voz sem receio ou censura.

Sarmiento (2023) afirma que a escuta, para ser emancipatória, requer não só disponibilidade, mas reconhecimento da legitimidade da fala infantil. As sessões da investigação pareceram romper com a lógica institucional dominante, criando um “espaço outro” - provisório, mas robusto - onde as crianças puderam experimentar a sua cidadania de forma segura.

#### **6.2.5 Barreiras à Participação das Crianças: subjetividade e histórico de silenciamento**

Frases como **“às vezes tenho preguiça de contar”** (C9) ou **“não quero mesmo”** (C1) evidenciam barreiras internas que não devem ser vistas como desinteresse, mas antes como efeito cumulativo de experiências de desvalorização. A falta de escuta gera desistência, e o abandono simbólico leva à autocensura. A ideia de que **“as crianças mimadas é que tomam decisões”** (C10) mostra ainda como a participação é tida como exceção, privilégio e não direito.

Estas perceções são coerentes com o que a CDC (1989) tenta combater ao garantir o direito à expressão e à participação, independentemente da origem social, cultural ou familiar da criança. Quando esse direito é sistematicamente negado, as crianças internalizam a ideia de que não devem ou não podem participar.

### 6.2.6 A Carta Coletiva: performance de cidadania ativa

A redação da carta ao Presidente da República e ao Presidente da Junta revelou-se um momento performativo de cidadania. O entusiasmo, a partilha dos sonhos e a construção de propostas demonstram que as crianças querem ser ouvidas e querem influenciar o seu mundo. **“Quero mais atividades de lazer” (C4), “Quero ajudar os outros” (C2), “Queríamos apoio e casas para morar” (C9); “quero ser cabeleireira”(C5)** são desejos simples, mas enraizados num entendimento coletivo de futuro.

Este episódio confirma o que Sarmiento designa como “competência política das crianças”: a capacidade de identificar problemas, propor soluções e participar em processos coletivos. Mesmo sem garantias de resposta institucional, o gesto da carta é um ato micropolítico, uma reivindicação simbólica de existência social.

### 6.2.7 Reconhecimento e Desejo de Continuidade: o valor da escuta ética

**“É tão fixe!” (C6), “Nunca ninguém nos ouviu assim” (C5), “Queríamos mais sessões!” (C1), “Nenhum adulto antes parou para nos ouvir assim....” (C10), “Queria que durasse 1 ano” (C8), etc.** - estas expressões de reconhecimento e vontade de continuidade mostram que o trabalho foi para além de investigação, foi vivido como experiência positiva de reconhecimento subjetivo.

Importa mencionar que a seguinte afirmação, **“Nenhum adulto antes parou para nos ouvir assim....” (C10)**, surgiu de uma criança de 17 anos, dado que revela como o adultocentrismo pode ser interiorizado mesmo por jovens próximos da maioridade, revelando uma tensão entre o reconhecimento da capacidade de se expressarem e a naturalização da exclusão, já que, apesar de saberem que podem contribuir, e frequentemente são ignorados ou não são levados a sério.

A valorização da escuta é um dado poderoso: como argumenta Spyrou (2018), a escuta não é neutra - ela envolve relações de poder, ética e afeto. Quando praticada com honestidade e sem instrumentalização, pode ser transformadora. Mas quando usada como ferramenta de controlo - como infelizmente aconteceu em alguns momentos da investigação, com tentativas de manipulação por parte de auxiliares - torna-se um risco

ético e político. Situações em que se tentaram recolher informações com objetivos paralelos ao da investigação comprometem a confiança das crianças nos adultos e fragilizam a própria legitimidade da participação.

A análise das sessões revelou um conjunto de representações complexas sobre o direito à participação, fortemente marcadas pelas vivências sociais e culturais das crianças ciganas. No entanto, mais do que os conteúdos verbais partilhados, a própria forma como as crianças se expressaram – e com quem o fizeram – tornou-se um dado altamente significativo desta investigação.

Durante os momentos de observação e entrevista, foi notório que as crianças se mostravam muito mais à vontade quando interagiam apenas com a investigadora, demonstrando espontaneidade, fluidez na fala e até humor. Pelo contrário, na presença de determinadas auxiliares - profissionais que habitualmente acompanham as suas famílias - a postura das crianças tornava-se visivelmente mais contida e defensiva. Em alguns casos, o desconforto assumiu formas mais explícitas: numa das sessões, uma das jovens murmurou aos colegas que **“não se devia falar à frente daquela senhora”** (C2), acusando-a de estar ali para **“sacar informações”** (C2). Infelizmente, este receio mostrou-se fundamentado, já que em momentos posteriores se verificaram tentativas de determinadas auxiliares de condicionar o conteúdo das conversas, questionando ou sugerindo temas à margem da entrevista, com o intuito de recolher dados para os processos familiares. Ainda que estas atitudes possam não ser conscientes por parte das auxiliares, fica evidente a necessidade de formação específica que promova uma compreensão mais clara dos limites éticos da escuta em determinados contextos, garantindo que o ambiente de participação das crianças seja seguro e legítimo.

Este tipo de prática representa uma violação ética e levanta uma questão essencial para esta investigação: **como podem as crianças exercer o seu direito à participação livre e informada se não confiam nos adultos que as escutam?** Como defende Sarmiento (2023), o reconhecimento da criança como sujeito de direitos implica não só ouvi-la, mas também criar condições reais de confiança, proteção e respeito, para que essa escuta se possa efetivar. A CDC consagra no Artigo 12.º o direito da criança a expressar livremente a sua opinião em todos os assuntos que lhe digam respeito. No entanto, este direito perde a sua eficácia quando o adulto escuta apenas para servir os seus próprios

interesses ou deveres profissionais, em vez de reconhecer e valorizar genuinamente a voz da criança.

Como alerta Manuel Sarmiento, há ainda um predomínio de práticas adultocêntricas, que instrumentalizam a criança em vez de a considerarem como sujeito autónomo, produtor de cultura e portador de uma perspetiva legítima sobre o seu mundo. A atuação de profissionais que tentam “sacar informação” de forma encapotada não só compromete a integridade ética do trabalho com crianças, como reforça a desconfiança que estas desenvolvem em relação aos adultos, criando barreiras à participação futura e aprofundando sentimentos de exclusão.

Estes episódios evidenciam a importância de criar contextos de participação verdadeiramente seguros, éticos e respeitadores, onde a escuta não seja influenciada por intenções externas. A confiança não é automática; é construída. E, no caso de populações historicamente estigmatizadas, como a comunidade cigana, essa construção exige um compromisso ético ainda mais profundo e vigilante por parte dos adultos envolvidos.

Assim, os dados recolhidos não devem ser lidos apenas como um retrato das representações das crianças sobre a participação, mas também como um reflexo das tensões éticas e políticas que atravessam a própria escuta da infância, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A crítica a estas práticas não é apenas legítima - é necessária - para defender uma abordagem investigativa comprometida com os direitos das crianças e com a transformação das relações entre gerações.

Estes dados apontam para algo que vai além do campo da investigação: evidenciam que a escuta ética e comprometida pode constituir-se como uma verdadeira estratégia de intervenção comunitária. Ao criar espaços de diálogo genuíno e proteção relacional, a escuta transforma-se numa prática que promove vínculos de confiança, desafia hierarquias adultocêntricas e contribui para o fortalecimento da participação das crianças enquanto sujeitos de direitos. Neste sentido, o processo investigativo revelou-se também uma forma de atuação com um impacto real, com potencial para ser replicado como prática de intervenção em contextos marcados por vulnerabilidade. A escuta, assim entendida, não é apenas um método de recolha de informação, mas um instrumento ético-político de reconstrução das relações entre adultos e crianças, com efeitos duradouros na própria comunidade.

Estas reflexões não apenas reforçam a importância da escuta ética no trabalho com crianças, como também apontam para a necessidade de desenvolver boas práticas de intervenção que garantam contextos seguros, respeitadores e verdadeiramente participativos. A partir dos dados recolhidos, é possível identificar princípios orientadores para futuras ações com crianças em contextos de vulnerabilidade, nomeadamente: o cuidado na seleção dos adultos presentes nas interações, a criação de espaços protegidos de escuta, e a formação ética e crítica dos profissionais envolvidos.

## CAPÍTULO 7 – Projeto de Intervenção

### 7.1 “VOZES QUE CONTAM” – Justificação

A presente proposta de intervenção surge na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito da investigação “Vozes que Contam”, centrada na escuta e participação de crianças e jovens de etnia cigana. As sessões realizadas evidenciaram não só a escassez de espaços seguros onde estas crianças possam expressar-se livremente, como também a ambivalência das suas próprias conceções sobre o direito à participação.

Por um lado, foi clara a valorização do espaço criado: **“Aqui, sempre!”**(C8), **“Nenhum adulto antes parou para nos ouvir assim”** (C10), **“Queríamos mais sessões. Um ano!”** (C8)- expressões que confirmam o desejo genuíno de serem escutadas, envolvidas e reconhecidas. Por outro lado, emergiram frequentemente falas como **“as crianças são loucas”** (C10) ou **“é um absurdo pôr crianças a dar opinião”** (C10), demonstrando a interiorização de modelos adultocêntricos, nos quais a opinião das crianças é vista como irrelevante, inadequada ou perigosa.

Esta contradição evidencia a existência de um conflito interno entre desejo de expressão e a crença na sua própria incompetência, revelando o peso dos discursos institucionais e sociais que, ao longo do tempo, silenciam ou diminuem a legitimidade da voz infantil.

Neste contexto, o projeto justifica-se não apenas como uma resposta ao desejo expresso de participação, mas também como uma estratégia de transformação cultural e simbólica, capaz de desconstruir narrativas internalizadas de subalternidade e promover a cidadania ativa desde a infância. Sustentado pelos princípios da Sociologia da Infância (Sarmiento, Corsaro), pela Convenção sobre os Direitos da Criança (nomeadamente os artigos 12.º e 13.º) e pela lógica da intervenção comunitária participativa, o projeto propõe a continuidade de um espaço onde as crianças possam expressar-se, ser levadas a sério e reconhecer-se como sujeitos com poder de influência.

Além disso, a experiência demonstrou que a construção de espaços seguros para a expressão das crianças depende fortemente da relação de confiança estabelecida entre adultos e crianças. A escuta ativa e respeitosa por parte dos profissionais e adultos responsáveis é fundamental para legitimar as vozes infantis e para a efetiva participação. Assim, o projeto propõe também a sensibilização e formação dos adultos envolvidos (educadores, técnicos, famílias) sobre práticas de escuta empática, construção de

confiança e o papel crucial que desempenham na valorização das crianças como sujeitos de direitos e agentes sociais.

Quanto ao título "*Vozes que Contam*" reflete, de forma simbólica e política, o propósito central deste projeto: dar espaço e legitimidade às vozes das crianças ciganas, reconhecendo-as como protagonistas na construção de significados sobre a sua própria participação. Ao dizer que essas vozes "contam", enfatiza-se duplamente o seu valor: elas contam histórias, experiências e representações - mas também importam, têm peso, têm algo a dizer que merece ser ouvido e considerado.

Neste sentido, o título evidencia a intenção de romper com a invisibilização histórica imposta a comunidades ciganas e, particularmente, às suas crianças, frequentemente excluídas dos discursos e práticas institucionais. Ao mesmo tempo, reafirma o compromisso ético e metodológico de promover e trabalhar ativamente a participação infantil como um direito e uma prática efetiva.

Assim o nosso trabalho posiciona-se como um convite à escuta, à valorização da diversidade e à reconstrução de narrativas a partir do olhar das próprias crianças - tornando-as autoras e participantes reais do processo de investigação e transformação social.

## **7.2 Fases do Projeto**

A elaboração de um projeto de intervenção comunitária pressupõe uma abordagem estruturada e sistemática, que permita transformar um diagnóstico participativo em ações concretas e sustentadas. De acordo com Serrano (2008), um projeto de intervenção deve organizar-se em fases distintas, que garantam a coerência entre os objetivos definidos, as atividades planejadas e os resultados esperados. Essa lógica de atuação permite não apenas operacionalizar as intenções transformadoras do projeto, mas também acompanhar, avaliar e consolidar o seu impacto a médio e longo prazo.

No caso específico do projeto "Vozes que Contam", as fases foram pensadas a partir da experiência prévia de investigação com crianças e jovens de etnia cigana, incorporando os seus contributos, necessidades expressas e dinâmicas observadas. A proposta valoriza, assim, uma lógica circular e flexível de intervenção, na qual o

diagnóstico e a escuta inicial não são etapas fechadas, mas elementos contínuos que alimentam todas as fases subsequentes do processo.

Segue-se a descrição das principais fases do projeto, adaptadas ao contexto e às finalidades desta intervenção comunitária:

**Tabela 2: Fases do Projeto “Vozes que Contam”**

<b>Diagnóstico</b>	A investigação realizada previamente com crianças e jovens de etnia cigana permitiu identificar a ausência de espaços de escuta e participação infantil genuína, bem como o desejo contraditório das crianças em serem ouvidas, apesar de interiorizarem discursos que desvalorizam a sua opinião. Este diagnóstico foi construído através de metodologias participativas e escuta ativa ao longo de cinco sessões.
<b>Definição dos Objetivos</b>	Estabelecimento dos objetivos relacionados à participação infantil e ao fortalecimento da relação de confiança.
<b>Planeamento</b>	Planeamento de sessões com crianças e, paralelamente, atividades de formação e sensibilização para adultos, nomeadamente profissionais.
<b>Execução do Projeto</b>	Implementação das sessões com crianças e de formação para adultos e profissionais locais.
<b>Avaliação e Monitoramento</b>	Avaliação contínua dos processos com crianças e profissionais, usando métodos participativos.
<b>Relatório Final</b>	No final do projeto, será elaborado um relatório que documenta o processo, os impactos observados e recomendações para continuidade e replicação do modelo. Esse relatório poderá ser partilhado com parceiros locais e entidades interessadas na promoção dos direitos da criança.

*Tabela 2: Fases do Projeto, fonte: elaboração própria.*



A sequência destas fases reflete a natureza dinâmica e integrada do projeto “Vozes que Contam”, em que cada etapa não apenas cumpre um propósito específico, mas também se relaciona de forma contínua com as demais, promovendo um ciclo de aprendizagem, adaptação e aprofundamento. A flexibilidade incorporada no planejamento permite responder às necessidades emergentes das crianças e da comunidade, ajustando as estratégias conforme o avanço do trabalho e o feedback obtido nas avaliações participativas. Este processo assegura que a intervenção não se esgota na simples execução de atividades, mas se consolida como uma prática reflexiva e transformadora, capaz de fortalecer vínculos de confiança entre crianças, adultos e instituições, enquanto amplia os espaços de participação infantil e contribui para a construção de uma cultura local mais inclusiva e democrática. Assim, o projeto procura não apenas alcançar resultados imediatos, mas também promover um impacto duradouro, sustentado na cooperação e no reconhecimento mútuo entre todos os envolvidos.

### 7.3 Problema Social identificado

A investigação revelou a existência de uma ausência generalizada de espaços formais e informais de escuta das crianças ciganas, tanto em contexto familiar como institucional. Verificou-se ainda que, apesar de demonstrarem vontade de serem ouvidas, muitas crianças interiorizaram ideias de que **“as crianças não devem dar opinião”** (C10, C8, C6), o que reflete um problema mais profundo: a desvalorização da infância enquanto categoria social e política.

Outro aspeto crucial identificado é a fragilidade das relações de confiança entre crianças ciganas e os adultos que lhes são próximos, incluindo familiares, educadores e técnicos comunitários. A ausência de uma escuta genuína e empática contribui para a invisibilização das suas vozes e para o reforço da ideia de que as crianças não têm direito ou capacidade para participar nas decisões que lhes dizem respeito. Esta situação perpetua dinâmicas adultocêntricas que o projeto visa desconstruir.

Esta situação agrava-se em contextos marcados pela vulnerabilidade social, como é o caso das comunidades ciganas, onde o estigma e a desigualdade reduzem ainda mais o acesso das crianças a experiências de cidadania, expressão e reconhecimento.

## 7.4 Objetivos, Metas e Finalidades

O projeto “Vozes que Contam” tem como objetivo geral promover um espaço comunitário continuado de participação, escuta e expressão das crianças ciganas, reconhecendo-as plenamente como sujeitos de direitos. Este propósito central orienta todas as ações e estratégias do projeto, visando assegurar a efetivação da cidadania infantil e a valorização das vozes e experiências destas crianças no âmbito social e comunitário.

De modo mais específico, o projeto pretende reforçar a autoconfiança das crianças na sua capacidade de opinar, propor ideias e tomar decisões que impactem a sua vida pessoal e coletiva. Além disso, visa desenvolver competências comunicacionais, sociais e cívicas, que lhes permitam interagir de forma respeitosa, crítica e construtiva com os seus pares, familiares, adultos e instituições. Outro objetivo fundamental é promover o diálogo entre gerações, culturas, comunidade e instituições, fomentando relações de respeito, compreensão mútua e colaboração. Complementarmente, o projeto contempla a capacitação dos adultos e profissionais locais para a prática da escuta ativa e para o estabelecimento de relações de confiança com as crianças, reconhecendo o papel crucial destes atores na criação de ambientes propícios à participação infantil genuína.

Para assegurar a concretização destes objetivos, foram estabelecidas metas claras e mensuráveis. Entre elas, destaca-se a criação de um grupo ativo composto por 10 a 15 crianças participantes, envolvidas regularmente nas atividades ao longo do período de intervenção, estimado em 3 meses. Está prevista a realização de pelo menos cinco sessões de participação, estruturadas com metodologias adaptadas aos interesses e dinâmicas do grupo. Como produto coletivo, planeia-se a produção de um vídeo que reúna propostas e expressões das crianças relativas à sua vivência escolar, comunitária e familiar. No âmbito do diálogo intergeracional, organizar-se-á um encontro público com representantes adultos e institucionais, criando uma oportunidade direta para a apresentação das ideias infantis e a construção de pontes entre os diferentes atores sociais. A formação e sensibilização de profissionais e adultos da comunidade será concretizada através de duas sessões específicas, focadas nas boas práticas de escuta e promoção da participação infantil. Por fim, a elaboração de um relatório final com recomendações participativas constituirá um instrumento fundamental para a sistematização dos

resultados, a avaliação do impacto e a proposta de estratégias para a continuidade e replicação do modelo.

A finalidade social do projeto reside na sua contribuição para a construção de uma cultura local mais democrática, inclusiva e sensível à voz das crianças. Nesse sentido, pretende-se combater as práticas adultocêntricas ainda predominantes e reforçar os direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança, promovendo um ambiente social em que as crianças ciganas sejam reconhecidas e valorizadas enquanto cidadãos e cidadãs de pleno direito, com capacidade de participação efetiva e transformadora.

## **7.5 Atividades a realizar e cronograma do Projeto**

Para alcançar os objetivos definidos, foi delineado um conjunto de atividades organizadas de forma sequencial e estratégica, tendo em conta as necessidades identificadas durante a investigação e as especificidades do contexto. As sessões planeadas procuram articular momentos de escuta, expressão e produção coletiva com ações de formação e sensibilização dirigidas aos adultos envolvidos – educadores, técnicos e representantes institucionais. Esta abordagem integrada visa não apenas promover a participação das crianças, mas também reforçar uma cultura de confiança e escuta mútua entre gerações. A seguir, apresenta-se a calendarização proposta das principais atividades do projeto “Vozes que Contam”.

**Tabela 3: Atividades e Cronograma das Sessões do Projeto “Vozes que Contam”**

<b>Atividade/Sessão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Cronograma</b>
Reunião de arranque	Apresentação do projeto aos parceiros locais e reorganização do grupo de participantes	Técnicos, Educadores parceiros, crianças, tutores legais	Semana 1
Sessão 1 – “O que é participar”	Dinâmicas e jogos sobre participação, expressão de ideias, escuta	Crianças	Semana 2
Sessão 2 – “Se eu mandasse...”	Produção de vídeo com propostas para a comunidade	Crianças	Semana 3
Formação 1 – “Escuta e Confiança”	Sessão/ação de sensibilização com profissionais e tutores, sobre práticas de escuta ativa, vínculo e valorização da infância	Educadores, Tutores, Técnicos	Semana 4
Sessão 3 – “E depois da carta?”	Reflexão sobre a carta anterior, resposta (ou ausência da mesma) dos adultos, e elaboração de novas estratégias de comunicação	Crianças	Semana 5
Sessão 4 – Preparação do Encontro	Preparação das crianças para o encontro com adultos, ensaio de apresentações	Crianças	Semana 6
Formação 2 – “Boas Práticas com Crianças”	Sessão com profissionais para partilha de experiências e construção de compromissos participativos	Profissionais locais	Semana 7
Sessão Pública de Encerramento	Encontro entre crianças e adultos, partilha dos resultados e avaliação participativa final	Todos os envolvidos	Semana 8

*Tabela 3: Atividades e Cronograma das Sessões do Projeto "Vozes que Contam", fonte: elaboração própria*

A sequência de atividades apresentada pretende garantir a coerência metodológica do projeto, combinando momentos de ação direta com as crianças com iniciativas de capacitação dos adultos responsáveis pela sua educação e cuidado. Desta forma, o projeto propõe uma intervenção em duas frentes complementares: por um lado, criando espaços efetivos de participação infantil e, por outro, promovendo mudanças nas práticas institucionais e relacionais dos adultos, com vista à construção de vínculos de confiança e ao reconhecimento da infância como um tempo legítimo de cidadania. Através destas ações articuladas, pretende-se consolidar um processo transformador, centrado no diálogo, na valorização da diversidade e na corresponsabilidade educativa.

## **7.6 Recursos Humanos e Financeiros**

A execução do projeto “Vozes que Contam” exige uma equipa multidisciplinar comprometida com os princípios da participação infantil, da inclusão e da escuta ativa. A composição da equipa foi pensada para garantir uma intervenção ética, sensível e eficaz, tanto com as crianças como com os adultos envolvidos no processo. Assim, considera-se essencial a presença de uma facilitadora responsável pela dinamização das sessões com as crianças, gestão do grupo, construção das metodologias participativas e articulação com os parceiros. Esta profissional deverá ter formação em áreas como Ciências Sociais, Educação ou Psicologia.

Além disso, será incluída uma formadora especializada em participação e direitos da criança, responsável por oficinas de sensibilização e capacitação dirigidas a adultos, nomeadamente profissionais das instituições parceiras. Esta componente visa aprofundar a dimensão da escuta e da relação de confiança entre adultos e crianças, promovendo práticas anti-adultocêntricas e vínculos baseados no respeito e reconhecimento mútuo.

Os profissionais de apoio local - como educadores, técnicos de intervenção comunitária ou assistentes sociais - embora não integrem diretamente a equipa executora, desempenham um papel crucial na articulação com as famílias e instituições, bem como no apoio logístico e na continuidade do trabalho no território.

Relativamente aos recursos financeiros, o projeto requer a mobilização de fundos que assegurem não só os honorários da equipa técnica, como também os materiais pedagógicos e logísticos necessários à realização das sessões (papel, marcadores, colas, cadernos, tablets, equipamentos audiovisuais, entre outros). Estão ainda previstos custos

com deslocações e lanches durante as atividades, promovendo o bem-estar e a participação das crianças em condições dignas e acolhedoras.

Adicionalmente, será necessário prever orçamento para a produção e divulgação de materiais (vídeos, cartazes, relatórios) e, caso não haja espaços cedidos por entidades parceiras, poderá ser considerado o aluguer de salas para encontros e oficinas. Recomenda-se ainda a inclusão de uma reserva técnica, correspondente até 10% do orçamento total, destinada a cobrir imprevistos ou necessidades operacionais não previstas inicialmente.

O financiamento poderá ser assegurado por meio de candidaturas a programas públicos de apoio à intervenção comunitária, parcerias com autarquias e instituições locais, ou ainda através de colaborações com organizações da sociedade civil comprometidas com os direitos das crianças e a inclusão das comunidades ciganas. A clareza na distribuição de responsabilidades e a previsibilidade dos recursos visa garantir a sustentabilidade e a qualidade do projeto, reforçando a sua legitimidade junto dos participantes e parceiros.

## **7.7 Avaliação**

A avaliação do projeto constitui uma componente essencial para garantir a sua eficácia e pertinência. Segundo Pérez Serrano (2008, p. 81), “A avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas sim um meio para melhorar sistematicamente o processo sociocultural e fazer um uso mais adequado dos recursos disponíveis, materiais e de pessoas (*accountability*) e para alterar, se necessário, o decorrer da ação”.

Importa referir que parte desta avaliação já foi iniciada durante a fase de investigação, através da recolha e análise dos dados sobre as representações sociais e experiências das crianças relativamente à sua participação. Esta avaliação inicial permitiu identificar os principais desafios e oportunidades que sustentaram a elaboração do projeto de intervenção.

No entanto, a avaliação contínua será fundamental ao longo da implementação da intervenção, para monitorizar os seus impactos, ajustar estratégias e assegurar que os objetivos definidos estão a ser alcançados. Serão utilizados métodos qualitativos e quantitativos, privilegiando a participação ativa das crianças e dos profissionais envolvidos, de forma a promover um processo reflexivo e dinâmico.

Assim, a avaliação será concebida como um processo contínuo e participativo integrando-se em todas as fases da intervenção. Mais do que um momento final de

verificação de resultados, pretende-se que a avaliação seja uma prática regular de escuta, reflexão e reajuste, envolvendo ativamente as crianças, a equipa técnica e os parceiros locais. A escolha de uma abordagem avaliativa centrada nos sujeitos e nos processos responde à lógica metodológica do projeto, que valoriza a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Serão utilizados instrumentos diversificados, quer quantitativos quer qualitativos. Entre os métodos previstos estão as rodas de sentimentos no início e final de cada sessão, que permitem às crianças expressarem como se sentiram durante as atividades; a observação direta das interações e dinâmicas grupais por parte da facilitadora; e o diário de bordo, que funcionará como instrumento de registo contínuo das aprendizagens, desafios e mudanças observadas.

Além disso, serão realizados momentos específicos de reflexão coletiva, nos quais as crianças serão convidadas a avaliar o que funcionou, o que gostariam de mudar e que sugestões têm para o futuro. Estes momentos não apenas reforçam o seu protagonismo, como oferecem dados qualitativos valiosos sobre o impacto do projeto na sua perceção de participação, autoestima e pertença. Do ponto de vista institucional, a avaliação incluirá também o registo de indicadores quantitativos (número de sessões realizadas, taxa de participação, produtos criados), bem como o envolvimento e compromisso demonstrado por parte dos adultos e entidades parceiras.

No encerramento do projeto, será elaborado um relatório final que sistematizará o processo de intervenção, os resultados alcançados e as recomendações para continuidade ou replicação da iniciativa. Este documento será construído de forma colaborativa, integrando as vozes das crianças, os contributos dos profissionais e a análise crítica da equipa técnica. A partilha do relatório com as entidades locais e parceiros visa ainda reforçar o potencial multiplicador do projeto, sensibilizando para a importância de investir na escuta e participação das crianças como eixo central da intervenção comunitária.

## **7.8 Logotipo do Projeto**

O Projeto “Vozes que Contam” surge de uma escuta atenta e de um desejo profundo de dar lugar às palavras, aos silêncios, às expressões e aos sonhos das crianças de etnia cigana. É um projeto que surge de forma simples, mas com a convicção de que ouvir verdadeiramente pode ser o primeiro passo para transformar realidades.

A imagem que acompanha este logotipo procura refletir esse espírito: crianças no centro, com espaço para ser, dizer e sentir, envoltas por símbolos da sua identidade cultural - representada graficamente pela alusão à bandeira do povo Rom.

Este projeto trata-se de uma extensão viva de uma investigação que quis, acima de tudo, escutar com respeito, aprender com humildade e criar caminhos onde as vozes infantis possam crescer com liberdade, dignidade e reconhecimento.

Este é um apelo à transformação - porque quando as vozes das crianças contam, contam para mudar o mundo.



*Figura 1: Logotipo do Projeto "Vozes que Contam"*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu dar visibilidade às vozes de crianças de etnia cigana sobre o seu direito à participação, revelando as suas representações, desejos e percepções face a um direito que, embora legalmente consagrado no artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, permanece frequentemente silenciado no quotidiano. Através de uma metodologia participativa e atenta às especificidades culturais e sociais destas crianças - como o forte enraizamento comunitário, a centralidade da família alargada, as experiências de exclusão social e escolar e a frágil confiança nas instituições - foi possível criar condições para uma escuta genuína e significativa. As sessões decorreram numa sala do centro social local, espaço este que determinados participantes já conheciam, nomeadamente através do acompanhamento pela valência do SAAS. Ainda que modesto, este contexto revelou-se simbolicamente relevante, por estar ligado a relações e ambientes familiares, favorecendo a criação de um clima de segurança e confiança. As intervenções realizadas ao longo do processo demonstraram que as crianças se sentiram envolvidas e respeitadas, manifestando-se com liberdade, criatividade e sentido crítico. A escuta que aqui se concretizou assentou numa relação ética, sustentada pela presença, pelo tempo partilhado e pelo reconhecimento mútuo - elementos fundamentais para que a participação deixe de ser apenas um princípio abstrato e passe a ser uma prática vivida.

No início do processo, surgiu a inquietação de que, ao centrar a investigação exclusivamente em crianças de etnia cigana, se pudesse estar a comprometer o princípio da inclusão e da igualdade. No entanto, a reflexão em torno desta escolha levou à consciência de que tratar de forma igual não significa ignorar contextos de desigualdade e invisibilidade histórica. Tal como sublinhado por Sarmiento, a infância é uma construção social que incorpora exclusões estruturais, e no caso das crianças ciganas, essas exclusões são agravadas por fatores identitários, culturais e institucionais. Estas crianças vivem, com frequência, em territórios de marginalidade simbólica e material, onde o acesso à palavra, à escuta e ao reconhecimento é frágil e descontínuo. A participação infantil, tal como defendida por Corsaro, pressupõe a escuta de sujeitos ativos, mas em contextos onde prevalece o adultocentrismo e o preconceito étnico, essa escuta tende a ser seletiva ou ausente. O foco neste grupo não resultou, portanto, de uma intenção de exclusão, mas de um apelo ético e político para olhar com atenção para uma realidade frequentemente silenciada. A decisão de escutar as vozes das crianças ciganas surgiu da percepção de uma

urgência social e emocional, sustentada pelo reconhecimento de que estas crianças enfrentam obstáculos singulares à sua participação e visibilidade. Dar-lhes centralidade foi, assim, uma escolha consciente de justiça e compromisso com a transformação.

No que concerne à resposta à pergunta de partida - **Quais são as representações sociais das crianças de etnia cigana acerca do direito à participação?** - a investigação revelou que estas crianças possuem uma compreensão situada e intuitiva desse direito, associada sobretudo a contextos informais do quotidiano, como a família e os pares. Contudo, essa percepção está fortemente marcada por barreiras simbólicas, adultocentrismo e ausência de espaços seguros de escuta. Embora reconheçam a importância de participar e expressar opiniões, percebem essa participação como limitada e condicional, sobretudo devido às dinâmicas familiares e sociais. Assim, as representações sociais destas crianças refletem uma tensão entre o desejo de serem ouvidas e a realidade das dificuldades para exercer esse direito.

Os dados recolhidos evidenciam a existência de barreiras estruturais, simbólicas e relacionais que comprometem o exercício pleno da participação infantil, nomeadamente o adultocentrismo interiorizado, a ausência de espaços de escuta, o medo da desvalorização da opinião e a frágil confiança nas figuras adultas, incluindo os profissionais que, por vezes, atuam em nome das crianças sem as escutar verdadeiramente. Neste sentido, torna-se urgente repensar as práticas dos adultos – pais, educadores, técnicos e instituições – para que o direito à participação não se reduza a um enunciado normativo, mas se concretize numa relação ética de escuta, reconhecimento e confiança.

Através da investigação foi possível observar o poder transformador da participação infantil quando é sustentada por práticas de escuta ativa e por uma relação de confiança. As crianças mostraram-se não só disponíveis para participar, mas desejosas de contribuir com ideias e propostas concretas para a sua escola, comunidade e sociedade.

No entanto, para que essas vozes contem, é necessário que haja quem as escute – com tempo, com sensibilidade e com responsabilidade. Escutar verdadeiramente uma criança é um ato político, ético e transformador.

Esta investigação aponta ainda para a necessidade de formação específica e contínua dos profissionais que trabalham com crianças, sobretudo em contextos de exclusão social e diversidade cultural. Nem sempre os adultos se comportam de forma ética ou estão preparados para escutar com autenticidade, o que pode comprometer seriamente a qualidade da relação educativa e o desenvolvimento da autonomia e

cidadania infantil. A existência de formações e especializações centradas na escuta ética, na construção de confiança e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos deve ser, por isso, uma prioridade no campo da intervenção comunitária e da educação.

A partir dos resultados e das reflexões emergentes desta investigação, foi também desenvolvida uma proposta de intervenção que visa concretizar na prática os princípios identificados como essenciais para promover a participação efetiva das crianças de etnia cigana. Esta intervenção constitui uma extensão natural do estudo, traduzindo-se num conjunto de ações focadas na criação de espaços seguros e acolhedores de escuta ativa, na formação contínua de profissionais para o desenvolvimento de competências éticas e culturais, e no reforço de redes colaborativas entre crianças, famílias, escolas e instituições comunitárias. Acredita-se que a implementação deste projeto poderá contribuir para a transformação das dinâmicas relacionais e institucionais, potenciando a valorização das vozes infantis e o pleno exercício dos seus direitos. Acompanhar a implementação desta intervenção e avaliar os seus efeitos poderia representar uma oportunidade relevante para verificar em que medida as aprendizagens da investigação se traduziriam em mudanças concretas e sustentáveis no quotidiano destas crianças.

A análise dos resultados desta investigação revela que os objetivos propostos foram, em grande medida, cumpridos, permitindo um entendimento aprofundado das representações que crianças de etnia cigana têm acerca do seu direito à participação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, constatou-se que as crianças possuem uma compreensão situada e intuitiva do conceito de participação, ligada sobretudo aos contextos informais do seu quotidiano, como a família e os pares, e menos às instituições formais. Esta perceção reforça a ideia de que a participação deve ser entendida para além dos modelos institucionais tradicionais, conforme defendido pela Sociologia da Infância.

O segundo objetivo, identificar experiências concretas de participação, foi igualmente atingido através das narrativas recolhidas, que ilustram momentos de escuta, mas também episódios frequentes de silenciamento e desvalorização, especialmente no seio familiar. Esta ambivalência entre participação simbólica e efetiva caracteriza a experiência destas crianças, revelando a persistência do adultocentrismo e as dificuldades inerentes ao exercício do direito à participação.

O terceiro objetivo, que consistia em analisar os fatores facilitadores e dificultadores do exercício da participação, foi contemplado pela identificação das influências culturais, do estigma social, das dinâmicas familiares e das práticas institucionais, bem como pelas tensões éticas relacionadas com a escuta infantil, como

evidenciado pelas tentativas de manipulação por parte de alguns adultos. Esses resultados apontam para a necessidade urgente de formação e sensibilização dos profissionais que atuam junto destas crianças.

Por fim, quanto ao quarto objetivo - propor uma intervenção baseada nas necessidades destas crianças - foi concretizado com o desenho do projeto “Vozes que Contam”. Esta proposta reflete uma resposta prática às lacunas identificadas na investigação, criando um espaço comunitário continuado de participação e escuta ativa, com foco na valorização da voz das crianças ciganas e na capacitação de adultos e profissionais. A iniciativa visa superar as barreiras reconhecidas, promovendo a autoconfiança infantil, o diálogo intergeracional e a construção de ambientes seguros e éticos para a expressão infantil.

Em síntese, este trabalho contribuiu para aprofundar a compreensão das complexidades da participação infantil na comunidade cigana, evidenciando que, embora o direito à participação esteja formalmente reconhecido na Convenção sobre os Direitos da Criança, a sua concretização enfrenta desafios profundos e multifacetados. O projeto de intervenção nasce, assim, como uma estratégia de promoção da cidadania efetiva, comprometida com a construção de uma cultura local mais inclusiva e democrática, onde as crianças sejam reconhecidas e valorizadas como atores sociais plenos.

Para além disso, este trabalho deixa em aberto várias pistas para futuras investigações. Considera-se urgente aprofundar o estudo sobre a participação infantil nas comunidades ciganas, reconhecendo as especificidades culturais, as tensões identitárias e os desafios históricos que marcam a vivência dessas crianças. A investigação futura deverá questionar não apenas “se” as crianças participam, mas “como” o fazem, “com quem”, “em que condições” e “com que consequências”. Do mesmo modo, será essencial refletir criticamente sobre os mecanismos de escuta presentes nas instituições e a qualidade das relações estabelecidas entre crianças e adultos, interrogando até que ponto estas relações promovem a autonomia ou reforçam padrões de controlo e exclusão.

Assim, conclui-se que as vozes das crianças contam. Contam histórias, sonhos, críticas, desejos e propostas. Mas para que contem verdadeiramente, é preciso que sejam escutadas com seriedade, compromisso e empatia. Cabe às instituições, aos profissionais e aos investigadores continuar a cultivar um terreno fértil onde as vozes infantis possam germinar, crescer e transformar. E que nunca nos esqueçamos: não basta ter vozes que contam – é preciso garantir que há quem escute!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia da República. (1999). *Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Lei de proteção de crianças e jovens em perigo*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 204.
- Bauman, Z. (2003). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Polity Press.
- BICE – Bureau International Catholique de l’Enfance. (2013). *Infância, representações sociais e cidadania: Crianças e adolescentes na construção de uma cultura de direitos humanos e paz*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brostolin, M. R. (2023). A Sociologia da Infância. *Educação em Questão*, 61(70), 1–21.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*.
- Comissão Europeia. (2020). *Uma União da Igualdade: Quadro estratégico da UE para a igualdade, inclusão e participação dos ciganos para 2020–2030*. [https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/eu\\_roma\\_strategic\\_framework\\_for\\_equality\\_inclusion\\_and\\_participation\\_for\\_2020\\_-\\_2030\\_0.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030_0.pdf)
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Organização das Nações Unidas.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood* (4ª ed.). Sage Publications.
- Cortesão, L., & Jesus, M. (2022). *A participação das crianças no bem-estar comunitário*. Revista ESEPF.
- Fernandes, A. (2020). *Fotografia participativa com jovens de comunidades ciganas: Reconhecer para transformar* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/116>
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida: Representações, práticas e poderes* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/6978>
- Fonseca, I. (2005). *Identidades ciganas em Portugal*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.
- Hall, S. (1996). Quem precisa de identidade? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: SAGE.
- Hart, R. A. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays, UNICEF.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2025, 30 de maio). *Dia Mundial da Criança - 1 de junho: 1 675 610 crianças (até aos 17 anos) residentes em Portugal em 2023, 15,7% do total*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=728525822&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=728525822&DESTAQUESmodo=2)
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Routledge.
- Lansdown, G. (2005). *The participation of children and young people in the decision-making process*. UNICEF.

- Lazzari, A., Mazzarino, J. M., & Turatti, L. (2017). *Comunidade: a busca de um conceito*. *Espacios*, 38 (3), 4–16.
- Liégeois, J. P. (2007). *Roma in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Lopes, M. A. C. G. (2021). *As crianças ciganas como potenciais agentes de promoção da saúde: A literacia científica como recurso da comunidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/33087>
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2021). *Ciganos em Portugal: Diversidade e cidadania*. Edições Almedina.
- Marchi, R. de C. (2018). Pesquisa etnográfica com crianças: Participação, voz e ética. *Educação e Realidade*, 43(2), 727-746.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig). Disponível em: <https://www.obcig.acm.gov.pt>.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (P. M. A. Guareschi, Trad.). Vozes.
- Pádua, A., & Cortesão, I. (2023). A participação das crianças no bem-estar comunitário. *Saber & Educar: Caderno Temático - Intervenção Comunitária*. Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pinto Antunes, M. da C., & Mendes, D. S. (2022). (Re) construindo vidas: Intervenção comunitária e desenvolvimento humano. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-331>
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Samagaio, F. (2012). O combate à pobreza e à exclusão social na infância: geração Escolhas. In VII Congresso Português de Sociologia "Sociedade, crise e reconfigurações" ( Área Temática: Pobreza, Exclusão Social e Políticas Sociais). Porto : APS. ISBN 978-989-97981-0-6. Disponível em [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0345\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0345_ed.pdf)
- Santos, B. de S. (2010). Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80(1), 237-280.
- Sarmiento, M. J. (2023, novembro 21). *Infâncias, educação e (re)existência: Pesquisa, práticas e a participação das crianças como atores sociais* [Seminário online]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C9WOXtdSRbg&t=5532s>
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12(13), 50-64.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos práticos*. Porto Editora.

- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação* (18.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Trevisan, A. C. (2015). *Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças*. Currículo sem Fronteiras, 15(1), 335-350.
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- UNICEF Portugal. (2023). *Infância em números - Portugal*. [https://www.unicef.pt/media/5037/infancia-em-numeros-portugal\\_unicef.pdf](https://www.unicef.pt/media/5037/infancia-em-numeros-portugal_unicef.pdf)
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations
- UNICEF. (2022). *UNICEF Annual Report 2022*. Recuperado de <https://www.unicef.org>.
- Vala, J. (1997). *Representações sociais e percepções intergrupais*. Análise Social, 32(140), 7–29.
- Vala, J., & Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (9th ed., pp. 569–602). Fundação Calouste Gulbenkian.





## ANEXO B – Consentimento Informado

*Figura 2: Consentimento Informado*

### CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Prezados Pais/Encarregados de Educação,

O seu filho(a) está convidado(a) a participar num conjunto de atividades em grupo no âmbito de uma tese de mestrado em Intervenção Comunitária, com o objetivo de compreender as representações de crianças e jovens acerca do Direito à Participação.

As sessões decorrerão às **quartas-feiras à tarde**, nas seguintes datas:

2/04/2025 - Sessão 1

9/04/2025 - Sessão 2

16/04/2025 - Sessão 3

23/04/2025 - Sessão 4

30/04/2025 – Sessão 5

A participação é **voluntária** e todas as informações partilhadas serão tratadas com **confidencialidade**. Caso autorize a participação do seu filho(a), por favor, assine abaixo.

Atenciosamente,|

**Daniela Oliveira**

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_,  
pai/mãe/encarregado(a) de educação de

\_\_\_\_\_,

( ) **AUTORIZO** a participação do meu filho(a) na investigação.

( ) **NÃO AUTORIZO** a participação do meu filho(a) na investigação.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:**

## ANEXO C – Carta Coletiva escrita ao Pres. da Junta de Freguesia

Figura 3: Carta coletiva escrita ao Presidente da Junta de Freguesia

Exmo. Senhor Presidente da Junta de \*\*\*\*,

O meu nome é Daniela Oliveira, tenho 25 anos e sou estudante do Mestrado em Intervenção Comunitária e licenciada em Educação Social, encontro-me neste momento a desenvolver uma investigação intitulada "**Vozes que Contam**", cujo tema central é a **Participação Infantil**.



Figura 1: Logo do Projeto "Vozes que Contam"

Esta investigação tem como objetivo compreender **as representações de crianças e jovens de etnia cigana em relação à sua participação** e por conseguinte, **criar um espaço de escuta onde as suas vozes possam ser ouvidas e valorizadas**. Esta carta nasce, assim, de um momento muito especial: uma sessão participativa, realizada no \*\*\*\*\*, onde escutei os desejos, preocupações e ambições de um grupo de crianças e jovens.

O que partilho convosco é mais do que simples vontades — são sinais de esperança, de vontade de pertencer e de participar ativamente na construção de uma comunidade mais justa, inclusiva e feliz.

Aqui estão os nomes destes jovens cidadãos, acompanhados da sua idade, localidade e o que sonham vir a ser:

- **Criança 1**, 11 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 2**, 17 anos, \*\* – Barbeiro
- **Criança 3**, 14 anos, \*\* – Futebolista ou Polícia
- **Criança 4**, 13 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 5**, 16 anos, \*\* – Cabeleireira ou Ajudante no Serviço de Ação Social
- **Criança 6**, 13 anos, \*\* – Informático, condutor de Uber, Sucateiro ou Feirante
- **Criança 7**, 15 anos, \*\* – Cabeleireira ou cuidar de bebés
- **Criança 8**, 13 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 9**, 12 anos, \*\* – Jogador de Futebol
- **Criança 10**, 11 anos, \*\* – Jogador de Futebol

Durante a sessão, tod@s manifestaram vontade em ver concretizadas algumas oportunidades que, para muitos, continuam a parecer distantes:

- Acesso a **transportes públicos** acessíveis e regulares;
- Apoio a condições dignas de **habitação**;
- Possibilidade de **passeios educativos e de lazer** – como visitas a piscinas, ao Estádio do Dragão, Estádio da Luz, Termas e colónias de férias gratuitas;
- **Atividades que promovam o contacto com o mundo profissional**, como a *KidZania*, onde poderiam experienciar a profissão dos seus sonhos e começar a imaginar e ambicionar os seus futuros.

Estes pedidos são simples, mas profundamente significativos. São pedidos que revelam uma vontade genuína de crescer com dignidade, de sonhar com um futuro risonho e de sentir que pertencem e são ouvidos.

A escuta ativa das crianças e jovens deve ser uma prática transversal à ação política e comunitária. Como nos lembra a Convenção sobre os Direitos da Criança, todas as crianças têm o direito de expressar a sua opinião e de ver essa opinião considerada nas decisões que as afetam.

Assim, esta carta é um convite.

Um convite a olhar, escutar e sentir.

Um apelo à empatia.

Um passo em direção à construção de pontes entre quem decide e quem, muitas vezes, não tem espaço para ser ouvido.

**Ficáramos desde logo muito gratos com uma resposta a esta carta** — não apenas como um gesto formal, mas como sinal de que as vozes destas crianças e jovens foram realmente escutadas e acolhidas.

Com votos de uma atenção sensível e comprometida com o futuro de tod@s, Despedimo-nos com elevada consideração,

Daniela Silva Oliveira - Estudante do Mestrado em Intervenção Comunitária  
Projeto "**Vozes que Contam**"

[danielaeleonor@hotmail.com](mailto:danielaeleonor@hotmail.com)

## ANEXO D – Carta coletiva escrita ao Pres. da República

Figura 4: Carta coletiva escrita ao Presidente da República

Exmo. Senhor Presidente da República Portuguesa,

O meu nome é Daniela Oliveira, tenho 25 anos e sou estudante do Mestrado em Intervenção Comunitária e licenciada em Educação Social, encontro-me neste momento a desenvolver uma investigação intitulada "Vozes que Contam", cujo tema central é a **Participação Infantil**.



Figura 1: Logo do Projeto "Vozes que Contam"

Esta investigação tem como objetivo compreender **as representações de crianças e jovens de etnia cigana em relação à sua participação** e por conseguinte, **criar um espaço de escuta onde as suas vozes possam ser ouvidas e valorizadas**. Esta carta nasce, assim, de um momento muito especial: uma sessão participativa, realizada no \*\*\*\*\*, onde escutei os desejos, preocupações e ambições de um grupo de crianças e jovens.

O que partilho convosco é mais do que simples vontades — são sinais de esperança, de vontade de pertencer e de participar ativamente na construção de uma comunidade mais justa, inclusiva e feliz.

Aqui estão os nomes destes jovens cidadãos, acompanhados da sua idade, localidade e o que sonham vir a ser:

- **Criança 1**, 11 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 2**, 17 anos, \*\* – Barbeiro
- **Criança 3**, 14 anos, \*\* – Futebolista ou Polícia
- **Criança 4**, 13 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 5**, 16 anos, \*\* – Cabeleireira ou Ajudante no Serviço de Ação Social
- **Criança 6**, 13 anos, \*\* – Informático, condutor de Uber, Sucateiro ou Feirante
- **Criança 7**, 15 anos, \*\* – Cabeleireira ou cuidar de bebés
- **Criança 8**, 13 anos, \*\* – Cabeleireira
- **Criança 9**, 12 anos, \*\* – Jogador de Futebol
- **Criança 10**, 11 anos, \*\* – Jogador de Futebol

Durante a sessão, tod@s manifestaram vontade em ver concretizadas algumas oportunidades que, para muitos, continuam a parecer distantes:

- Acesso a **transportes públicos** acessíveis e regulares;
- Apoio a condições dignas de **habitação**;
- Possibilidade de **passeios educativos e de lazer** — como visitas a piscinas, ao Estádio do Dragão, Estádio da Luz, Termas e colónias de férias gratuitas;
- **Atividades que promovam o contacto com o mundo profissional**, como a *KidZania*, onde poderiam experienciar a profissão dos seus sonhos e começar a imaginar e ambicionar os seus futuros.

Estes pedidos são simples, mas profundamente significativos. São pedidos que revelam uma vontade genuína de crescer com dignidade, de sonhar com um futuro risonho e de sentir que pertencem e são ouvidos.

A escuta ativa das crianças e jovens deve ser uma prática transversal à ação política e comunitária. Como nos lembra a Convenção sobre os Direitos da Criança, todas as crianças têm o direito de expressar a sua opinião e de ver essa opinião considerada nas decisões que as afetam.

Assim, esta carta é um convite.

Um convite a olhar, escutar e sentir.

Um apelo à empatia.

Um passo em direção à construção de pontes entre quem decide e quem, muitas vezes, não tem espaço para ser ouvido.

**Ficáramos desde logo muito gratos com uma resposta a esta carta** — não apenas como um gesto formal, mas como sinal de que as vozes destas crianças e jovens foram realmente escutadas e acolhidas.


Com votos de uma atenção sensível e comprometida com o futuro de tod@s, Despedimo-nos com elevada consideração,

Daniela Silva Oliveira - Estudante do Mestrado em Intervenção Comunitária  
Projeto "Vozes que Contam"

[danielaeleonor@hotmail.com](mailto:danielaeleonor@hotmail.com)

## ANEXO E – Apresentação PPT: Sessão 2

Figura 5: Apresentação PPT - Sessão 2



**“VOZES QUE CONTAM”**  
- Os Nossos Direitos (Sessão 2)  
*“Porque todas as crianças têm o direito de serem ouvidas!”*

**O que vamos fazer hoje?**

Conversar sobre os direitos das crianças

Ver imagens e vídeos para perceber melhor

Falar sobre onde somos ou não ouvidos

Pensar: “Será que temos sempre voz?”

**O que são direitos?**

São coisas importantes que todas as crianças/jovens devem ter.

Existem para proteger e ajudar as crianças/jovens a crescer bem e felizes.

Sabiam que existe um papel chamado...  
**Convenção dos Direitos da Criança?**

É um acordo entre muitos países que diz que:  
***“As crianças têm direitos e os adultos devem respeitá-los.”***



ESCREVAM OU DESENHEM NUM  
PAPEL O QUE É A **PARTICIPAÇÃO** PARA  
VOCÊS

Vamos conversar...

- Já sentiram que a vossa opinião foi ouvida?
- Alguma vez quiseram dizer algo importante e ninguém vos escutou?
- Que sítios vos fazem sentir mais ouvidos?
- Escola?
- Casa?
- Bairro?

JOGO VERDADEIRO OU FALSO



*Esta criança está a participar e a ser ouvida.*

JOGO VERDADEIRO OU FALSO



*Esta criança está a participar e a ser ouvida.*

**FALSO**

JOGO VERDADEIRO OU FALSO



*Esta criança está a expressar-se.*

JOGO VERDADEIRO OU FALSO



*Esta criança está a expressar-se.*

**VERDADEIRO**

Para refletir...

***“Quando uma criança fala,  
todos devem parar para ouvir.”***

