Capítulo 5

Praticar espaços e criar lugares

Usos e contrausos das crianças em espaços públicos urbanos

João Teixeira Lopes, Inês Barbosa, Júlia Rodrigues e Lígia Ferro

Introdução

Estudar os comportamentos das crianças em parques públicos urbanos exige uma atenção particular às relações concretas que se estabelecem entre espaço, lugar, sociedade e cultura no âmago da agência infantil. Na verdade, muitas das etnografias localizadas fazem uma economia reflexiva quase total sobre estes conceitos profundamente interdependentes. O espaço, em particular, como refere Soja parafraseando Foucault, foi demasiadas vezes encarado como o fixo, o imóvel, o não dialético, aquilo que não produzia efeitos, nem social, nem politicamente (Soja, 2000), um tipo de caixa negra, contentor sem conteúdos, inoperante. Ao invés, desde a viragem espacial que se registou na teoria social a partir da década de 90 do século passado, iniciou-se o resgate da "significativa espacialidade existencial do ser e da consciência humana de forma a compor uma ontologia social na qual o espaço conta desde o início" (Soja, 1985: 7). Contudo, importava, ainda, superar três vieses: i) uma espécie de determinismo geográfico (explicação das práticas sociais pela mera disposição espacial); ii) nos antípodas, um extremo sociologismo (o espaço seria insignificante, pobre espelho da sociedade ou mera construção social); iii) por fim, a ilusão encantada de um idealismo desenraizado (o espaço não passaria de uma representação simbólica, expressividade pura, teia de sentidos, espécie de ideologia em sentido lato, conjunto de signos e/ou de utopias). De uma banda, teríamos um fetichismo material-espacialista, da outra, uma crença no poder absoluto e autónomo (a-espacial) das práticas e instituições sociais ou dos operadores simbólicos. Um e outra esquecem a *prática concreta de espaços concretos*.

Na verdade, o espaço relaciona, integra e desafia. Se o virmos mais como processo do que como produto, falaremos de lógicas e relações de *estruturação* socioespacial, tensa, multiforme e dinâmica. Como refere Foucault no seu célebre texto sobre as heterotopias, o espaço deixou de ser um mecanismo de colocação das pessoas e das coisas no seu lugar, isto é, um instrumento de *disposição*, e passou a ser um conjunto de relações que articula, coloca em rede, justapõe e conflitua (Foucault, 1986). Já Lefèbvre (2000) exprimia essa complexidade a seu modo, mostrando

como o capitalismo tornou o espaço fragmentado e heterogéneo, podendo servir como fio de inteligibilidade ou grelha de leitura das tensões que se estabelecem entre a produção material das coisas e a reprodução social (onde encontramos as lógicas de consumo, as configurações familiares e a dominação masculina, os aparelhos de Estado e as formas de governança, etc.).

Assim, nesta etnografia guiamo-nos pela heurística de analisar *usos* e *contrausos de espaços concretos*, para aí descortinar os modos de *fazer* e *desfazer* os locais ou cenários de interação. As crianças são agentes dotados de um *stock* de conhecimentos que as habilita a manusear o espaço, a reconfigurá-lo e a ser por ele influenciadas. Elas possuem, dentro de um feixe desigual de constrangimentos e de oportunidades, competências espaciais e proxémicas parcialmente forjadas pela cultura de pares e pelas relações estruturais de classe, género e etnia. Tais competências são mobilizadas e atualizadas com particular intensidade nos cenários urbanos planeados *para as crianças* que, quando se reúnem condições de felicidade, se transmutam em *espaços das crianças* (Rasmussen, 2004).

Espaços públicos como cenários de interação

Esses cenários ou lugares existem num local. Por *local* entendemos um território mediador entre as tendências mais vastas da escala global e as práticas de proximidade que se desenrolam nos cenários de interação, englobando espaços privados (domésticos e empresariais), espaços públicos (bibliotecas, escolas, parques, jardins, ruas e praças); espaços semipúblicos (cafés, cabeleireiros, pontos de encontro informalmente organizados que cimentam a sociabilidade local, etc.), espaços associativos e espaços da cultura legitimada (museus, galerias, etc.). Por *cenários de interação* entendemos, na esteira de Goffman e Giddens, os contextos físicos concretos de interação face a face, ao contrário do espaço que engloba também as relações à distância e que tende a tornar-se, no capitalismo tardio, dominante na sua fantasmagoria (Goffman, 1993; Giddens, 1985 e 1992). Bem entendido, seguimos ainda o autor inglês quando nos alerta para a permanente imbricação entre a lógica micro de tais cenários localizados e as mais intrincadas "propriedades da institucionalização da vida social". As relações entre as crianças exprimem-se nesses domínios (os parques, as ruas, os jardins…) que, no entanto, não são um veículo ou arena "neutra" já que, pela sua materialidade e pela articulação potencial entre as várias dimensões da vida social que neles se *concretizam* ou acontecem, contribuem para condicionar e constituir essas mesmas relações.

Os *cenários ou quadros de interação* (Costa, 1999) são, então, uma configuração simultaneamente morfológica, relacional e simbólica, onde se forjam formas relativamente autónomas de produção cultural e identitária. Um "produto-produtor", diria Lefèbvre, causa e condição, em simultâneo, das relações e forças sociais. Importa perceber a sua centralidade na estruturação das culturas de infância, tanto na sua singular tipicidade, como na sua diversidade. Mas tal só será possível se conseguirmos aceder, quer aos discursos e à dimensão verbal, quer à linguagem silenciosa das crianças (ainda que exuberante e ruidosa à superfície). Para tal,

importa cultivar a atenção aos "padrões de comportamento que determinam a gestão do tempo, as relações espaciais, as atitudes face (…) ao divertimento e à aprendizagem" (Hall, 1994: 11) em relação a um determinado contexto socioespacial, articulando as relações sociais com a moldura espacial e vice-versa. Deste modo, conseguiremos abranger a produção do próprio espaço, no contexto concreto imediato, através da análise de uma apropriação, ressignificação ou modo de relação, mas também da totalidade social que instituiu aquele jardim ou parque como sendo para crianças, com equipamentos, ordenações e hierarquias determinadas. Tais classificações só existem em relação — um espaço *para crianças* coexiste com *espaços para adultos ou para idosos*, traduzindo também, por essa mesma lógica especializada e fragmentada, uma operacionalização espacial de lazer (consubstancial a uma definição do espaço-tempo laboral).

Se o local concretiza o espaço, os cenários de interação concretizam o local. Neles, as crianças comunicam, desenvolvem relações e criam "compromissos de trabalho" a partir e sobre a realidade circundante, construindo amiúde realidades intersubjetivas que subvertem, com maior ou menor vigor, as lógicas e forças do espaço planeado (Lopes, 2019). Nessas circunstâncias, emergem espaços *das crianças* que são também, como adiante tentaremos demonstrar, *espaços de esperança.*

Os parques infantis como "terceiros espaços"

Tal como o espaço na conceção que Lefèbvre (2000) nos propõe, importa perscrutar além dos modelos puros e abstratos. Ativar o raciocínio dialético leva-nos a tentar analisar a relação entre:

i) *as representações do espaço*, ou seja, tal como é concebido intelectualmente pelos urbanistas, engenheiros, arquitetos, *designers* e outros especialistas, numa ótica amiúde prescritiva e repressiva — os jardins e parques *para as crianças*, sob uma aparência neutra, técnica e racional não deixam de propor e de impor usos e modos de relação, frequentemente desligados do resto da malha urbana e obedecendo aos requisitos de segurança dos adultos e das classes sociais dominantes;
ii) *os espaços de representação*, vividos, sem uma codificação verbal, fortemente ancorados nos usos, nas imagens, na linguagem proxémica e, não raras vezes, em contrausos que subvertem as lógicas hegemónicas subjacentes a i). Emergem, por exemplo, quando as crianças subvertem a prescrição associada a certos equipamentos (o caso do caracol, referido noutro capítulo deste livro; subir os tubos do escorrega em vez de descer; etc.) ou quando se movem das regiões frontais (ou fachadas) para os bastidores, operando, nesse trânsito, um jogo de visibilidade/invisibilidade face aos adultos. As fachadas, mais vigiadas, obrigam, a uma *performance* adequada; os bastidores permitem uma negociação do controlo, outro tipo de brincadeiras e de linguagem, uma certa resistência, enfim, às normas;
iii) a prática espacial ou *espaço apreendido*, mais ligado ao quotidiano e às competências de perceção dos obstáculos, dos atritos, da morfologia e fisicalidade

dos cenários de interação. Se é verdade que reproduz um dado sistema socio-espacial, não é menos certo que o faz dentro de uma linha de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), em que as crianças acrescentam significados e possibilidades, como se referiu em ii).

Na relação, na interseção e na diferença, somos capazes de acompanhar o salto concetual de Edward Soja (2000) em diálogo com a anterior proposta lefebvriana. Para o geógrafo norte-americano existem também três dimensões do espaço: o *firstplace* (práticas espaciais materializadas, mapeáveis e mensuráveis, ligadas a formas espaciais concretas e a padrões de urbanismo), o *secondspace* (o imaginário, reflexivo e simbólico, tão presente nos "mapas mentais") e finalmente o *thirdspace*, onde os demais se cruzam, propiciando o conflito, a contradição e a dinâmica.

As crianças são fortemente condicionadas quer pela morfologia e organização do espaço, quer pelas ideologias e utopias de quem o concebe, mas, na sua prática concreta, projetam, igualmente, ainda que muitas vezes a um nível não consciente, *outros espaços*, fortemente justapostos e, por isso, heterotópicos (Foucault, 1986).

Brincar nos parques revela, quer as possibilidades desigualmente distribuídas das origens e trajetórias sociais das famílias, quer uma negociação permanente entre espaços liminares e complexos, onde se alargam, recriam e contestam normas (as dos adultos, urbanistas ou pais) e onde se exercita um certo grau de *imaginação espacial* eventualmente capaz de resistir à "colonização do imaginário infantil" (Sarmento, 2002). Ao brincarem, as crianças iniciam uma *atividade de segundo grau* (Brougère, 1998) que, contudo, não parte de um vazio, pois bebe de um quadro social e cultural que estrutura os seus esquemas de perceção e de classificação do mundo. Mas o jogo, enquanto processo, enquanto — insistimos — oportunidade para instituir *terceiros lugares,* não é uma mera duplicata da sociedade dos adultos — é também uma reação, uma tradução, uma transformação.

Esta *improvisação a partir de regras pré-estabelecidas* que é própria da cultura lúdica ganhará com o cariz realmente *público* dos espaços. A aprendizagem enriquece-se substancialmente se for capaz de, pela experiência, integrar uma miríade de elementos heterogéneos provenientes de diversas fontes. Assim, públicos serão os espaços em que as crianças podem mover-se através de uma luta de significados que só a presença dos estranhos pode trazer. O *outro* é, antes de mais, uma necessidade linguística (Wallin, 1998) que promove a possibilidade de aprendizagens e mudanças intersubjetivas e coletivas. Ao invés, se os espaços públicos que as crianças frequentam forem de mera repetição das referências e modelos familiares (de classe, de género, de etnia, de orientação sexual…) nunca aí serão capazes de *imaginar* além da arena proxémica, isto é, de reprodução da lógica paroquial. Os espaços públicos são, pelo contrário, intrinsecamente *distémicos*, já que potenciam a estruturação de repertórios de tradução ou comunicabilidade entre linguagens, culturas e visões do mundo, condição para combater, quer o isolamento, quer a segregação. Nas palavras de Michel de Certeau: "Praticar o espaço é, então, repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância: é, no lugar, *ser outro* e *passar ao outro*" (Certeau, 1990: 164).

Como se configuram, então os espaços públicos que estudámos?

Classes sociais e estranhos no parque

A etnografia multissituada que efetuámos levou-nos a um trânsito entre os parques infantis públicos e as instituições de referência do espaço circundante.[1] Para cada um dos casos desenvolvemos relações de parceria com uma organização que servisse de plataforma observacional.

Contexto A: escola privada, cidade aberta

Esta configuração socioespacial abarca um parque urbano numa zona densamente povoada, próxima do centro do Porto, rodeada de serviços e comércio e a escola privada nas imediações, frequentada por famílias de classes média e média alta, com elevado capital económico e, principalmente, cultural (a escola tem creche, jardim de infância e primeiro ciclo).

Neste contexto proliferam as crianças das pequenas burguesias capitalizadas em termos de capital cultural. A propósito dos contextos lúdicos, referiram sobretudo espaços "apropriados" e especializados, planeados para esse fim específico: parques urbanos, parques infantis ou espaços exteriores privados (pátios, terraços e jardins do condomínio). Nesses cenários, parece prolongar-se a sensação de "segurança" e também de propriedade ("a minha casa"; o "meu jardim", "os meus brinquedos"). São, por isso, lugares tendencialmente proxémicos, de uma certa repetição etnocêntrica e de conforto vernacular (Wallin, 1998). Nos espaços privados, as crianças usufruem de maior liberdade, não necessitando de tanto acompanhamento e possibilitando que os adultos mantenham as suas atividades, domésticas ou profissionais. De certa forma, são crianças que oscilam entre o serem protegidas e o habitarem uma bolha monocultural.

Assim, a relação com os amigos dá-se sobretudo no contexto escolar, em atividades extracurriculares ou em saídas em família, ou seja, em contextos organizados e supervisionados por adultos. Na verdade, só os mais velhos (9, 10 anos) referiram alguma mobilidade independente, expressa em pequenos recados ou em trajetos muito reduzidos, normalmente para facilitar as idas e vindas da escola e das atividades extracurriculares. Para as restantes crianças, a possibilidade de experimentarem um nível maior de autonomia é vivida apenas quando vão para a aldeia com a família, durante as férias, pois esta é mais pequena, tem menos pessoas e, consequentemente, afigura-se "menos perigosa":

> Dantes as cidades tinham muito, muito pouca gente, conhecia-se quase toda a gente e não havia as coisas que há hoje (rapariga, 4.º ano, contexto A).

Finalmente, importa referir que as crianças elencaram vários perigos da cidade: os carros, os raptores, os ladrões, os bêbados, os assassinos e até os adolescentes e os

---

1 O desenho metodológico e as técnicas de investigação acionadas foram devidamente explicadas noutros capítulos deste livro.

fumadores. Não admira, então, que um dos motivos referidos pelas crianças para não brincarem na rua seja o facto de não ser "um espaço próprio" para elas. Nos seus discursos, as crianças não atribuem a si mesmas competências para agir perante os riscos, preferindo delegar nos adultos a tarefa de as proteger, mesmo que isso implique "grades", proibições e restrições que parecem aceitar sem resistência:

> Rapariga 2: o meu pai tinha cinco anos e já andava sozinho com o irmão.
> Rapariga 4: começavam a andar muito cedo, mas agora é diferente, porque agora há mais perigos.
> [Que perigos? Falem-me desses perigos.]
> Rapariga 5: é as cidades, e as cidades agora têm muita…
> Rapariga 1: roubos.
> Rapariga 5: as cidades têm muitas mais pessoas, as cidades antes eram mais pequeninas e tinham muita pouca gente, conhecia-se quase toda a gente e não havia as coisas que há hoje.
> Rapariga 4: eu detesto bêbados.
> Rapariga 1: pois, hoje há roubos e também há raptos e atropelamentos.
> Rapariga 2: a cidade agora está mais...
> Rapariga 4: está mais perigosa, prontos. E os pais também têm mais receio.
> Rapariga 1: eu não consigo brincar sozinha na rua, nunca.
> [O quê? Não consegues brincar com estranhos?]
> Rapariga 1: não, com estranhos consigo, porque faço amigos, estou no parque e faço amigos, mas não consigo estar sozinha a brincar, eu só.
> [Em casa também não?]
> Rapariga 3: Em casa sim, posso estar a ver televisão ou a ver o telemóvel. Na rua não consigo estar sozinha, a brincar só eu.
> (Grupo focal, 4.º ano, contexto A).

Em suma, o modo de produção do espaço aqui representado remete para um certo confinamento social, em que são notórias as marcas endogâmicas de fechamento de classe.

Contudo, há duas contratendências que importa registar:

i) o parque do Covelo, onde muitas destas crianças brincam nos dias de sol, particularmente depois da escola, oferece ocasiões de convívio multicultural, uma vez que é frequentado por famílias de meios sociais diversos. A par das crianças da pequena burguesia capitalizada (cujos pais são, predominantemente, profissionais técnicos, científicos e de enquadramento ou profissionais liberais), frequentam-no crianças e adolescentes de classes populares (quer de apartamentos próximos com rendas baratas, quer de bairros sociais) e de famílias de imigrantes (quer dos países do Sul Global — brasileiros, hispano-americanos, paquistaneses e outros asiáticos — quer do Centro e Norte da Europa — franceses, alemães). Ouvem-se várias línguas, mas as crianças entendem-se pela linguagem corporal e pelas competências proxémicas mobilizadas por aquele específico cenário de interação, revelando

particular habilidade para se misturarem, o que nem sempre é isento de conflitos:

> Na caixa de areia os bebés e as crianças mais pequenas brincam alegremente, trocando e misturando brinquedos. Sabendo-os seguros, os pais ou familiares, que guardam entre si uma certa distância, parecem relaxar — dormitam na areia, olham para o telemóvel ou observam as crianças. A certa altura, quando a mãe de uma menina arruma os brinquedos da filha para se ir embora, gera-se uma certa confusão: outra mãe reclama brinquedos que são do seu filho e que até estão marcados com o nome. Os restantes familiares não intervêm na contenda (Diário de campo, 2019).

Convém referir que o parque, sendo protegido por grades, oferece uma perceção de segurança a crianças e a adultos. Ainda assim, a legibilidade daquele cenário permite um contacto com a zona urbana envolvente, como refere a diretora da escola privada:

> Por exemplo eu noto que este parque aqui, esta Quinta do Covelo, isso era muitíssimo pouco usado sabes? Sabes o que é que fez com que isto fosse usado? Foi um, que até também era um pai nosso, que era o (…), que se lembrou de tirar os muros, porque era muito mal frequentado, havia muita droga e muito...era muito mal frequentado, então o que é que eles fizeram? Tiraram os muros a toda a volta, que é importantíssimo porque um sítio que é murado, um parque público que é murado implica já um refúgio, portanto não implica abertura, percebes? Essa cena de retirar os muros...
> [Simbólica também...]
>
> Exatamente. De retirar os muros e por só assim umas coisinhas, foi o suficiente e por...tinha lá um segurança para ver, se está limpo, toda a gente vai para lá, é um parque que é tão usado, tão usado, aqui a toda a volta, tu não imaginas a quantidade de pessoas que usa aquele parque.

A qualidade e boa preservação dos equipamentos lúdicos merece ser destacada. Apesar de um parque com estas características ser sempre um dispositivo de *colocação das crianças no sítio certo*, isto é, tal como os adultos o concebem, conseguem-se retirar algumas ilações sobre os modos de relação das crianças com tais artefactos. Vejamos o caso dos tubos (figura 5.1: apesar de terem um desenho complexo e nada minimalista (distanciando-se, em muito, dos traços seminais de um Aldo van Eyck — cf., por exemplo, Withagen e Caljouw, 2017), verificámos que a complexidade não impede a legibilidade (a captação da totalidade), enquanto insinua novos usos. Os tubos têm "estações" onde as crianças podem parar e criar jogos — de entrada, de admissão, de metaforização — casas, castelos, etc., ao mesmo tempo que, logo a seguir, aceleram, deslizando pelos tubos abaixo (ou, não raras vezes contrariando os pais, inventando *contrausos*: subindo pelos tubos adentro ou por fora). De igual modo, permitem um trânsito entre claro/escuro, fachadas e bastidores — zonas em que se expõem, tranquilizando os familiares e regiões em que se ocultam, recriando cumplicidades com os pares).

Figura 5.1 De como os tubos são divertidos
Fonte: Câmara Municipal do Porto.

ii) A dinâmica da escola privada favorece um contacto sistemático, quer com o Parque do Covelo, através das visitas organizadas pelo serviço municipal que gera a horta biológica, quer com instituições culturais da cidade (festivais de cinema, Serralves, Casa da Música…), quer ainda com a própria rua em que está situada (parcerias com comerciantes, visitas a lojas, compra de produtos locais, etc.). Como diz a diretora: "A escola é da 'cidade' e pratica uma maneira de estar aberta, pró-ativa; é uma instituição que se envolve".

Este tipo de programas, envolvendo a escola, que as prepara e inclui no seu currículo, e instituições próximas que igualmente formalizam estes momentos, chega a surpreender os educadores, ao constituírem-se como ocasiões de ativação de conhecimentos anteriormente adquiridos, dentro e fora da escola:

> As crianças que vêm trabalhar connosco, eu vejo-as como crianças, de um modo geral, curiosas, interessadas e até preocupadas com o futuro do nosso planeta e, surpreendentemente, às vezes, aqueles miúdos que os professores acham que eles são uns mal-comportados, que não dão muito para as aulas, chegam aqui e revelam-se, que até têm uma sensibilidade ambiental, uma preocupação e um gosto e que até sabem coisas, pormenores de animais e plantas que surpreendem os professores (monitor da horta biológica).

Contexto B: espaços livres, cidade distante

No outro caso estudado, encontramos um parque urbano, situado num lugar de fronteira entre classes (habitações sociais e condomínios de luxo) e uma instituição particular de solidariedade social frequentada por crianças de meios populares que vivem, maioritariamente, nos bairros sociais circundantes (aqui o contacto com a escola pública revelou-se infrutífero, quer pela sua indisponibilidade, quer pelo seu programa de saídas e visitas ser muito restrito, por carência crónica de recursos humanos).

Neste contexto emerge uma relação de maior continuidade com o espaço ao ar livre, num leque diversificado de opções: não só os parques infantis mais próximos, a praia ou o rio, mas também sítios comunitários, partilhados por todos — as ruas, pátios, logradouros ou nesgas de relva; os rinques e campos de futebol; as zonas de lazer onde se juntam crianças, adolescentes e adultos:

> De uma forma geral, percebi que os miúdos têm muito mais acesso a espaços ao ar livre (públicos) do que os da escola privada. Muitos deles disseram brincar nos logradouros, pátios e rinques do bairro. E, sobretudo, fazem-no sozinhos. Estão também habituados a frequentar o parque da Pasteleira e outros sítios à volta, nomeadamente a cantareira e o fluvial. (Registo de diário de campo; atividade com alunos dos 5 anos, contexto B, 09/07/19).

Nos seus discursos eram frequentes referências afetivas ao território do seu bairro, como: "o campo atrás da minha casa", "à frente dos blocos", "à beira do café", "perto da casa da minha avó". Deste modo, percebe-se que os lugares do bairro são adaptados, apropriados e conquistados pelas crianças para servirem os propósitos das brincadeiras, gozando de um grau considerável de liberdade e expressando uma intensa socialização de pares:

> [Quais são os sítios que vocês gostam mais de brincar?]
> Rapaz 1: no recreio.
> [Não, mas sem ser na escola, fora da escola. E fora de casa.]
> Rapaz 1: na rua.
> [Onde? Em que sítio?]
> Rapaz 1: à frente do meu bloco.
> [À frente do teu bloco, tens um espaço? Que é só teu e dos teus vizinhos? Ou é só teu?]
> Rapaz 1: é de todos.
> [De toda a gente, ok. E mais?]
> Rapariga 1: no meu pátio.
> [No teu pátio, diz.]
> Rapariga 1: no meu pátio ou cá fora de casa.
> [Mas que é só teu? Ou é de toda a gente? Teu e dos teus vizinhos?]
> Rapariga 1: é dos meus vizinhos.
> [Ok, é o teu sítio favorito. O que é que costumas brincar lá?]
> Rapariga 1: na minha piscina e com o meu *hoverboard*.
> [Com o teu cão...]
> Rapariga 1 : o meu *hoverboard*.

[O teu quê? O que é isso, desculpem.]
Rapaz 2: é tipo um *skate* elétrico.
[Eu estou um bocado desatualizada. E tu, diz-me o que é que ias dizer.]
Rapaz 3: eu, há um campo atrás de minha casa, então eu jogo lá.
[Um campo de futebol? E de basquete ou só de futebol?]
Rapaz 3: de futebol.
[E tu costumas ir sozinho?]
Rapaz 3: não
[Não? Só com adultos ou com outras crianças?]
Rapaz 3: com o meu irmão e com o meu pai.
[Quantos anos tens?]
Rapaz 3: onze
[Mas tens um ar gigante, mas tens onze. Ok. Mais. Diz-me.]
Rapariga 2: na mata.
[Na mata? Qual?]
Rapariga 2: aqui à beira do ATL.
[Mas é fora do bairro, fora da paróquia? Ok, e então esse sítio é o teu sítio favorito. A que é que costumas brincar lá?]
[Resposta impercetível]
[Perdidos na mata, é isso? Ok.]
Rapaz 4: hum, eu tenho um parque ao lado da minha casa, eu brinco lá com três, com os meus amigos, com os meus primos.
[E esse é o teu sítio favorito, é isso? Ok. Mais. Mais sítios favoritos que têm para brincar? Sem ser em casa ou sem ser na escola. Já pensaste? Mais nenhum se lembra? Diz-me.]
Rapaz 5: jogar telemóvel.
[Risos.]
[Ah, mas isso é a pergunta seguinte, eu vou fazer, mas quero ouvir mesmo um de cada vez. Diz.]
Rapariga 3: é que eu brinco em frente na minha casa e com [impercetível]
[Tu tens um espaço grande para brincar? Um pátio?]
Rapariga 3: sim. Não tenho um pátio, mas…
[Mas tens um sítio que dá para brincar, é isso?]
Rapariga 3: sim, é atravessar a estrada e já lá estou.
(Grupo focal, ATL, contexto B)

Por outro lado, as narrativas levam-nos a crer que as crianças têm uma proximidade e conhecimento apurado do universo dos adultos, proximidade essa que gerará, por vezes, situações de insegurança e de tensão. Algumas referiram mesmo comportamentos disruptivos de adultos, agressões e consumos abusivos ("os ressacas" e os "bêbados"), por vezes envolvendo a própria família:

o meu pai é que parte tudo [no bairro] (rapaz)
o namorado da minha mãe é bêbado e bate-me e fica todo maluco, ainda ontem começou a chamar-me de vaca e esses nomes (rapariga) (grupo focal, contexto B)

Ainda que não tenham referido esse aspeto durante os grupos focais, o consumo e tráfico de droga e a consequente repressão policial são também realidades de que as crianças falam regularmente, como explica a educadora do centro social:

> [As forças policiais] invadem casas e estejam crianças...(...) eles vivem muitas vezes...verem a polícia a toda a força, não é? E a usar a força bruta se for preciso muitas vezes (educadora).

No decorrer dos grupos focais, mais do que qualquer outro perigo, a referência aos raptos teve um peso significativo, apesar de aparentemente não existir justificação objetiva para isso. Contudo, as efabulações e o pensamento mágico, mesmo que descoincidentes em relação aos factos objetivos, têm um efeito próprio na construção social da realidade, traduzindo experiências práticas de auto e heteroestigmatização.

Um outro eixo simbólico parece atravessar as representações e discursos, diferenciando os espaços públicos, dentro do bairro, dos espaços públicos, fora do bairro: as crianças consideram os primeiros como locais seguros, mostrando um forte sentido de pertença e de ligação ao "lugar". Para alguns, a "fama" e "estigma" associados ao local operam até como fator de afastamento de possíveis raptores, acionando uma certa inversão das leis do jogo social, uma espécie de capital de autoctonia forjado nas lógicas locais de sociabilidade, integração e reconhecimento social (Retière, 1994), funcionando, ainda que de forma limitada, *contra mundum*:

> [Aqui], os raptores nem entram, porque é bairro, é bairro (rapaz).
> É bairro, é bairro! Entram ali, levam logo uma sarda. (rapaz) (grupo focal, contexto B)

Ao mesmo tempo que mostram receio, as crianças consideram-se competentes para brincar no bairro, enunciando espontaneamente mecanismos de proteção e vigilância de vizinhança: andarem em grupo, tomarem conta uns dos outros, não brincarem a determinados jogos à noite, saírem acompanhadas de um cão ou terem os adultos à janela.

Já no que se refere ao parque, o seu cariz de espaço público surge potencialmente enfraquecido, apesar do muito espaço disponível e de não possuir grades ou vedações. O desenho dos equipamentos lúdicos, que os espalha pelo relvado extenso, a par de uma deterioração no seu estado de conservação, bem como a ausência de âncoras de sociabilidade (a cafetaria encontra-se há muito fechada), associado à perceção de insegurança das classes capitalizadas da zona, que o evitam (em boa medida devido à ideia, não comprovada, de que lá existe consumo e tráfico de droga), reduz as hipóteses de contacto intercultural. Assim, as crianças das classes populares brincam essencialmente com os seus iguais, que também são vizinhos, confirmando os reportórios simbólicos, as linguagens e os conhecimentos pré-existentes.

Seguras no bairro e nas zonas contíguas; inseridas em redes de vizinhança e reconhecimento de proximidade; mais autónomas na gestão quotidiana do risco, estas crianças encontram-se, contudo, sujeitas a processos de estigmatização e relegação socioespacial, uma vez que, no feixe das relações sociais mais vastas, são

Figura 5.2 Parque da Pasteleira
Fotografia dos autores

encaradas (e encaram-se) como crianças que habitam territórios desqualificados. Além do mais, o fraco capital económico e cultural dos pais contribui para um estacionamento no bairro e nas imediações, tendência a que acresce a inação da escola, que não consegue, por falta de recursos, organizar visitas a outros locais e instituições da cidade. Por isso, o grau de *introversão* (Schwartz, 2011; Lopes e outros, 2017) socioespacial destes quotidianos é um constrangimento pesado.

Notas finais: memória, tradução e esperança

A partir da pesquisa desenvolvida, podemos afirmar que as crianças de classe média/média alta parecem estar mais sujeitas a processos de institucionalização, domesticação e hiperproteção, sendo os seus tempos e espaços mais controlados e vigiados do que as crianças das classes populares. A sua mobilidade independente é bastante reduzida e mostram menor sentido de agência perante os perigos, delegando nos adultos a tarefa de as proteger. Ainda assim, desfrutam das várias experiências proporcionadas pela cidade, apropriando-se da urbe de uma forma moderna e cosmopolita, criando disposições que são transmitidas, quer pela família, quer pela escola, quer pela programação de algumas instituições. São a *backseat generation* (Karsten, 2005) e, de todas, a mais privilegiada, pois tem acesso, dentro de um quadro protegido e tendencialmente heterónomo, a códigos elaborados diversos, que permitem a navegação entre diferentes "mundos da vida".

No contexto B, analisámos uma das frações das classes populares representando, aparentemente, uma "infância *outdoor*" (Karsten, 2005), já que as crianças usufruem de um maior grau de liberdade e de mobilidade, demonstrando sentido de agência, ocupando e apropriando-se dos espaços comuns e interagindo dentro do "mundo dos adultos", com os riscos que daí advém.

Contudo, tirando estes espaços de proximidade emocional e espacial, a maior parte das crianças estará confinada aos seus apartamentos, usufruindo de um fraco leque de possíveis, evidenciando alguns traços de "anomia social" e práticas de abandono. Aí se geram, paradoxalmente, disposições de "infância *indoor*" (Karsten, 2005), sendo esta a fração mais relegada das classes populares. Como tivemos ocasião de constatar num pequeno estudo sobre os efeitos do confinamento pandémico, foi particularmente intensa a retração à cultura de apartamento e de ecrã (e as casas, como dizem as crianças, são "pequeninas"…) concentrando-se num reduzido leque de atividades desenvolvidas: televisão e *internet* em quase permanência (desenhos animados e séries infantojuvenis), com as redes sociais a ocuparem o principal quinhão, nomeadamente o Instagram e o Tik Tok, a par da *Playstation* e dos videojogos (Melo e Lopes, 2020; Rodrigues, Ferro, Lopes e Seixas, 2021). Ao invés, as crianças das classes médias revelaram um conjunto amplo de atividades: desenhos, plasticinas, colagens, puzzles, culinária, instrumentos de música, leituras, jogos de aprendizagem do alfabeto e da escrita, etc.

Finalmente, esta etnografia permitiu-nos articular escalas de observação, numa perspetiva eminentemente socioespacial. A observação que a *ritmanálise* permite (Lefèbvre, 2002) das brincadeiras nos parques (visível na interação entre um tempo, um lugar e uma mobilização de energia — cruzamento entre o biológico, o espacial e o social), onde o corpo das crianças se apropria dos espaços, transformando-os em lugares ou cenários de interação, não é dissociável do que se passa nas famílias, nas escolas, no espaço urbano e no espaço social e interseta-se, por isso, com as dimensões sistémicas da socioespacialidade, incluindo a formação das classes sociais no universo capitalista, que organiza (e se reorganiza) nas arenas da vida quotidiana. A experiência sensorial do espaço (e as "geografias emocionais" — Fortuna, 2020) só serão completamente entendidas num vaivém analítico com a dimensão estrutural das desigualdades sociais.

Talvez por isso, estes sejam lugares onde as contradições e as desigualdades se instalam, mas também onde podemos encontrar alguns recursos de transformação, metamorfoseando-os, paradoxalmente, em *espaços de esperança* (Harvey, 2000). Se, ainda que limitadas, ocorrem ocasiões de subversão de fronteiras, caminhos em que *cada criança se consegue ver como outra, sem deixar de ser ela mesma*, então talvez a memória guarde destes cenários recursos para um desejo futuro de um mundo outro.

Referências bibliográficas

Brougère, Gilles (1998), "A criança e a cultura lúdica", *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), pp. 103-116.

Certeau, Michel de (1990), *L'Invention du Quotidien*, 1, Arts de Faire, Paris, Gallimard.

Corsaro, William. A. (2011), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press.
Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta.
Fortuna, Carlos (2020), *Cidades e Urbanidades*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
Foucault, Michel (1986), "Other spaces. The principles of heterotopias", *Lotus International*, 48 (49), pp. 9-17.
Giddens, Anthony (1985), "Time, space and regionalization", em Gregory, Derek, e Urry, John (eds.), *Social Relations and Spatial Structures*, Londres, MacMillan, pp. 265-294.
Giddens, Anthony (1992), *As Consequências da Modernidade*, Lisboa, Celta.
Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água.
Hall, Edward T. (1994), *A Linguagem Silenciosa*, Lisboa, Relógio d'Água.
Harvey, David (2000), *Spaces of Hope,* Ebimburgo, Edinburgh University Press.
Karsten, Lia (2005), "It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space", *Children's Geographies*, 3 (3), pp. 275-290.
Lefèbvre, Henri (2000), *La Production de l'Espace*, Paris, Éditions Anthropos.
Lefèbvre, Henri (2002), *Éléments de Rythmanalysis. Introduction à la Connaissance des Rythmes*, Paris, Syllepse.
Lopes, João Teixeira (2019), "As crianças e a cidade: uma reflexão sobre usos e contra-usos no espaço público", em Araújo, Maria José, Monteiro, Hugo, e Lopes, João Teixeira (coord.), *InfantiCidades: Pelo Direito a Brincar*, Porto, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
Lopes, João Teixeira, Francisco Louçã e Lígia Ferro, (2017), *As Classes Populares: a Produção e a Reprodução da Desigualdade em Portugal*, Lisboa, Bertrand.
Lopes, João Teixeira, Benedita Portugal e Melo, e Júlia Rodrigues (2020), "Classes sociais nos parques e efeitos da pandemia", em Seixas, Eunice Castro (org.), *Crianças na Cidade em Tempos de Covid-19: Reflexões a partir da Investigação em Espaços Públicos no Porto e em Lisboa,* Cadernos da Pandemia, 6 (*online*), Porto, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, pp. 10-16.
Rasmussen Kim, (2004), "Places for children — children's places", *Childhood*,11 (2), pp. 155-173.
Retière, Jean-Noël (2003), "Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire", *Politix*, 16 (63), pp. 121-143.
Rodrigues, Júlia, Lígia Ferro, João Teixeira Lopes, e Eunice Seixas (2021), "The city and the park in times of pandemic: children's practices in public spaces before and after the lockdown in Porto, Portugal", em Doucet, Brian, van Melik, Rianne, e Filion, Pierre (séries eds.), *Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities Series*, 3, Public Space and Mobility, Bristol University Press, pp. 131-142.
Sarmento, Manuel J. (2002), *Imaginário e Culturas da Infância*, disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.
Schwartz, Olivier (2011), "Peut-on parler des classes populaires", *OpenEdition Journals,* acedido em 14 de dezembro de 2020, disponível em http://journals.openedition.org/lectures/6326.

Soja, Edward W. (1985), "The spatiality of social life. Towards a transformative retheorisation", em Gregory, Derek, e Urry, John, *Social Relations and Spatial Structures*, Londres, MacMillan, pp. 90-126.

Soja, Edward W. (2000), *Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions*, Oxford, Blackwell.

Wallin, Lue (1998), "The stranger on the green", em Light, Andrew, e Smith, Jonathan M., *The Production of Public Space*, Boston, Rowman e Littlefield Publishers, pp. 99-113.

Withagen, Rob, e Simone R Caljouw (2017), "Aldo van Eyck's playgrounds: aesthetics, affordances, and creativity", *Frontiers in psychology*, 8 (1130), doi:10.3389/fpsyg.2017.01130.