

Eunice Castro Seixas,  
Paulo Castro Seixas  
e João Teixeira Lopes (orgs.)

# O Direito das Crianças à Cidade

Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto



O direito das crianças à cidade  
Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto CRiCity — “As crianças e o seu direito à cidade. Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças” / Children and their right to the city. Tackling urban inequity through the participatory design of chil-friendly cities (PTDC/SOC-SOC/30415/2017)  
Site: CRiCity; [www.cricity.pt](http://www.cricity.pt) / <https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/cricity/index.html>.

Eunice Castro Seixas, Paulo Castro Seixas e João Teixeira Lopes (Orgs.)

# O DIREITO DAS CRIANÇAS À CIDADE

ESTUDOS SOBRE AS CIDADES DE LISBOA E DO PORTO



LISBOA, 2023

© Eunice Castro Seixas, Paulo Castro Seixas e João Teixeira Lopes (Orgs.), 2023

Eunice Castro Seixas, Paulo Castro Seixas e João Teixeira Lopes (Orgs.)

**O direito das crianças à cidade. Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto**

Primeira edição: abril de 2023

Tiragem: 200 exemplares

ISBN: 978-989-8536-83-9

Composição em caracteres Palatino, corpo 10

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Capa: Lina Cardoso

Revisão de texto: Ana Valentim

Este livro foi objeto de avaliação científica

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,  
de acordo com a legislação em vigor, por Editora Mundos Sociais

**Editora Mundos Sociais**, CIES-Iscte, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa,

Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Tel.: (+351) 210 464 410

E-mail: [editora.cies@iscte-iul.pt](mailto:editora.cies@iscte-iul.pt)

Site: <http://mundossociais.com>

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	vii
<b>Notas biográficas</b> .....	ix
<b>Introdução</b> .....	1
<i>Eunice Castro Seixas, João Teixeira Lopes e Paulo Castro Seixas</i>	
<b>Parte I   Perspetivas teóricas sobre o direito à cidade</b>	
<b>1 O direito à cidade na perspetiva da sociologia e das ciências sociais. Breve itinerário teórico</b> .....	19
<i>Inês Barbosa, Lígia Ferro e João Teixeira Lopes</i>	
<b>2 A inclusão das crianças no planeamento urbano. Uma análise dos principais desafios</b> .....	39
<i>Eunice Castro Seixas e Maria Fernandes-Jesus</i>	
<b>3 Políticas públicas e direito à cidade. Uma realidade em mudança?....</b>	55
<i>Paulo Castro Seixas, Ricardo Cunha Dias e Diogo Guedes Vidal</i>	
<b>4 Questões para uma análise transdisciplinar do direito das crianças à cidade</b> .....	69
<i>Eunice Castro Seixas</i>	
<b>Parte II   Direito das crianças à cidade e espaço público</b>	
<b>5 Praticar espaços e criar lugares. Usos e contrausos das crianças em espaços públicos urbanos</b> .....	87
<i>João Teixeira Lopes, Inês Barbosa, Júlia Rodrigues e Lígia Ferro</i>	
<b>6 O espaço público na perspetiva das crianças. Um estudo de caso na freguesia da Ajuda</b> .....	103
<i>Sara González e Paulo Castro Seixas</i>	

- 7 **As bibliotecas como espaços para as crianças. Desafios em tempos de pandemia** ..... 121  
*Sara González, Eunice Castro Seixas e Benedita Portugal e Melo*

**Parte III | Direito das crianças à cidade e natureza urbana**

- 8 **A cidade das crianças. Benefícios e oportunidades dos parques e jardins urbanos** ..... 147  
*Diogo Guedes Vidal, Ricardo Cunha Dias e Paulo Castro Seixas*
- 9 **Espaços verdes do Parque das Nações como lugares das crianças. Reflexões a partir de um estudo exploratório**..... 159  
*Eunice Castro Seixas, Niccolò Giacchetta e Catarina Tomás*
- 10 **Brincadeiras, interações e usos do lugar pelas crianças. Registos etnográficos em dois parques urbanos do Porto**..... 181  
*Inês Barbosa, João Teixeira Lopes e Lígia Ferro*

## Índice de figuras

### Figuras

3.1	Área livre de carros proposta pela Volksentscheid Berlin Autofrei .....	62
3.1	Corredores “superciclo” na cidade de Milão .....	63
5.1	De como os tubos são divertidos .....	94
5.2	Parque da Pasteleira .....	98
6.1	Bairro Futurista .....	114
6.2	Bairro da Natureza .....	114
6.3	O Bairro da Liberdade .....	115
6.4	O Bairro das Maravilhas .....	115
9.1	Jardim das Ondas .....	167
9.2	Alameda dos Oceanos com os seus “vulcões de água” .....	170
9.3	Medidas de distanciamento social e interdição de utilização dos bancos na Alameda dos Oceanos .....	171
10.1	Zona de “bosque” natural da Quinta do Covelo .....	186
10.2	Alguns dos bairros circundantes do Parque da Pasteleira .....	187
10.3	A “porta dos desejos” Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	189
10.4	A “árvore enroladinha” Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	189
10.5	A descoberta das joaninhas Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	190
10.6	A “piscina” improvisada Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	190
10.7	A “cascata das fadas más” Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	191



10.8	As pedrinhas que servem de jogo de equilíbrio Registos das <i>walking interviews</i> com grupos de pré-escolar dos dois contextos .....	192
10.9	Parte lateral da cafetaria abandonada do Parque da Pasteleira e equipamento avariado da Quinta do Covelo Foto tirada durante as <i>walking interviews</i> .....	194
10.10	Equipamento avariado na Quinta do Cotovelo Foto tirada durante as <i>walking interviews</i> .....	195
10.11	Fotografia do escorrega da Quinta do Covelo.....	203
10.12	Fotografia do escorrega do Parque da Pasteleira.....	204

## **Quadros**

6.1	Quadro de análise de conteúdo .....	113
-----	-------------------------------------	-----

## Agradecimentos

Os autores e autoras desta obra agradecem a todos e a todas os/as participantes nos estudos aqui apresentados, assim como às diversas instituições que deram apoio às atividades realizadas. Sem a participação destas crianças, suas famílias e demais instituições, os estudos que aqui se apresentam não teriam sido possíveis.

Especificamente, em Lisboa, agradecemos todo o apoio dado pela Junta de Freguesia da Ajuda ao projeto, e também à Voz do Operário – Sociedade de Instrução e Beneficência, à EB1 Homero Serpa, à EB1 Alexandre Herculano, à EB1 Manuel Sérgio e ao Centro Cultural Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco (CCR-CCR).

No Porto, estendemos os nossos agradecimentos ao Centro Social da Ajuda, ao Centro Educativo Ambiental da Pasteleira, ao Centro Educativo Ambiental do Covelo, à OSMOPE e ao Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto.

Um agradecimento muito especial ainda às responsáveis e técnicas das bibliotecas municipais de Alcochete, Moita, Palmela, Seixal e Sesimbra, pela disponibilidade em participar no estudo sobre o impacto da pandemia nas bibliotecas e respetivos serviços destinados a crianças.

Finalmente, não poderíamos deixar de agradecer à FCT pelo financiamento concedido ao Projeto CRiCity (PTDC/SOC-SOC/30415/2017), assim como ao apoio prestado pelas três entidades parceiras, designadamente: o SOCIUS, o ISCSP e o IS-UP, nas várias atividades realizadas.



## Notas biográficas

**Benedita Portugal e Melo** é socióloga. Licenciada, mestre e doutorada em sociologia (sociologia da cultura, comunicação e educação) pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL) (2008). É professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e membro da UIDEF. Foi vice-presidente da Associação Portuguesa de Sociologia até 2021, sendo atualmente diretora adjunta da revista *Sociologia On Line* (revista da Associação Portuguesa de Sociologia). As suas principais áreas de investigação situam-se no domínio da sociologia da educação, políticas educativas, sociologia da infância e juventude e sociologia da cultura.

*Email:* mbmelo@ie.ulisboa.pt | ORCID: 0000-0003-1981-5931 | CIÊNCIA ID: F21A-9A30- 3B04

**Catarina Tomás** é socióloga. Licenciada e mestre em sociologia e doutorada em estudos da criança, área de especialidade de sociologia da infância, pela Universidade do Minho (2007). Professora coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa, onde foi coordenadora do mestrado em educação pré-escolar (2012-2018) e do domínio de sociologia da educação (2018-2021). Atualmente é membro das coordenações de curso da pós-graduação em educação em creche e outros equipamentos com crianças dos 0 aos 3 anos, do mestrado em educação social e intervenção comunitária e do mestrado em administração educacional. É investigadora integrada do CICS.NOVA — Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa no grupo de investigação de Cidadania, Trabalho e Justiça. Cofundadora e cocoordenadora da Secção Temática da Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia. Autora de várias publicações nacionais e internacionais nas áreas da sociologia da infância, direitos da criança e perspetivas sociológicas sobre educação de infância.

*Email:* ctomas@eselx.ipl.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

**Diogo Guedes Vidal** é sociólogo e doutorado em ecologia e saúde ambiental pela Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Fernando Pessoa, com

um projeto financiado pela FCT (SFRH/BD/143238/2019) sobre os espaços verdes urbanos e a sua dimensão socioecológica. É, atualmente, investigador no projeto europeu Phoenix no Centro de Ecologia Funcional da Universidade de Coimbra. Desenvolve investigação nas áreas das relações sociedade-natureza, saúde ambiental, sociologia do ambiente e da natureza, natureza urbana e socioecologia.

*Email:* diogoguedesvidal@hotmail.com | *CV:* <https://www.cienciavitae.pt/portal/C918-3B10-A36E>

**Eunice Castro Seixas** é doutorada em sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, com uma especialização em “Pós-Colonialismos e Cidadania Global” (2013). É atualmente investigadora no Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (SOCIUS), Investigação em Ciências Sociais e de Gestão (CSG), no ISEG, Universidade de Lisboa. Coordenou o projeto CRiCity — As crianças e o seu direito à cidade: combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças, financiado pela FCT. Além duma vasta experiência em investigação, com publicações nacionais e internacionais, Eunice Castro Seixas trabalhou como psicóloga escolar, psicóloga clínica e na docência.

*Email:* euniceseixas@gmail.com; euniceseixas@socius.iseg.ulisboa.pt |

*CV:* <https://www.cienciavitae.pt/0912-E95A-CBFE>

**Inês Barbosa** é investigadora integrada do IS-UP. É licenciada em educação básica, mestre em associativismo e animação sociocultural e doutorada em sociologia da educação, pela Universidade do Minho. Tem desenvolvido trabalho em torno da participação infantil e juvenil e foi bolsreira dos projetos: CRiCity: As crianças e o seu direito à cidade e RISE: Roma Inclusive School Experiences. Colabora regularmente em projetos de educação não formal e educação para a cidadania.

*Email:* inesbarbosa@letras.up.pt; | *CV:* <https://www.cienciavitae.pt/EC1F-EA67-9047>.

**João Teixeira Lopes** é licenciado em sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1992), mestre em ciências sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995) e doutorado em sociologia da cultura e da educação (1999). Coordenador científico do Instituto de Sociologia da FLUP entre 2002 e fevereiro de 2010. Diretor da revista *Sociologia* entre 2009 e fevereiro de 2013. Tem 43 livros publicados (sozinho ou em coautoria) nos domínios da sociologia da cultura: das desigualdades sociais, da juventude e educação, bem como museologia e estudos territoriais. Distinguido a 29 de maio de 2014 com o galardão Chevalier des Palmes Académiques pelo Governo francês. Presidiu à Associação Portuguesa de Sociologia entre julho de 2016 e março de 2021. Presidiu ao Departamento de Sociologia da FLUP entre 2011 e fevereiro de 2019. Coordena desde maio de 2020 o Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.

*Link profissional:* <https://www.cienciavitae.pt/pt/0116-680D-C431> | *ORCID Id:* 0000-0001-6891-7411

**Júlia Rodrigues** é bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia na área de ciências da educação — especialização em sociologia da educação e política educativa. Foi bolsista de investigação do Projeto CRiCity entre junho de 2020 e fevereiro de 2021. É igualmente investigadora do CIED — Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Nos últimos anos, tem desenvolvido trabalho como bolsista de investigação em projetos na área da educação.

*Email:* juliafrodrigues@gmail.com | *CV:* <https://www.cienciavita.pt/8210-54D1-F0CA>

**Lígia Ferro** é professora auxiliar do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recebeu o título de doutoramento europeu do Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL (2011). Foi investigadora visitante em várias universidades da Europa, Estados Unidos da América e Brasil. Lígia Ferro foi eleita presidente da Associação Europeia de Sociologia (ESA) em 2021 e é membro da direção da Rede Europeia de Observatórios no Campo das Artes e da Educação Cultural — ENO. É autora e editora de várias publicações em português, inglês, espanhol e francês. Ultimamente, tem trabalhado sobre práticas culturais, educação artística, migrações e investigação-ação, especialmente em contextos urbanos.

*Email:* lferro@letras.up.pt | *CV:* <https://www.cienciavita.pt/portal/E611-6CB9-8ECA>

**Maria Fernandes-Jesus** é professora auxiliar na York St. John University (Reino Unido) e investigadora associada no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-ISCTE, Portugal). Tem doutoramento em psicologia, título de doutoramento europeu, pela Universidade do Porto (2013). Foi investigadora de pós-doutoramento na Aston University (2014-2015), no ISCTE-IUL (2015-2020) e na University of Sussex (2020-2021). É, desde 2020, editora associada no *Journal of Social and Political Psychology*. Como tópicos principais na sua investigação atual destacam-se: participação e envolvimento comunitário; alterações climáticas; justiça ambiental; movimentos sociais; ação coletiva; participação juvenil.

*Email:* m.fernandesjesus@yorsj.ac.uk | *CV:* <https://www.cienciavita.pt/en/8111-170E-C4A6>

**Niccolò Giacchetta** has a degree in urbanism and territory planning (2017), a master in planning and policies for cities, territory and environment at IUAV University (2020), european master: planning and policies for cities, environment and landscape (2020). istruzione e formazione tecnica superiore (Superior Technical Instruction and Training) as Digital Waste Manager, Master “Master La Consulenza pedagogica nei contesti educativi di formazione permanente”. In 2019, he has completed an Internship in Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas of Lisbon University and collaborated in the CRiCity project.

*Email:* niccolo.giacchetta@gmail.com | *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-3536-144X>

**Paulo Castro Seixas** é antropólogo e sociólogo. É professor associado com agregação na Universidade de Lisboa (ISCSP) e investigador do CAPP — Universidade de Lisboa e no CITTA — Universidade do Porto. Com especialização principal em estudos e políticas urbanas, territoriais e ambientais, tem 16 livros publicados como organizador ou autor e mais de 100 artigos e capítulos. Foi consultor-investigador para organizações (Médicos do Mundo, Portugal; Sociedade Portuguesa de Autores), municípios (Cascais e Santa Cruz, Madeira) e governos (Timor-Leste e Angola).

*Email:* pseixas@iscsp.ulisboa.pt | *CV:* <https://www.cienciavitae.pt/portal/0219-20C5-9A26>

**Ricardo Cunha Dias** é sociólogo e doutorando em administração pública, especialização em administração e políticas públicas, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade de Lisboa, com um projeto financiado pela FCT (SFRH/BD/135804/2018) sobre conceitos e práticas de futuro. É investigador colaborador do Centro de Administração e Políticas Públicas (CAPP), sendo o estudo de comunidades transformacionais, modos de governança da mudança e discursos de sustentabilidade as suas principais áreas de pesquisa.

*Email:* ricardo.daniel.cunha.dias@gmail.com | *CV:* <https://www.cienciavitae.pt/portal/281E-79CD-858E>

**Sara Alexandra Calado González** é licenciada em antropologia e mestre em sociologia, na especialidade de comunidades e dinâmicas sociais. Integrou o projeto de investigação CRiCity — As crianças e o seu direito à cidade: combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, como bolseira de investigação no ISCSP, Universidade de Lisboa.

*Email:* saraac074@gmail.com | *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8388-1154>

## Introdução

*Eunice Castro Seixas, João Teixeira Lopes e Paulo Castro Seixas*

Nesta obra, os investigadores e investigadoras do Projeto CRiCity — As crianças e o seu direito à cidade: combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças (PTDC/SOC-SOC/30415/2017) apresentam alguns dos estudos realizados nas cidades (e áreas metropolitanas) de Lisboa e do Porto, analisando o direito das crianças à cidade a partir de múltiplas perspetivas que frequente e desejavelmente se cruzam (estudos da infância; estudos urbanos; políticas públicas; sustentabilidade e educação) e tendo como foco os espaços públicos urbanos, com particular relevo para os espaços verdes. Os textos aqui apresentados são o resultado dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos três anos, num contexto pautado por grandes disrupções e incertezas, designadamente pela crise pandémica, que trouxe também novas questões e desafios à investigação social, gerando importantes transformações nos espaços públicos urbanos.

O Projeto CRiCity parte fundamentalmente de uma perspetiva etnográfica para analisar a relação entre as crianças e os espaços urbanos, embora alguns estudos realizados no âmbito do projeto possam fazer recurso a outras metodologias. Nessa medida, parece-nos pertinente iniciar este texto de Introdução por contextualizar historicamente a emergência da etnografia com crianças e refletir sobre as suas vantagens e desafios, designadamente para uma análise do direito das crianças à cidade.

É sensivelmente a partir das últimas décadas do século XX que assistimos a um interesse crescente, da parte de várias áreas disciplinares, pelo estudo da relação da criança com o espaço público, com particular ênfase nos contextos urbanos. Simultaneamente, dá-se um desenvolvimento da abordagem etnográfica com crianças a nível internacional. Ambos estes desenvolvimentos não podem ser dissociados do contexto sociopolítico de afirmação dos direitos das crianças, com particular destaque para a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e para a emergência dos estudos da infância.

Os estudos da infância podem ser considerados como um “marco temporal e epistemológico”, ao afirmarem o estatuto das crianças como atores sociais com



“voz própria” (Ferreira e Nunes, 2014: 105). Nas famosas teses que apresentam sobre os novos estudos da infância, Prout e James (1990/2005: 57) consideram a etnografia “um método particularmente útil para o estudo da infância”, já que, comparativamente a outros métodos, permite aos participantes ter uma voz mais direta na produção dos dados (tradução da autora e dos autores). Pode dizer-se assim, concordando com Sarmiento (2015: 34), que um dos aspetos fundamentais na delimitação e institucionalização deste campo de estudos consiste “na definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância, estando entre os mais salientes a etnografia com crianças, as metodologias participativas e os métodos visuais”. A etnografia surge, portanto, desde logo, neste contexto histórico, como uma abordagem particularmente significativa para os estudos da infância, sendo fundamentais, neste âmbito, os trabalhos de autores como Qvortrup (1987), Qvortrup e outros (1994), Mayall (1994, 2000) e James, Jenks e Prout (1998), na crítica que fazem às perspetivas socioantropológicas prévias, que naturalizavam a infância e viam a criança como uma espécie de “bom selvagem”, um ser pré-social e apolítico. A abordagem etnográfica também se contrapõe aos modelos de desenvolvimento vigentes ao reconhecer as competências próprias e a autonomia das crianças como sujeitos socioculturais, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma sociologia das crianças (Ferreira e Lima, 2020).

A nível internacional e no contexto dos estudos anglófonos, a etnografia tem sido utilizada para a pesquisa de temas variados, como a mobilidade infantil nos espaços urbanos (Mikkelsen e Christensen, 2009; Christensen, Mikkelsen, Nielsen, e Harder, 2011, 2014), a criação de lugares significativos pelas crianças (Christensen e Mikkelsen, 2013), o jogo, a supervisão parental e a regulação das atividades das crianças nos espaços públicos e em particular nos parques infantis (Blackford, 2004; de Coninck-Smith e Gutman, 2004; Pitsikali e Parnell, 2019; Valentine, 1997), ou a relação das crianças com a natureza e os animais (Malone, 2007; Ogden, Hall, e Tanita, 2013; Taylor, e Pacini-Ketchabaw, 2017, 2018). Estes trabalhos espelham o reconhecimento da etnografia como uma perspetiva particularmente relevante, quer para a análise das práticas coletivas das crianças, quer para uma compreensão dos processos de negociação do espaço e do lugar entre as crianças e os adultos.

No entanto, e apesar deste interesse crescente na etnografia com crianças e na relevância desta abordagem para a análise de várias dimensões da experiência das crianças em espaços públicos, em Portugal escasseiam ainda os estudos etnográficos com crianças que abordem de forma mais abrangente as questões inerentes à relação das crianças com a cidade. As crianças permanecem também relativamente invisíveis na sociologia e demais ciências sociais e humanas, como observa Quinteiro (2004). É neste sentido que surge o Projeto CRiCity, enquadrando-se nas perspetivas sociológicas dos estudos da infância, mas também das investigações sobre os direitos das crianças, dos estudos urbanos e do direito à cidade e apoiando-se, como já foi referido (embora não de modo exclusivo), numa perspetiva etnográfica.

Antes de apresentarmos os contributos que compõem esta obra, descrevemos sucintamente a extensão da abordagem etnográfica às crianças em Portugal, para em seguida discutirmos de forma breve as potencialidades e desafios de uma

etnografia com crianças, e como entendemos estas questões no âmbito do Projeto CRiCity.

### **A etnografia com crianças em Portugal**

Em Portugal, é através do trabalho pioneiro de Raúl Iturra e da sua equipa de investigação que os estudos etnográficos com crianças e jovens ganham relevância. No final dos anos 1980 e início da década de 1990, Iturra e a sua equipa organizam um conjunto de seminários sobre antropologia e educação, versando sobre temas variados, como o insucesso escolar, a transgressão e a aprendizagem, ou o jogo e a aprendizagem, entre outros. A antropologia da educação seria entendida neste contexto como: “o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais” (Vieira, 2013: 111). Como lembra Iturra (1990: 51), a criança, quando chega à escola, já realizou uma série de aprendizagens importantes: “É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. Todavia, a criança, o sujeito que é incorporado, já aprendeu um conjunto de princípios, distinções e técnicas, por meio das quais a memória do grupo passa a ser parte do seu conhecimento e da sua própria lembrança”. Silva (2009), na sua revisão sobre estudos etnográficos portugueses no campo da educação, considera que as obras destes autores, porque incidem sobre questões amplas como a distância entre a educação escolar formal e a cultura local rural, ou as relações entre a escola e a comunidade e a escola e a diversidade cultural, apontam “para uma reflexão que é sociológica, mesmo tendo origem na antropologia” (Silva, 2009: 182, tradução da autora e dos autores). Pretendendo ultrapassar este debate académico sobre se se trata de reflexões mais antropológicas ou mais sociológicas, consideramos que estas são certamente obras essenciais para uma análise dos processos educativos que vá além dos contextos formais. Estes estudos foram fundamentais no contributo que deram para a desconstrução da dicotomia formal *vs.* informal e para o desenvolvimento de uma perspetiva mais interdisciplinar sobre a educação, em que a etnografia surge como uma das metodologias privilegiadas.

O desenvolvimento da antropologia da educação em Portugal faz-se também efetivamente através deste diálogo com a sociologia da educação, em particular com o aparecimento da revista *Educação, Sociedade e Culturas*, em 1994, dirigida pelo professor Stephen Stoer e com forte pendor etnográfico e multidisciplinar (Silva, 2009). Os estudos etnográficos com crianças em Portugal foram impulsionados pelos trabalhos pioneiros de autores/as como Raul Iturra e a sua equipa (Filipe Reis, Ricardo Vieira), mas também por Licínio Lima (1992), Stephen Stoer e Helena Araújo (1992), Amélia Frazão Moreira (1994), Angela Nunes (2003), Teresa Vasconcelos (1996, 2000) e Manuela Ferreira, que, em 2002 publica a primeira etnografia de crianças num jardim de infância em Portugal (Ferreira, 2002), como um capítulo do livro de Telmo Caria (2002) sobre “Experiência etnográfica em ciências sociais”. Vale a pena mencionar esta obra de Caria, pois trata-se de uma compilação que tem

como objetivo principal dar resposta à questão “Como é que se faz e pensa a etnografia em ciências sociais, em Portugal?”. O autor faz, neste contexto, a apologia da ideia da etnografia como “um lugar de fronteira”, que Caria considera como sendo uma “fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a refletir sobre o inesperado”. Nesta perspetiva, a etnografia é considerada como uma ferramenta crítica e emancipatória, ao potenciar “uma reflexividade intercultural e o atuar sobre as desigualdades de poder”, abrindo a possibilidade de “pensar a relação com o contexto estudado para além da construção da informalidade” (Caria, 2002: 5).

Podemos apontar alguns dos principais marcos do desenvolvimento da sociologia da infância em Portugal e em particular dos estudos etnográficos com crianças, designadamente: a criação do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, a partir dos trabalhos de Manuel Sarmiento e do mestrado em sociologia da infância (2000-2001), e mais tarde, em 2009, do Núcleo de Estudos da Infância e Juventude, associado ao Centro em Rede de Investigação em Antropologia — CRIA (Delgado e Tomás, 2013). Mais recentemente, em 2018, foi criada a secção temática da Sociologia da Infância na Associação Portuguesa de Sociologia, coordenada por Catarina Tomás e Gabriela Trevisan, sendo este um marco importante, pois é a primeira vez que a APS tem um espaço dedicado às crianças e à infância.<sup>1</sup>

Parece-nos fundamental referir aqui também o intercâmbio e o diálogo entre Portugal e o Brasil neste âmbito, que leva a colaborações entre investigadores e investigadoras dos dois países na organização de números temáticos de revistas especializadas nesta área. As perspetivas críticas, que “incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” têm sido particularmente importantes neste diálogo entre os investigadores de Portugal e do Brasil (Sarmiento, 2015: 33). Um exemplo desta colaboração é o dossiê sobre Etnografia e Infância coordenado por Manuela Ferreira, Patrícia de Moraes Lima e Flávia Ferreira Pires, em 2019, pela revista *Zero-a-seis*, publicada em Florianópolis, pela Universidade de Santa Catarina, no Brasil. Este dossiê junta trabalhos de autores de ambos os países que debatem “os desafios que as crianças lançam à etnografia”. No texto de apresentação, as organizadoras salientam:

uma visão do trabalho etnográfico heterodoxa, em que se valoriza o recurso a diversas estratégias metodológicas em função da diversidade biossocial das crianças, dos contextos específicos em que se encontram e da busca de soluções credíveis face aos desafios que se enfrentam, mas sem que com isso se negligenciem os pressupostos da etnografia. Os modos com que cada uma das etnógrafas lidou com toda esta diversidade e os seus reptos, mediante processos de reflexividade crítica acerca dos seus fazeres etnográficos e éticos é mais um traço comum aos textos deste dossier (Ferreira, Lima e Pires, 2019: 214).

---

1 <https://aps.pt/pt/seccao-tematica-sociologia-da-infancia/>.

Sem descurar o diálogo com investigadores e investigadoras de todo o mundo (através da participação em eventos científicos internacionais e publicações em língua inglesa em revistas/livros internacionais), os investigadores e investigadoras do Projeto CRiCity têm procurado também desenvolver uma colaboração com o Brasil, nomeadamente através da publicação em revistas científicas (Seixas, Baptista e Dias, 2020; Castro Seixas, Tomás e Giacchetta, 2020) e da coorganização de dossiês temáticos e *ebooks*. A título de exemplo, presentemente, duas investigadoras do Projeto CRiCity (Eunice Castro Seixas e Catarina Tomás) colaboram com dois colegas brasileiros: Marcia Aparecida Gobbi (Universidade de São Paulo, Grupo de Pesquisa Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens) e Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis), na organização de um *ebook* sobre “O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal”, publicado em abril de 2022, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, em acesso livre. Os coordenadores do Projeto CRiCity (Eunice Castro Seixas e Paulo Castro Seixas) colaboram ainda com Levindo Diniz Carvalho (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil), na organização do dossiê temático da *Civitas — Revista de Ciências Sociais: “A infância urbana nas ciências sociais: problemáticas e desafios metodológicos”*, publicada em 2023, vol. 23, n.º 1. Ambas as iniciativas se destacam pelo seu carácter interdisciplinar, cruzando autores e autoras dos estudos da infância e da educação com outras áreas disciplinares.

### **A etnografia com as crianças: desafios e potencialidades**

A etnografia tem-se revelado uma perspectiva fundamental para a compreensão dos processos de agência das crianças (James, Jenks e Prout, 1998; Prout, 2004; Ferreira e Nunes, 2014), permitindo simultaneamente uma análise das culturas infantis e a sua inscrição e interligação com as culturas dos adultos (Corsaro, 2011; Marchi, 2018). Neste sentido, a investigação sobre a infância representa muito mais do que dar visibilidade às vozes das crianças, pois permite explorar a natureza destas vozes e o modo como estas refletem e simultaneamente moldam as concepções sociais de infância (James, 2007). Nestes estudos, a etnografia surge frequentemente aliada ao projeto crítico e político dos novos estudos da infância, visando uma sociologia da infância para as crianças e a partir das suas vozes.

Segundo Fernandes e Marchi (2020), há três aspetos fundamentais que surgem de modo recorrente na literatura sobre a abordagem etnográfica com crianças e que podem ser entendidos como desafios para estes estudos. São estes: a participação e a consideração das vozes infantis, o combate ao adultocentrismo e a questão ética. Concordando com as autoras sobre a importância destes aspetos — embora estes não sejam os únicos que podem ser apontados — apresentamos os mesmos de forma breve e refletimos sobre a sua pertinência para as investigações realizadas no âmbito do Projeto CRiCity.

Em relação ao primeiro aspeto, parece-nos fundamental realçar, tal como o fazem as autoras, a importância da evolução da própria etnografia na consideração

das vozes infantis, designadamente com a emergência das etnografias reflexivas, dialógicas ou polifônicas. Novamente, o trabalho de James (2007) é, neste respeito e a par destes desenvolvimentos, um marco importante, ao revelar como as vozes das crianças têm de ser entendidas “como pontos de vista a partir dos quais se define qualquer análise, ao invés de descrições definitivas de fenómenos empíricos corporizados nas palavras que as crianças dizem” (Ferreira e Lima, 2020: 6). Tal perspetiva supõe uma problematização das “falas” da criança, a partir de uma análise do processo e contexto de recolha dessas “falas”, assim como um reconhecimento dos limites de métodos tradicionais como a entrevista, para a investigação das crianças e suas culturas (Quintero, 2002).

Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios “referenciais de análise”. No âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disso, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas pelos pesquisadores adeptos da abordagem interpretativa como recursos metodológicos eficientes no registro do “ponto de vista” das crianças, a entrevista, tal qual a concebemos, tem-se mostrado como um instrumento pouco adequado quando utilizada junto a este “pequeno sujeito” ou “pequeno objeto” emergente. Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança (Quintero, 2002: 140).

O segundo aspeto, do combate ao adultocentrismo, permanece fundamental no contexto da reflexividade inerente à pesquisa etnográfica e das questões de poder que podem estruturar a relação entre o investigador/a e os/as participantes, ainda mais importantes quando estamos a falar de um/a investigador/a adulto e de participantes crianças. Neste sentido, a etnografia com crianças implica no seu processo um repensar do adulto e das crianças “no âmbito das relações dialógicas em que tomam lugar as suas respetivas agências, e de como aí coexistem redes de interdependências, diferenciações e de autonomias relativas” (Ferreira e Lima, 2020: 6). Não basta, assim, ouvir as crianças, é preciso escutá-las no contexto das relações sociais e de poder com os adultos e, portanto, escutar também os adultos, designadamente a família, mas também os decisores no âmbito das políticas públicas urbanas, para compreender como as crianças surgem enquadradas nos discursos, nas decisões e nas políticas, ou se estas surgem apenas enquanto ausência.

Nesta perspetiva, é importante compreendermos, por exemplo, como são tomadas as decisões, no seio da família, sobre os espaços urbanos a frequentar, processos de mobilidade e de seu usufruto, sendo que, não raramente, descobrimos que as crianças têm pouca voz e poder nestes processos. A etnografia pode ser, neste âmbito, uma metodologia útil para uma investigação que não é apenas das perspetivas e agência das crianças, mas também se deve focar, como Tisdall e Punch (2012) sugerem, nas relações que se estabelecem entre e dentro dos grupos geracionais, suas

complexidades, tensões e ambiguidades nos vários contextos do mundo majoritário e minoritário.

Finalmente, não poderíamos deixar de mencionar a importância de uma análise das políticas públicas e das políticas da infância para uma investigação da relação das crianças com a cidade. Só podemos realmente compreender as práticas sociais de apropriação do espaço urbano pelas crianças se percebermos também em que medida estas podem participar e são tidas em conta nos processos de planejamento e gestão desses espaços.

O terceiro aspeto apontado pelas autoras, e relativo à questão ética, traz uma consciência dos limites e desafios, não apenas das pesquisas etnográficas com crianças, mas também da etnografia em espaços públicos, particularmente relevante no contexto da presente obra. A este respeito, o trabalho de Barbosa (2014) surge também como particularmente pertinente, ao sugerir pensarmos a ética na pesquisa etnográfica com crianças a partir de três questões: a visão da ciência, a conceção da infância e a visibilidade das crianças como participantes e como (co)autoras da investigação. Salientamos aqui a importância de, como refere Barbosa (2014), haver uma reflexão para cada estudo e cada contexto específico, ao invés de se seguirem critérios éticos estandardizados.

o que importa é perguntar: por que registrar e estudar essas situações? Por que fotografar ou filmar? Nesta pesquisa, importa ou não nomear as crianças? Como narrar a experiência por meio de narrativas visuais éticas? As crianças e os seus responsáveis podem ver e participar da seleção das imagens antes de publicar a pesquisa? (2014: 243).

Estas interrogações revelam a necessidade de uma revisitação dos procedimentos e protocolos éticos estandardizados que os investigadores são frequentemente obrigados a seguir, sujeitando-se às comissões éticas e normas das várias instituições e áreas disciplinares em que trabalham. Por outro lado, importa salientar o carácter abrangente da etnografia ao nível dos métodos e técnicas que esta perspectiva enquadra e que possibilita essa reflexão e flexibilização para cada estudo e contexto específico. Cabe salientar, a este respeito, que a pandemia por covid-19 dificultou grandemente a investigação etnográfica, devido às medidas de uso de máscara facial, distanciamento social e restrição do acesso e uso do espaço público. Neste contexto, as entrevistas formais aos frequentadores de espaços públicos, com recurso a gravação áudio, tornaram-se menos exequíveis e foi necessário dar mais ênfase à observação no campo e às conversas informais com os participantes.

Já a questão da participação das crianças na seleção dos materiais e na própria investigação remete para uma perspectiva que não é apenas etnográfica, mas é participativa e parte duma consideração da criança como parceira e até como coautora da investigação. É neste âmbito que se tornam mais visíveis os problemas dos protocolos éticos estandardizados, uma vez que sendo menor, a criança só pode participar com o consentimento do adulto e este sente-se frequentemente visado por estes estudos participativos, podendo estar mais reticente a consentir a participação da criança.

Outro dos desafios atuais à pesquisa etnográfica com crianças é o viés etário que ainda se sente neste campo de investigação e que corresponde a uma “menor incidência de etnografias com crianças em idades anteriores à escolar” (Ferreira e Nunes, 2014: 111). O reconhecimento deste viés etário justificou também que o Projeto CRiCity tivesse como foco as crianças mais pequenas — até aos doze anos de idade. Como referem Ferreira e Nunes (2014), é importante compreender este viés no contexto das decisões do/da investigador/a sobre as pesquisas consideradas relevantes, a seleção dos participantes e as concepções de infância que informam estas decisões. É possível também que este viés etário reflita uma dificuldade por parte do/da investigador/a de encontrar metodologias adequadas para ir ao encontro das experiências e linguagem destas crianças mais pequenas, ou de se sentir à vontade com as mesmas, uma vez que é fundamental ir além da linguagem oral e das metodologias tradicionais de entrevistas e grupos focais. A este respeito, são cada vez mais os estudos etnográficos que recorrem a uma multiplicidade de metodologias, designadamente metodologias visuais, com recurso a desenhos, fotografia, vídeo (Orellana, 1999; Aarsand e Forsberg, 2010), ou utilização de tecnologias GPS (Mikkelsen e Christensen, 2009). A mesma questão se coloca no âmbito dos processos de planeamento urbano, frequentemente baseados num paradigma racional e verbal da participação cidadã, no qual as crianças tendem a ser excluídas. Também no âmbito do Projeto CRiCity, tomamos consciência desta necessidade de flexibilizar e diversificar as ferramentas, métodos e técnicas de investigação, sendo particularmente relevantes neste sentido os estudos aqui descritos e realizados pela equipa do Porto em duas escolas da cidade (cf. Capítulo 1, Parte II), assim como os estudos realizados na freguesia da Ajuda, em Lisboa (cf. Capítulo 2, Parte II). Faz todo o sentido, neste âmbito, a ideia das metodologias como potenciadoras de “um espaço de liberdade cidadã” das crianças, referida por Sara González e Paulo Castro Seixas: “Nesta investigação procurámos através de processos informais, que incluíssem desenhos e conversas de uma forma aberta, possibilitar antes de mais um espaço de liberdade cidadã para a criança, facilitando a interrogação sobre a rua, o bairro e a cidade” (cf. Capítulo 1 da Parte II desta obra).

Apesar destes desafios e limites, sobre os quais é importante continuar a tecer uma reflexão crítica, os estudos neste âmbito têm revelado uma série de possibilidades da etnografia com crianças, designadamente por permitirem um maior refinamento concetual sobre as crianças e suas agências, complexificando a compreensão da sua natureza, modalidades e funções (Punch e Tisdall, 2012; Wyness, 2015), ou por substanciarem uma abordagem mais dinâmica das relações intergeracionais (Alanen e Mayall, 2001), ou ainda por desconstruírem as relações entre pares como homogeneidade (Ferreira, 2004). A etnografia com crianças permanece assim uma perspetiva investigativa privilegiada como “experiência de alteridades, similitudes, dialogismo e transformação” (Ferreira e Lima, 2020: 7). O Projeto CRiCity assume também esta perspetiva, ao ter como referências metodológicas principais a investigação etnográfica, participativa e centrada nas crianças.

Esta obra encontra-se organizada em três partes, cada uma com vários capítulos. A primeira parte é dedicada à análise das perspetivas teóricas sobre o direito à cidade, iniciando por um texto de autoria de João Teixeira Lopes, Lígia Ferro e Inês

Barbosa sobre “O direito à cidade na perspectiva da sociologia e das ciências sociais: breve itinerário teórico”. Neste texto, o autor e as autoras fazem uma revisão de literatura com o objetivo de analisar o modo como a relação — criança e cidade — tem sido abordada no campo acadêmico, mas também em projetos educativos e no âmbito das iniciativas da sociedade civil. Esta revisão da literatura identifica quatro pontos fundamentais para a discussão do direito das crianças à cidade. São estes: o direito ao lazer e ao tempo livre; o direito a brincar e livre uso do espaço público; o direito à autonomia e à mobilidade na cidade e o direito à cidadania e à participação. O texto apresenta e discute estes quatro eixos, com foco também no contexto português e, nas notas finais, sugere pistas de investigação a explorar no futuro.

O segundo texto, da autoria de Eunice Castro Seixas e Maria Fernandes-Jesus e intitulado “A inclusão das crianças no planeamento urbano: uma análise dos principais desafios”, explora os principais desafios à inclusão bem-sucedida das crianças no planeamento urbano, designadamente o desafio da participação, o desafio da interdisciplinaridade, o desafio duplo da escala e da crítica e os desafios gerados pelas inovações tecnológicas. As autoras realçam o facto de que, apesar de vários estudos revelarem que as crianças desejam participar e ter influência nos processos sociais e que estas podem contribuir para melhorar os processos de planeamento urbano, a inclusão das crianças nestes processos tem-se mostrado insuficiente e repleta de desafios, o que, em última análise, coloca em causa a efetivação do seu direito a participar em decisões sobre espaços urbanos e, por conseguinte, o seu direito à cidade. Daí a importância de uma identificação e análise dos desafios à inclusão das crianças nestes processos de planeamento urbano.

O terceiro texto, intitulado “Políticas públicas e direito à cidade: uma realidade em mudança?”, desenvolve essa questão das políticas públicas de planeamento urbano na sua relação com o direito (das crianças e jovens) à cidade. Os autores, Paulo Castro Seixas, Ricardo Cunha Dias e Diogo Guedes Vidal, refletem sobre os modelos da “cidade compacta”, em particular a “cidade dos 15 minutos” e o seu potencial para responder aos desafios lançados por Henry Lefèbvre em *O Direito à Cidade* (2001) e “a pensar na cidade como um lugar de encontro, convivência e simultaneidade, em que o valor da cidade é o do uso, e não o de troca”. Os autores propõem que a transformação da cidade neste sentido implica duas críticas: a do direito à cidade e a do direito à natureza, este último pouco desenvolvido por Lefèbvre. Sugerindo que “as considerações sobre o direito das crianças à cidade podem/devem conduzir a uma mudança dos modelos contemporâneos das políticas urbanas”, os autores consideram o modelo da “cidade dos 15 minutos” como uma ecotopia urbana das crianças e da juventude, deixando, no entanto, em aberto várias interrogações sobre este modelo.

Esta primeira parte da obra finaliza com uma discussão concetual sobre como o direito das crianças à cidade poderá ser abordado a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar. Neste texto, Eunice Castro Seixas reflete sobre a inter e transdisciplinaridade nos estudos da infância e a relação entre o direito à cidade — a partir do trabalho de Lefèbvre — e os direitos das crianças, tal como estes têm sido evidenciados no campo dos estudos da infância. Estas reflexões culminam numa



proposta para estudos futuros, com a sugestão das principais questões sobre as quais uma análise inter/transdisciplinar do direito das crianças à cidade poderá incidir.

A Parte II da obra incide mais especificamente sobre o direito das crianças à cidade e espaço público. O primeiro texto desta Parte II, da autoria de João Teixeira Lopes, Inês Barbosa, Júlia Rodrigues e Lígia Ferro, intitula-se “Praticar espaços e criar lugares: usos e contra-usos das crianças em espaços públicos urbanos”. Iniciando este texto por uma pertinente explicitação dos vieses que importa superar ao se estudarem os comportamentos das crianças em parques públicos urbanos, os autores e autoras propõem-se a “analisar usos e contra-usos de espaços concretos, para aí descortinar os modos de fazer e desfazer os locais ou cenários de interação”. Fazem-no através de uma etnografia multissituada, que transita entre os parques infantis públicos e as instituições de referência do espaço circundante — com ênfase nas instituições educativas — em dois estudos de caso da cidade do Porto. A análise destes estudos de caso contrastantes revela 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”.

No capítulo seguinte, Sara González e Paulo Castro Seixas apresentam um estudo de caso na freguesia da Ajuda, em Lisboa, uma investigação centrada nas crianças, que parte das seguintes questões: “O que pensam as crianças sobre a cidade? Como é que as crianças gostariam que a cidade, o seu bairro fossem?”. Esta investigação, de carácter exploratório, foi desenvolvida em estabelecimentos de ensino e associações da freguesia da Ajuda: Voz do Operário, EB1 Homero Serpa, EB1 Alexandre Herculano, EB1 Manuel Sérgio e Centro Cultural Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco (CCR-CCR) e consistiu em várias atividades com as crianças, com objetivo de se analisarem diferentes aspetos do direito à cidade e da relação com o espaço. Os resultados permitem identificar topofobias e topofilias na relação das crianças com o bairro em que vivem e também os imaginários de mudança das crianças sobre o que seria um bairro bom para viver. Este estudo permite assim “posicionar e reconhecer a criança enquanto agente ativo, capaz de compreender, analisar e problematizar o seu bairro e espaços”, revelando os contornos concretos do direito à cidade na perspetiva das crianças.

O terceiro texto, intitulado “As bibliotecas como espaços para as crianças: desafios em tempos de pandemia”, incide sobre um outro tipo de espaço público — as bibliotecas municipais, que aqui são analisadas enquanto espaços públicos e espaços das crianças. As autoras, Sara González, Eunice Castro Seixas e Benedita Portugal e Melo, fazem uma análise dos principais desafios colocados pela pandemia por covid-19 às bibliotecas do distrito de Setúbal, assim como das respostas encetadas pelas mesmas para responderem a esses desafios, especialmente no que respeita às atividades com as crianças. As autoras sugerem que a adaptação à situação pandémica por parte das bibliotecas analisadas revela duas questões que, embora não sejam questões novas para as bibliotecas públicas, foram experienciadas mais intensamente em tempos de covid-19, resultando por isso, em desafios, aprendizagens, experimentações e (re)adaptações. São estas: a biblioteca pública concebida

como espaço de encontro e de pedagogia e a importância da digitalização da biblioteca pública. Nas notas finais, sugere-se que as bibliotecas portuguesas permaneçam muito focadas em atividades relacionadas com a promoção da leitura, desvalorizando aspetos importantes em tempos de pandemia, tal como a oportunidade de contribuir para a comunicação sobre a saúde, ou para preservar memórias da vivência pandémica. Por outro lado, para as bibliotecas públicas se tornarem verdadeiramente espaços das crianças é importante que estas incorporem uma abordagem mais participativa, integrando as crianças não apenas como utilizadoras, mas como parceiras na sua programação.

A terceira parte desta obra incide sobre o direito das crianças à cidade na sua relação com a natureza urbana e os espaços verdes da cidade. No primeiro texto, intitulado “A cidade das crianças: benefícios e oportunidades dos parques e jardins urbanos”, Diogo Guedes Vidal, Ricardo Cunha Dias e Paulo Castro Seixas apresentam uma reflexão crítica sobre a importância dos espaços verdes urbanos para as crianças, cruzando a literatura sobre cidades inclusivas, saudáveis e sustentáveis e os estudos da infância e dos direitos das crianças. Articulando estas diferentes contribuições, os autores sugerem que “A grande questão, ou desafio, que se coloca no desenho de cidades inclusivas e sustentáveis é: até que ponto estes espaços têm em consideração as expectativas das crianças e se, quando planeados, mesmo em pequenas intervenções, contemplam os benefícios cientificamente comprovados na promoção do bem-estar físico e mental das mesmas”.

Já o segundo texto, da autoria de Eunice Castro Seixas, Niccolò Giacchetta e Catarina Tomás, apresenta uma investigação etnográfica de cariz exploratório sobre alguns dos espaços verdes do Parque das Nações como lugares das crianças. As autoras e o autor analisam o Jardim das Ondas e a Alameda das Nações enquanto espaços públicos particularmente atrativos para as crianças, explorando a relação entre a requalificação urbana das zonas ribeirinhas, a arte pública e o direito das crianças à cidade. Estes são dois espaços cuja identidade é indissociável das formas de arte pública que encontramos no Parque das Nações. As análises realizadas apontam para uma leitura destes espaços como lugares privilegiados de jogo e interação social, intra e intergeracional, sendo os mesmos apropriados como espaços de lazer e entretenimento pelas famílias com crianças pequenas que os frequentam. As autoras e o autor salientam a importância dos elementos artísticos construídos, como o relvado a simular as ondas do mar e os vulcões de água, no valor lúdico que trazem a estes espaços. Assim, embora o simbolismo marítimo do Parque das Nações possa ter contribuído para reforçar a ideia desta cidade imaginada, sem ligação ao tecido socioespacial circundante, para as crianças estas formas de arte pública têm um valor lúdico importante. Por outro lado, a crescente mercadorização e privatização destes espaços apela também às crianças enquanto sujeitos consumidores de bens e serviços, designadamente de serviços educativos e culturais e torna mais complexa a questão de quem beneficia e em que medida destes espaços ribeirinhos requalificados.

Finalmente, o último texto desta obra leva-nos de volta à cidade do Porto para uma análise das “brincadeiras, interações e usos do lugar pelas crianças” a partir dos registos etnográficos realizados em dois parques urbanos do Porto: o parque

da Quinta do Covelo e o parque da Pasteleira. A partir desta pesquisa, as autoras e o autor, Inês Barbosa, João Teixeira Lopes e Lígia Ferro, salientam a ideia de que os parques urbanos constituem-se como “terceiros espaços” (Oldenberg e Brissett, 1982; Hickman, 2013), ou seja “lugares de fronteira entre o espaço público e privado — lugares de conforto e segurança, onde pessoas de diferentes idades se podem reunir e relaxar em atividades prazerosas”. Mas estes espaços não parecem ser abertos a todos/as, pois é notória a ausência, nos mesmos, de pessoas racializadas, em particular pertencentes à etnia cigana, e os adolescentes, embora presentes, não são bem vistos nem pelas crianças nem pelos adultos. As autoras e o autor trazem à discussão questões sobre: as potenciais barreiras simbólicas no acesso e usufruto destes espaços; as diferenças dos dois parques analisados em termos de acessibilidade, equipamento infantil e estruturas para os pais/adultos; o impacto da percepção pública relativamente ao contexto da Pasteleira; a dimensão de segurança na constituição destes espaços como lugares das crianças; as marcas de apropriação do lugar e o controlo parental na supervisão das crianças, tipologias de brincadeira e de jogos observados, entre outros aspetos. Sugere-se que os parques urbanos e os parques são espaços importantes “na rutura com a rotina atarefada das famílias e das escolas, criando uma espécie de bolha temporal em que as crianças podem brincar e os adultos podem relaxar”. No entanto, como as autoras e o autor salientam: “o direito à cidade vai muito além de idas esporádicas (e vigiadas) ao parque”.

Em suma, parece-nos que este livro contribui para a acumulação crítica de conhecimento científico nos estudos sobre crianças e os seus modos de relação com o espaço, pensando-as na sua singularidade (a infância), mas também no sistema de desigualdades sociais em que se inserem (classe, género, etnia, território) e que as pluralizam e, frequentemente, estigmatizam. Ao escutar e envolver as crianças, tornando-as visíveis, estaremos mais perto de desenhos de políticas públicas rente ao chão, para glosar um verso do poeta brasileiro Manoel de Barros: políticas próximas, “de dentro”, para o nosso tempo. Aqui e agora.

### Referências bibliográficas

- Aarsand, Pål, e Lucas Forsberg (2010), “Producing children’s corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice”, *Qualitative research*, 10 (2), pp. 249-268.
- Alanen, Leena e Berry Mayall (eds.) (2001), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Londres, Routledge Falmer.
- Barbosa, Maria Carmen Silveira (2014), “A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações”, *Práxis Educativa*, 9 (1), pp. 235-245.
- Blackford, Holly (2004), “Playground panopticism: ring-around-the-children, a pocketful of women”, *Childhood*, 11 (2), pp. 227-249.
- Caria, Telmo H. (2002), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás e Niccolò Giacchetta (2020), "Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças", *Práxis Educacional*, 16 (40), pp. 134-163.
- Christensen, Pia H. (2004), "Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation", *Children e society*, 18 (2), pp. 65-176.
- Christensen, Pia, e outros (2011), "Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research", *Journal of Mixed Methods Research*, 5 (3), pp. 227-246.
- Christensen, Pia H., e outros (2014), "Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa", *Educação e Sociedade*, 35 (128), pp. 699-716.
- Corsaro, William A. (2011), *Sociologia da Infância 2*, Porto Alegre, Artmed.
- Delgado, Ana Cristina e Catarina Tomás (2013), "Sociologia da infância e abordagens socioantropológicas na produção de países do hemisfério norte e Brasil", *Inter-Ação*, 38, pp. 555-571.
- Fernandes, Natália e Rita de Cássia Marchi (2020), "A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa", *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250024.
- Ferreira, Manuela (2002), *A Gente Aqui o Que Gosta Mais É de Brincar com os Outros Meninos!: As Crianças como Actores Sociais e a (Re) Organização Social do Grupo de Pares no Quotidiano de um Jardim de Infância*, dissertação de doutoramento em ciências da educação, FPCE da Universidade do Porto.
- Ferreira, Manuela (2004), "Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância", em Telmo H. Caria (2002), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 149-166.
- Ferreira, Manuela (2010), "'Ela é a nossa prisioneira!' Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica", *Reflexão e Ação*, 18 (2), pp.151-182.
- Ferreira, Manuela e Patrícia de Moraes Lima (2020), "Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes", *Perspectiva*, 38 (1), pp. 1-14.
- Ferreira, Manuela e Ângela Nunes (2014), "Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios", *Linhas Críticas*, 20 (41), pp. 103-123.
- Iturra, Raúl (1990), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa, Ed. Escher.
- James, Alan (2007), "Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials", *American Anthropology*, 109 (2), pp. 261-272.
- James, Allison, Chris Jenks e Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge Polity Press, pp. 195-218.
- Lima, Licínio C. (1992), "Organizações educativas e administração educacional em editorial", *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 1-8.
- Malone, Karen (ed.) (2007), *Child Space: an Anthropological Exploration of Young People's Use of Space*, Nova Déli, Concept Publishing Company.
- Marchi, Rita de Cassia (2018), "Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética", *Educação e Realidade*, 43 (2), pp. 727-746.

- Mayall, Berry (ed.) (1994), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Londres, The Falmer Press.
- Mayall, Berry (2000), "The sociology of childhood in relation to children's rights", *The International Journal of Children's Rights*, 8, pp. 243-259.
- Nunes, Ângela (2003), "Brincando de ser Criança": *Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*, dissertação de doutoramento não publicada, Departamento de Antropologia do Instituto Universitário de Lisboa.
- Ogden, Laura A., Billy Hall e Kimiko Tanita (2013), "Animals, plants, people, and things: a review of multispecies ethnography", *Environment and society*, 4 (1), pp. 5-24.
- Orellana, Marjorie Faulstich (1999), "Space and place in an urban landscape: learning from children's views of their social worlds", *Visual Studies*, 14 (1), pp. 73-89.
- Pitsikali, Alkistis, e Rosemary Parnell (2019), "The public playground paradox: 'child's joy' or heterotopia of fear?" *Children's geographies*, 17 (6), pp. 719-731.
- Prout, Alan (2004), *The Future of Childhood*, Routledge.
- Prout, Alan, e Allison James (1990/2005), "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems", em Jenks, Chris (ed.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology*, Londres e Nova Iorque, Routledge, pp. 8-28.
- Punch, Samantha, e E. Kay M. Tisdall (2012), "Exploring children and young people's relationships across majority and minority worlds", *Children's Geographies*, 10 (3), pp. 241-248.
- Quintero, Jucirema (2002), "Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate", *Perspectiva*, 20, n.º especial, pp. 137-162.
- Quintero, Jucirema (2004), "O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie", em Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (orgs.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, Porto, Asa, p. 163-179.
- Qvortrup, Jens (1987), "Introduction", em Qvortrup, J. (ed.), *The Sociology of Childhood, Special Issue of International Journal of Sociology*, 7 (3), pp. 3-37.
- Qvortrup, Jens, M. Bardy, G. Sgritta e H. Wintersberger (eds.) (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury Press and Vienna, European Centre.
- Qvortrup, Jens, e outros (1994), "Childhood matters: an introduction", em Qvortrup, Jens e outros (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, pp. 1-23.
- Rodrigues, Júlia e outros (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 Brian Doucet, Rianne van Melik, e Pierre Filion (eds.), *Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities Series*, 3, Public Space and Mobility, Bristol University Press.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2015), "Uma agenda crítica para os estudos da criança", *Currículo sem Fronteiras*, 15 (1), pp. 31-49.
- Seixas, Paulo Castro, Luís Baptista, e Ricardo Cunha Dias (2020), "Sociometrias territoriais de participação cidadã: mapas de Kernel como ferramenta de apoio ao planeamento estratégico municipal", *Urbe, Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, e20190249.
- Silva, Pedro (2009), "Ethnography and education in Portugal: a brief look", *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education*, 2 (10), pp. 178-191.

- Stoer, Stephen R., e Helena Costa Araújo (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*, Lisboa, Escher.
- Taylor, Affrica, e Veronica Pacini-Ketchabaw (2017), "Kids, raccoons, and roos: awkward encounters and mixed affects", *Children's Geographies*, 15 (2), pp. 131-145.
- Taylor, Affrica e Veronica Pacini-Ketchabaw (2018), *The Common Worlds of Children and Animals: Relational Ethics for Entangled Lives*, Londres, Routledge.
- Tisdall, E. Kay M., e Samantha Punch (2012), "Not so 'new'? Looking critically at childhood studies", *Children's geographies*, 10 (3), pp. 249-264.
- Orellana, Marjorie Faulstich (1999), "Space and place in an urban landscape: learning from children's views of their social worlds", *Visual Studies*, 14 (1), pp. 73-89.
- Valentine, Gill (1997), "'Oh Yes I Can.' 'Oh no you can't': Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely", *Antipode*, 29 (1), pp. 65-89.
- Vasconcelos, Teresa (1996), "Onde pensas tu que vais? — etnografia como experiência transformadora", *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, Porto, Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, Teresa (2000), "Ao ritmo de um cortador de relva: 'entre o estar lá' e o 'estar aqui', o 'estar com': dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade", *Educação Sociedade e Culturas*, 14, pp. 37-58.
- Vieira, Ricardo (2013), "Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da antropologia da educação para a formação de professores para a diversidade cultural", *Pro-Posições*, 24 (2), pp. 109-123.
- Voltarelli, Monique Aparecida (2017), *Estudos da Infância na América do Sul: Pesquisa e Produção na Perspectiva da Sociologia da Infância*, dissertação de doutoramento, Universidade de São Paulo.
- Wyness, Michael (2015), *Childhood*, John Wiley e Sons.



## **Parte I | Perspetivas teóricas sobre o direito à cidade**





## Capítulo 1

# O direito à cidade na perspectiva da sociologia e das ciências sociais

## Breve itinerário teórico

*Inês Barbosa, Lígia Ferro e João Teixeira Lopes*

### Introdução

A cidade tem sido representada (na literatura, na pintura, na academia, etc.) de formas muito distintas, oscilando entre dois eixos de representação: por um lado, o do fascínio e da criatividade e, por outro, o do medo e da insegurança. Muitas vezes, a cidade é representada como um espaço de construção de redes, de trocas sociais, do progresso social e das oportunidades de vida. Nesta perspectiva, a cidade multicultural e cosmopolita estimula os sentidos e as vidas dos urbanitas. Em contraste, surge também com frequência uma outra representação, remetendo para a cidade como um local de hiperconsumo, de desigualdades sociais, de maus costumes, de violência e de caos criminal. Em ambas as visões, o ator social surge como sujeito ativo, como agente construtor e/ou destruidor ou como objeto manipulado, impotente e excluído.

O modo como vemos as cidades influencia a forma como observamos e analisamos o quotidiano dos seus habitantes e os usos que fazem dos espaços públicos. De entre os diversos atores e grupos que fazem as cidades no dia a dia, as crianças têm sido pouco consideradas como agentes urbanos relevantes na construção e no planeamento dos espaços urbanos. A experiência da infância é também configurada pelo modo como o mundo urbano se organiza e constitui, mas também pelas representações sociais da infância. A criança — conceito que, no singular, anula toda a sua complexidade — tem sido vista numa perspectiva da sua dependência em relação aos adultos: à criança faltam meios próprios para se desenvolver e para se defender e, por isso, precisa de ser educada e protegida por quem detém o poder, ou seja, o adulto. A ideia de “infância emancipada” proclamada, no século XIX, pelo educador socialista Charles Fourier (2007) é atualmente uma realidade distante.

As transformações decorrentes da acelerada urbanização têm amplificado a representação da cidade como espaço de acumulação de “problemas” associados ao trânsito, à insegurança e à poluição. Apesar de algumas mudanças devido a tentativas de empoderar as crianças como urbanitas com direitos, prevalece uma conceção de criança indefesa que não pode aceder, permanecer e usufruir desta cidade

de forma plena e autónoma devido a todos os perigos que nela grassam e se avolumam.

O seu estatuto de dependência tem alimentado discursos e práticas securitárias que põem em causa o direito da criança à cidade. Assistimos a uma crescente valorização do espaço privado em detrimento do espaço público, a uma visão fragmentada e insularizada da cidade (Zeihner, 2003), a progressivas restrições à liberdade e autonomia das crianças, especialmente nos usos dos espaços públicos e na exploração do espaço da cidade. Acresce um decréscimo de tempo (verdadeiramente) livre e autogestionado pelas crianças, que enfrentam diariamente um horário de atividades extracurriculares e de lazer institucionalizado que não lhes deixa nenhum ou quase nenhum tempo livre para brincar, uma atividade que sabemos ser determinante no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A vivência da criança na cidade é, portanto, cada vez mais limitada no tempo, mediada pelo adulto e pelo carro que a transporta e confinada a espaços que lhe são “destinados”, entre os quais e de forma relevante, os parques infantis e outros equipamentos lúdicos especialmente desenhados para seu uso exclusivo.

Nesta revisão de literatura procuraremos analisar o modo como esta relação — criança e cidade — tem sido abordada no campo académico, mas também em projetos educativos ou, mesmo, na sociedade civil. Começaremos por pensar a cidade e o espaço público enquanto conceitos plurais e instáveis, alvos de disputas e contradições. Abordaremos também o conceito de infância, enquanto grupo social heterogêneo permeado por culturas próprias, articulando-o com a génese e desenvolvimento dos direitos universais da criança. Passaremos depois para uma breve história deste eixo temático, apresentando alguns trabalhos e projetos precursores, assim como os autores mais relevantes.

De seguida, são apresentados quatro pontos fundamentais para a discussão deste tema, desdobrando o direito das crianças à cidade em quatro eixos e partindo de uma análise das principais investigações interdisciplinares das últimas décadas. São eles: o direito ao lazer e ao tempo livre, que aponta para o lugar da criança na cidade e para a sua crescente institucionalização; o direito a brincar e livre uso do espaço público, que nos remete para os modos de dominação e resistência que se desenham nas ruas e nos espaços das e para as crianças; o direito à autonomia e à mobilidade na cidade, que explora as progressivas restrições impostas à criança em nome da sua segurança; e, por fim, o direito à cidadania e à participação, indicando algumas possibilidades e projetos concretos que colocam a criança como agente de transformação dos seus lugares e ambientes.

Focaremos também o contexto português, assinalando trabalhos empíricos e teóricos desenvolvidos até ao momento, assim como iniciativas dos municípios, serviços educativos e organizações não governamentais que evidenciam a pertinência e expressividade do tema na atualidade. Por fim, são delineadas algumas conclusões e pistas a explorar no futuro.

## Direitos da criança: da proteção à participação

Como podemos afirmar que a infância é um grupo social heterogêneo, composto por realidades e experiências particulares e, ao mesmo tempo, proclamar a existência de direitos universais para todas as crianças?

Para encontrarmos respostas para esta questão, temos de recuar ao processo de construção da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Este iniciou-se com a Declaração de Genebra, redigida em 1924 por Eglantyne Jebb, fundadora da União Internacional de Proteção à Infância e em resposta às consequências da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial. O conjunto de cinco afirmações — que mais tarde se alargaram a sete — reforçava o estatuto indefeso da criança, devendo esta ser a primeira a ser socorrida, protegida e cuidada em quaisquer situações. Em 1945, com o final da 2.<sup>a</sup> Grande Guerra, o documento ganha nova relevância, tendo o Conselho Económico e Social das Nações Unidas recomendado a adoção oficial da Declaração de Genebra. Nesse mesmo ano, é fundada a UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância, inicialmente com carácter de emergência e, mais tarde, de salvaguarda dos direitos infantis. Em 1948, é adotada a Carta Universal dos Direitos Humanos, cujos princípios seriam dirigidos a todas as pessoas, independentemente da idade, género, etnia ou nacionalidade. No artigo 25.<sup>o</sup>, alínea 1, é reforçado o estatuto especial da infância: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma proteção social”.

Só em 1959 é proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, uma Declaração Universal dos Direitos da Criança, um conjunto de dez princípios que atribuíam às crianças o direito à vida, à identidade, à liberdade, à igualdade, à educação, ao lazer, à proteção e cuidados especiais. Contudo, essa declaração não comportava quaisquer obrigações jurídicas. Só trinta anos mais tarde passou a ter uma dimensão legal e os Estados partes passaram a ser responsáveis pelo cumprimento destes direitos. O processo de construção da convenção foi longo. Impulsionado pelo governo polaco, em 1978, este processo só foi concluído em 1989. Os obstáculos prenderam-se, por um lado, com as tensões da Guerra Fria e, por outro, pela dificuldade em respeitar as especificidades culturais das várias nações e, ao mesmo tempo, garantir direitos universais a todas as crianças. Outra grande diferença entre a declaração inicial e a convenção como a conhecemos hoje é o facto de terem sido finalmente reconhecidos direitos civis e políticos. A criança passa a ser vista como um cidadão com direito a decidir, a escolher, participar na vida familiar, escolar e da comunidade.

Recordar o processo de construção da Convenção Universal dos Direitos da Criança é útil para percebermos a relação entre as situações de emergência e crise e a elaboração deste documento que levou a que os direitos de proteção e provisão tivessem sempre um lugar de relevo, em detrimento dos direitos de cidadania. Por outro lado, as crianças são o único grupo social para quem foram elaborados direitos que não resultaram de uma conquista, como aconteceu no caso das mulheres, dos negros ou indígenas. Foram atribuídos direitos às crianças e adolescentes, mas estes não participaram no processo. Por fim, registe-se que, ainda que as crianças tenham direitos próprios, são particularmente dependentes do cumprimento dos direitos dos adultos cuidadores. Ou seja, a infância é um grupo social que tem

menos meios para se defender ou autonomizar, estando igualmente subordinada às condições de vida dos adultos.

### **A criança e a cidade: estudos e projetos precursores**

As cidades são territórios complexos e desiguais; viver numa mesma cidade não significa partilhar uma mesma realidade. Basta pensar numa cidade como o Porto, onde ilhas e bairros sociais se erguem lado a lado com moradias e condomínios de luxo. As crianças que vivem nas cidades têm experiências, quotidianos e socializações diversos, estabelecendo diferentes geografias da infância (UFJF, 2018). Tentamos trazer para esta revisão de literatura a infância num sentido “geral”, não eliminando por completo as suas especificidades (derivadas de variáveis como o género, a classe social, a etnia, etc.).

Sendo este um campo de natureza eminentemente interdisciplinar, a relação entre a criança e a cidade tem sido explorada em vários campos da investigação científica: motricidade, pediatria, arquitetura, sociologia, antropologia, psicologia, geografia, educação, entre outras. Não negando esses contributos, daremos um maior enfoque às ciências sociais, procurando construir uma breve cronologia dos projetos e investigações iniciais, assim como dos autores mais relevantes.

No final dos anos 1940, como resposta à devastação do pós-guerra e à necessária reconstrução, o arquiteto holandês Aldo Van Dyck encetou um projeto de implantação de zonas de lazer e fruição infantil no espaço público (Withagen e Caljouw, 2017). Entre 1947 e 1978, foram criadas centenas desses espaços em Amesterdão. Implantados nas ruas, parques e esquinas (sem vedações ou delimitações) e minimalistas para que pudessem ser utilizados das formas mais inesperadas possíveis (Withagen e Caljouw, 2017). Em 1962, publica o seu livro *The Child, the City and the Artist*, resultado das experiências e reflexões que foi elaborando. Entre os trabalhos pioneiros conta-se também o texto de Albert Parr “The child in the city: urbanity and the urban scene” (1967). Partindo das suas próprias memórias de infância, discorre sobre a progressiva redução da mobilidade infantil no espaço público, elaborando um conjunto de medidas de planeamento urbano que tivesse em conta especificamente as vivências e as experiências das crianças na cidade. Outro marco importante é o livro de Iona e Peter Opie (2013), *Children’s Games in Street and Playground* que, em 1969, fazem um levantamento exaustivo de jogos e brincadeiras no espaço público, a maioria delas longe da vista dos adultos, com um forte carácter de liberdade e de interação entre pares.

Em 1970, surge o projeto *Growing up in the Cities* (Lynch, 1977; Chawla, 1992), uma iniciativa da UNESCO que procurava entender o modo como as crianças usavam e percecionavam as cidades. Desenvolvido em oito países, o projeto tinha por intuito mostrar que a participação infantil no planeamento urbano poderia contribuir para cidades mais justas e sustentáveis. A ideia foi relançada em 1994 (Driskell, 2002), alargando as experiências a outros pontos do globo, intensificando a participação e envolvimento comunitário, com o objetivo de responder ao aumento dos problemas decorrentes de um processo acelerado de urbanização.

Em 1977, Elvira Almeida, *designer* e escultora brasileira, iniciava os seus projetos de intervenção no espaço urbano, construindo zonas de brincadeira infantil a partir da sucata e material abandonado. Procurando estimular a criatividade, a imaginação e a exploração livre, os elementos procuravam fugir do tradicional e da ideia de “utilidade” (Almeida, 1992; 1997).

*Child in the City*, de Colin Ward, arquiteto, urbanista e pedagogo, constitui outro marco de referência. Publicado em 1978, o livro investiga a relação da criança com o espaço urbano a partir de observações intensivas no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Encarando a cidade como recurso educativo e laboratório de experiências, o autor defende que as crianças exploram as ruas e praças de forma distinta dos adultos, estando também mais restringidas nos seus movimentos, seja pelo uso excessivo do automóvel ou pelo facto de serem raras e estarem mais limitadas ao espaço privado. Já na altura, apontava para que esses constrangimentos se fossem ampliando nas sociedades contemporâneas, defendendo políticas urbanas participativas que garantissem o direito pleno à cidade.

No mesmo ano, Roger Hart, psicólogo e geógrafo, publica outra obra fundamental *Children's Experience of Place* (1979), uma investigação etnográfica realizada em Nova Inglaterra (EUA). O livro parte da afirmação de que o período mais profícuo de exploração do meio ambiente é a infância, fase na qual há uma urgência de explorar, organizar e dar sentido ao mundo. A pesquisa acompanha de perto crianças de diferentes idades, identificando os seus percursos, os rituais e brincadeiras, os seus lugares de preferência, os seus comportamentos e emoções perante os lugares, as diferenças etárias e de género; o conhecimento relativamente ao espaço e aos seus itinerários, as formas de representação e organização espacial, as relações de poder e as negociações entre pais e filhos.

Em 1989, Mayumi Souza Lima, japonesa radicada no Brasil, publica o seu livro *A Cidade e a Criança*, uma reflexão inovadora, a partir das experiências concretas como educadora e arquiteta, entre 1968 e 1986, em São Paulo. Analisando espaços escolares (interiores e exteriores), assim como parques e zonas infantis, a autora teoriza sobre o espaço-ambiente e os espaços “para”, “com” ou “das” crianças, criticando de forma incisiva o modo como, na maioria das vezes, estes são construídos e organizados de forma a perpetuar e reforçar a dominação e o poder do adulto sobre a criança (Lima, 1989).

Nos anos 1990, surgem projetos importantes como o das Cidades Educadoras, resultante de um congresso em Barcelona em 1990; a Cidade das Crianças, de Francesco Tonucci (2009), em 1991; ou as Cidades Amigas das Crianças, uma iniciativa da UNICEF (2004; 2015; 2016) lançada em 1996 e alargada a vários pontos do mundo. Com características, objetivos e alcances diferenciados, estes três projetos têm em comum o facto de terem sido construídos à luz da declaração universal dos direitos humanos e dos direitos das crianças e, portanto, estarem ancorados nos princípios de liberdade, igualdade e justiça às várias escalas, da local à global. Estes projetos deram também primazia aos valores e práticas de cidadania e participação democrática, nomeadamente na possibilidade de os cidadãos e cidadãs — de todas as idades — poderem contribuir para a transformação do lugar onde vivem. A cidade é encarada no seu papel

educativo e formativo, podendo esta ser veículo de aprendizagens e bem-estar ou, pelo contrário, de desigualdade e exclusão.

Um dos aspetos que distingue estas iniciativas é o facto de o primeiro ser dirigido a todas as faixas etárias, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e de diálogo intergeracional. Já o projeto da UNICEF e de Francesco Tonucci são acérrimos na defesa do interesse das crianças e na importância que dão à sua participação no desenho das cidades. Porém, para o pedagogo italiano, uma cidade boa para as crianças é necessariamente boa para todas as pessoas, em particular para as mais desprotegidas, sejam elas idosos ou pessoas com limitações físicas.

A viragem do milénio veio acentuar a preocupação com a precária utilização do espaço público pela infância. O relatório da UNICEF de 2012, sobre a situação mundial da infância, dava visibilidade, precisamente, às “crianças no mundo urbano”. O documento referia que mais de metade da população mundial vive em cidades e que, em 2050, esse número ascenderá aos 70%. Apontava ainda para as disparidades de rendimentos e oportunidades existentes nas cidades, indicando esse como um dos maiores desafios do século XXI. A desigualdade não tem sido, porém, o argumento principal para discutir a relação da criança com a cidade.

Nos últimos anos, tanto o campo científico como o campo político e a sociedade civil têm alargado o debate sobre as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas. Em pesquisas académicas, mas também em jornais e blogues, tem-se assistido à discussão, por vezes, nostálgica de que “antigamente é que era bom”: as crianças brincavam na rua, faziam percursos sozinhas e tinham mais tempo para o lazer. Esses três direitos — a brincar, ao tempo livre e à autonomia — estão, portanto, intimamente ligados à vivência da criança na cidade, aos usos que dela faz e aos sentidos que lhe atribui. Estão também associados a uma crítica crescente da cidade capitalista: desfragmentada, acelerada, desumanizada. O que defendemos aqui é que todas essas fragilidades estão acopladas ao direito de participação que é transversal, na medida em que “o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros” (Soares e outros, 2005: 6).

### *Direito ao lazer e ao tempo livre*

Um dos aspetos que salta à vista quando se calcorreia as cidades, sobretudo durante a semana, é a ausência de crianças nas ruas, praças ou esquinas. Essa invisibilidade no espaço público (Qvortrup, 2014; Nascimento, 2018) está associada a três dos fenómenos mais abordados pela investigação: a domesticação, a insularização e a institucionalização da infância, processos esses que estão interligados (Nídio, 2012; Sarmento, 2018; Rasmussen, 2004; Zeiher, 2003; Foley e Leverett, 2011; Hengst, 2007).

De uma maneira geral, a vida das crianças, nas sociedades contemporâneas ocidentais, está cada vez mais centrada em “ilhas” (Zeiher, 2003) que pontuam a cidade e nas quais estas passam a grande maioria do seu tempo: a escola, desde logo, mas também a casa (dos pais, dos avós, dos amigos), o ATL e outras instituições recreativas ou desportivas. Mesmo zonas ao ar livre — como parques infantis, por exemplo — funcionam como ilhas, uma vez que se trata de espaços protegidos e fechados, física ou

simbolicamente. Essa “circularidade entre espaços restritos” (Sarmiento, 2018), normalmente em carro privado ou transporte público, faz com que a cidade se torne um todo fragmentado, impedindo as crianças de usar em pleno o espaço público. O conhecimento que têm dele é, portanto, limitado porque mediado pelo adulto.

“A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos” (Sarmiento, 2018: 234). As placas “reservado a crianças” ou “proibido pisar a relva” são exemplos disso mesmo. Considerando a relação entre os espaços e o poder que nele se estabelece, Mayumi Lima afirma que estes são “programados para facilitar o controle e a repressão” e aumentar “a dependência e a submissão dos dominados. É nesse espaço que vive e movimenta o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança” (Lima, 1989: 11).

A insularização (Zeihner, 2003) é também causa e consequência de uma especialização dos espaços, destinando-se cada um deles a um público específico: as crianças nos parques, os idosos nos bancos de jardim e os adolescentes nos *skate parks*. Para Francesco Tonucci, a cidade deixa de ser vista como um “lugar de encontro e intercâmbio” para se converter na “separação e especialização dos espaços e das competências: lugares diferentes para pessoas diferentes, lugares diferentes para funções diferentes” (Tonucci, 2009: 149). Produzem-se assim formas de segregação socioespacial que atravessam dimensões etárias, étnicas ou de gênero e que impedem o diálogo e o conflito essencial à socialização (Sarmiento, 2018; Araújo, 2018). Para o pedagogo italiano, a experiência plena da cidade necessita de duas condições fundamentais que se estão a perder: um espaço público compartilhado e tempo livre (Tonucci, 2009: 151).

De facto, todos estes processos (domesticação, insularização, institucionalização, especialização, fragmentação) estão associados ao ritmo de vida que afeta o quotidiano de todos os que habitam as cidades. O tempo destas “mede-se cada vez mais pela vertiginosa velocidade de fluxos de pessoas, mercadorias e bens imateriais” (Lopes, 2007: 72).

Vários investigadores (Costa e outros, 2015; Araújo e Monteiro, 2018; Nídio, 2012) têm abordado essa questão, referindo-se às transformações ocorridas na infância contemporânea. A ênfase na produtividade e o elogio do sucesso, numa sociedade avessa ao ócio, são expressas de forma evidente na quantidade de tempo que as crianças passam em atividades programadas e em instituições fechadas. Referindo-se ao artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças que reconhece à criança “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”, Alberto Nídio afirma que o tempo — livre, espontâneo, autónomo, sem constrangimentos — tem sido “capturado pelos adultos de uma forma esmagadora” sendo, por isso, “atentatória de direitos que a lei consagrou” (2012: 205). Também para Araújo e Monteiro, este mecanismo “é invasor e adestrador. Coloca a criança em estado de permanente ocupação, desapossando-a do seu próprio tempo com uma sobreatividade disfarçada de oportunidades e de privilégio social.” (2018: 180). No decurso disso, brincar passou também a ser um direito relativo.



*Direito a brincar e ao uso do espaço público*

Na passagem da declaração para a convenção sobre os direitos da criança, um dos termos que se perdeu foi precisamente o de “brincar”. Na declaração de 1959, referia-se que a criança deveria ter “plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”. Já na convenção, essa palavra (ou qualquer uma das suas derivantes) foi excluída, cabendo ao artigo 31.º salvaguardar esse direito.

Ainda que esta alínea tenha um carácter, de alguma forma, instrumental — brincadeira associada à educação — a inclusão explícita da atividade mais importante para a criança (Tomás e Fernandes, 2014; Amado e Almeida, 2018) parece-nos de suma importância.

O direito a brincar pressupõe espaço e tempo e, nalguns casos, recursos para o fazer, sejam eles humanos ou materiais. Nesse sentido, existem os espaços “para” as crianças (destinados a elas, mas criados por adultos), os espaços “das” crianças (que elas usam e ocupam) e também os espaços “com” as crianças (construídos com a sua participação) (Lima, 1989; Rasmussen, 2004). As oportunidades de brincar podem ser bastante desiguais, seja por falta de equipamentos lúdicos na sua comunidade, seja porque estão constantemente ocupados em atividades programadas, ou porque não têm autorização da família para brincar “lá fora”.

Jane Jacobs, no seu livro *Vida e Morte das Grandes Cidades* (2014 [1961]) dedica dois capítulos especificamente às crianças. Relatando a cidade de North End, em 1959, relatava nostalgicamente como “as ruas tinham vida com crianças brincando, gente fazendo compras, gente passeando, gente falando”, salientando a contagiante “atmosfera de alegria, companheirismo e bem-estar nas ruas” (1961: 18). Para Mayumi Lima, o processo de afastamento das crianças (e das pessoas) das ruas vem de há muito mais tempo, da época vitoriana, no século XVIII, em que, em nome do “decoro” e por receio dos “tumultos” do povo, a rua passa a assumir uma “função de circulação”. “A rua é considerada perigosa para os filhos das famílias mais abastadas. As crianças passam a ser confinadas nas casas, nas creches, nos asilos ou nas fábricas, dependendo da classe social a que pertencem” sendo separadas da vida comum dos adultos (Lima, 1989: 91-92).

Com o decréscimo visível de brincadeira em espaço público, reforçado pelas circunstâncias recentes da pandemia (Rodrigues e Ferro, 2020; Rodrigues e outros, 2021), tem-se assistido ao crescimento dos chamados “terceiros espaços”. Estes distinguem-se dos espaços mais privados ou institucionais: o primeiro (casa) e o segundo (escola ou trabalho). Esses “terceiros espaços” — como parques urbanos, espaços recreativos ou desportivos, *shoppings*, etc. — proporcionam oportunidades para “observar, encontrar e interagir com outros”, produzindo uma sensação de bem-estar (Oldenburg e Brissett, 1982, 269; Carroll e outros, 2015: 356). Os “terceiros espaços” podem ter um carácter público ou privado, na medida em que poderão implicar um valor de inscrição ou de entrada ou serem de acesso livre. A infância está longe de escapar à mercantilização e à sociedade de consumo (McKendrick e outros, 2000). Além disso, ainda que possam ser acessíveis a

todos/as, as crianças estão dependentes de quem as leve lá: família, escola ou outra instituição.

Para Lia Karsten, além da criança de exterior, estamos perante duas novas geografias da infância: a criança de interior e a do banco de trás do carro (Karsten, 2005). Se as crianças de exterior usufruem de liberdade de movimento com a vantagem de estarem mais por sua conta e risco, a situação das crianças de interior é, para a autora, a mais preocupante, porque a excessiva domesticação não é compensada com atividades alternativas. Estas provêm de famílias com baixos rendimentos, vivendo em pequenos apartamentos e têm menos acesso aos espaços públicos. Já as crianças do banco de trás do carro são as mais privilegiadas porque têm atividades interessantes para fazer em casa e têm, ao mesmo tempo, acesso a espaços alternativos fora dela (Karsten, 2005: 288).

A brincadeira das crianças nos espaços públicos tem sido discutida, sobretudo, a partir de observações e análise das interações no parque infantil, um lugar de eleição, não só das crianças, mas também dos adultos que veem nesse “terceiro espaço” um local seguro, tranquilo e reservado. O papel dos parques infantis na socialização e desenvolvimento das crianças tem sido pensado numa perspetiva histórica (Kozlovsky, 2007; Moore, 2006); a partir de uma dimensão de género, investigando diferenças na forma de apropriação (Fiaes, 2010; Karsten, 2013); com enfoque na inclusão e acessibilidade a crianças com necessidades especiais (Siu, 2017) e, também, tendo como dimensão de análise as possibilidades criativas, imprevistas e as múltiplas *affordances* dos equipamentos (Almeida, 1992; Withagen, e Caljouw, 2017; Cotrim e Bichara, 2013; Souza, 2015).

#### *Direito à autonomia e à mobilidade na cidade*

Intimamente ligado à restrição na utilização lúdica do espaço público encontra-se o declínio significativo da mobilidade e autonomia das crianças, comparativamente a gerações anteriores. (Fhyri e outros, 2011; PSI, 2015; Kytt e outros, 2015; Waygood, e Susilo, 2015). Mobilidade independente significa, no contexto atual, licenças progressivas para fazer, autonomamente, o percurso casa-escola, ir a sítios próximos da residência, atravessar passadeiras, viajar de transporte público ou sair depois de escurecer (PSI, 2015). As mudanças não se sentiram apenas nas grandes metrópoles, mas também em vilas e cidades pequenas (Kytt e outros, 2015).

Vários fatores estão na base desta mudança, entre os quais a generalização da utilização de carros particulares, o facto de as mães terem passado a trabalhar fora de casa, mas, sobretudo, uma perceção (objetiva e subjetiva) relativamente aos perigos da cidade: o tráfego, os assaltos, os raptos, o medo dos “estranhos”. Tonucci refere que “o medo do bosque” que se sentia antigamente se transformou no medo da cidade (2018: 29). Lembrando os contos tradicionais infantis — como Hansel e Gretel, João Pé-de-Feijão ou a Capuchinho Vermelho — Mayumi afirma que a interiorização da obediência e da repressão se faz através de várias formas, punindo os “que se aventuraram a descobrir” (Lima, 1989: 37). Também Roger Hart refere que os sítios de que as crianças têm medo correspondem aos arquétipos dos lugares assustadores das histórias: casas antigas, sótãos, florestas, garagens, “lugares abandonados e escuros”.

Paradoxalmente, alguns desses sítios são os seus favoritos para brincar (Hart, 1979: 334).

Certos investigadores não deixam, porém, de frisar que, muitas vezes, a reduzida mobilidade independente acontece por uma questão de conveniência dos pais. Relativamente ao receio dos acidentes rodoviários há uma contradição latente. Se, por um lado, os pais desejam que as ruas estejam libertas de carros, por outro, levam os filhos à escola contribuindo para o trânsito (Fihl, 2011: 24; Krishnamurthy e outros, 2018: 11).

Numa investigação realizada, entre 2010 e 2012, em dezasseis países apontou-se para uma “completa erosão da independência das crianças” (PSI, 2015: 2).<sup>1</sup> Por ter sido iniciado 40 anos antes, o estudo possibilitou uma comparação no tempo, mas também entre contextos geográficos. Entre os que garantem maior mobilidade às crianças está a Finlândia, a Alemanha e a Noruega e, menor, Portugal, Itália (ao mesmo nível) e África do Sul (*idem*: 14). Nos estudos são referidas várias consequências que põem em causa o bem-estar físico, social e emocional da criança e a sua qualidade de vida. Reduzida atividade física e consequentes problemas de saúde (sendo a obesidade, frequentemente, referida); falta de competências para agir de forma independente e resolver problemas; menor conhecimento geográfico e de orientação espacial; menor vínculo emocional com o bairro e a cidade; impossibilidade de encontro com pessoas, incluindo outras crianças e de usufruir de interações e sensações agradáveis (Waygood e Susilo, 2015).

Para Mayumi Souza Lima, “as casas, os caminhos, as cidades são espaços das crianças que transcendem as dimensões físicas” (1989: 14), o modo como estas se apropriam dos lugares que frequentam possui uma componente muito subjetiva: “para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989: 30). Também Leverett (2011: 9) se refere ao modo como os espaços invocam sentimentos de pertença ou exclusão, segurança ou perigo, a uma escala macro e meso (cidade) ou a uma escala micro (rua).

Por isso, defender a mobilidade independente é sobretudo uma questão de direitos da criança (PSI, 2015: 4), o direito a usufruir plenamente dos espaços e percursos da cidade, em segurança. No relatório do PSI, os autores afirmam que, no que diz respeito à mobilidade independente, as crianças têm sido tratadas como “cidadãos de segunda” (PSI, 2015: 2). Em 1961, Jane Jacobs escrevia “uma coisa que todos já sabem: uma rua movimentada consegue garantir a segurança; uma rua deserta, não. (...) nenhuma pessoa normal pode passar a vida numa redoma, e aí se incluem as crianças. Todos precisam usar as ruas”. Rematando com a necessidade de “dar segurança às ruas para que o espaço público seja inequivocamente público”.

Nesse sentido, vários investigadores defendem a necessidade de criar políticas públicas de reorganização e planeamento urbano que melhorarem a segurança (remover o perigo das ruas e não remover as crianças das ruas, como refere o

---

1 Austrália, Brasil, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Portugal, África do Sul, Sri Lanka, Suécia.

relatório do PSI, 2015: viii); programas de educação para a mobilidade infantil; campanhas e eventos de sensibilização, entre outras. Fhyri é crítico de algumas dessas medidas, por estarem centradas apenas no trajeto para a escola, e por não terem frequentemente continuidade ou por estarem dependentes de voluntários/as (Fhyri, 2011).

### *Direito à participação e à cidadania*

Como explicámos na introdução, os direitos civis e políticos foram os últimos a ser incluídos nos documentos sobre os direitos da criança, em 1989. Os artigos 12.º e 15.º são bastante elucidativos. É obrigação dos Estados partes garantir “à criança, com capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”, bem como reconhecer a sua “liberdade de associação” e “liberdade de reunião pacífica”.

A possibilidade de crianças e adolescentes poderem intervir nos assuntos da cidade e, em particular, no planeamento urbano ou na criação e reorganização dos espaços a eles destinados não é novidade. Arriscaríamos a dizer que de cada vez que se fala da relação entre criança e cidade, esse é um dos pontos primordiais. Porém — e ainda que se tenham desenvolvido vários projetos e se continue a fazê-lo — estamos longe de tornar isso uma realidade, persistindo uma “invisibilidade e afonia” da infância (Soares, 2005: 301). No entender de Rosa Madeira,

uma sociedade em que houvesse um interesse genuíno pela defesa dos direitos de participação das crianças, haveria muito maior cuidado na criação de condições de envolvimento das crianças na esfera pública, onde são feitas as escolhas e se tomam as decisões em nome do bem comum. O que importa não é, portanto, reclamar o direito ao voto ou o acesso das crianças aos espaços de ação política criados pelos e para os adultos. O que interessa é que estas instâncias políticas, formalmente instituídas e reguladas, garantam formas de escutar a voz (Madeira, 2014: 158).

Projetos como “Growing up in the cities” (UNESCO), “Cidade amiga das crianças” (UNICEF), “Cidade das Crianças” (Tonucci), com duas décadas de existência, demonstram o impacto e o potencial da participação infantil nos processos de decisão sobre a cidade. Outros exemplos mais recentes, como “Cities alive: designing for urban children” (ARUP), “City at the children eye level” ou “Child-friendly urban design” (Bernard Van Leer Foundation) mostram como esse tema não só se mantém atual, como tem conseguido terreno na sociedade civil e na academia. Além de conselhos, assembleias e fóruns infantis, nestes projetos é habitual a utilização de ferramentas e abordagens de pesquisa intensivas, mas também artísticas e criativas para conseguir, de facto, captar a vez e a voz das crianças: *photovoice*, grupos focais, pesquisa etnográfica, análise de mapas e desenhos infantis, entre outras.

Tonucci é perentório: uma cidade que é boa para a criança é boa para toda a gente e, por isso, esta deve ser um barómetro ou indicador ambiental. “Se, na cidade, se veem crianças que brincam, que passeiam sozinhas, significa que a

cidade está sã; se na cidade não se encontram crianças, significa que a cidade está doente” (Tonucci, 2018: 73). Uma cidade que está atenta às crianças e ao seu bem-estar estará consequentemente atenta aos grupos sociais mais vulneráveis (idosos, pessoas com limitações físicas ou psíquicas, etc.) e aos grupos mais desprotegidos dentro das próprias crianças (pobres, minorias étnicas, imigrantes, etc. (Gill, 2007).

Muitas das conclusões a que se chegam nesses projetos são relativamente simples de planejar e executar. Tim Gill, numa entrevista de 2018, lembra que “as crianças não vivem em cidades, vivem em bairros”. O projeto “Child-friendly urban design”, por exemplo, foi organizado em três grandes temas: rua, espaços verdes e espaços lúdicos. As recomendações vão de uma escala micro (menor intervenção possível), meso (intervenção ao nível do bairro ou freguesia) ou macro (responsabilidade do município). Colocar mobiliário nos passeios que possibilite quer o descanso, quer a brincadeira; pintar jogos nos pavimentos; encerrar estradas temporariamente (por exemplo, uma vez por mês); construir circuitos pedestres alternativos; melhorar a iluminação das ruas; construir parques de lixo ou desperdício (*junk yards*); criar jardins ou hortas comunitárias; tornar os espaços híbridos (um parque de estacionamento em que, durante o dia, se pode brincar e à noite estacionar os carros) são algumas das propostas (Krishnamurthy e outros, 2018: 144-151).

O livro *City at the Children Eye Level* — que retrata projetos em vários pontos do globo — também organiza as recomendações numa escala progressiva: do bairro à cidade. Além de algumas mencionadas anteriormente, propõe a construção da sinalética “crianças a brincar” junto de zonas específicas em cada bairro; a colocação de bancos para os pais poderem observar os seus filhos; a criação de minibibliotecas comunitárias ao ar livre; a dinamização de eventos (mercados, feiras, espetáculos) no espaço público; ou a requalificação ou criação de parques infantis não segregados (vedados), com material moldável e equipamento versátil, possibilitando diferentes brincadeiras e o acesso a crianças de diferentes idades. Frisa, contudo, que o parque infantil não pode ser o único (nem o mais importante) foco das transformações urbanas (Krishnamurthy e outros, 2018: 346). Não é por colocar um parque infantil em cada bairro que se garante a utilização do espaço público pelas crianças. Assumindo que brincar é a atividade mais espontânea da criança, defendem que esta deve ser integrada nas rotinas diárias, re-imaginando espaços do dia a dia, como estradas, passeios, esquinas, paragens de autocarro, zonas de comércio ou parques de estacionamento como “mini play destinations ou PLAYces” (*ibidem*: 127).

### **Da academia à sociedade civil: construindo pontes em Portugal**

Em Portugal, a investigação sobre a relação entre a criança e a cidade começou a dar os primeiros passos há pouco tempo. Dentro dos subtemas abordados neste documento, destaca-se a preocupação com o direito a brincar e ao lazer (Pereira e Neto, 1999; Amado e Almeida, 2018; Araújo e Monteiro, 2018; Nídio, 2012; Costa e outros, 2015; Tomás e Fernandes, 2014; Mendes e outros, 2018); com as questões da mobilidade e autonomia (Campos e outros, 2007; Matos e outros, 2015; Lopes e Neto, 2014;

Sarmento, 2018) e com a participação e políticas públicas (Madeira, 2013; Sarmento e outros, 2007; Trevisan, 2012; Tomás e Fernandes, 2011).

Nos últimos quinze anos, podemos encontrar algumas investigações, maioritariamente de mestrado que versam sobre os temas aqui explorados. Nas áreas das ciências da educação e dos estudos da criança (incluindo a sociologia da infância), encontramos trabalhos sobre a cidade amiga das crianças (Coelho, 2013; Reis, 2015; Ramos, 2013; Pinto, 2010); participação infantil (Nascimento, 2009; Fernandes e Scarrasatti, 2005; Trevisan, 2014), territórios excluídos (Pereira, 2017); espaços e tempos de lazer (Pedro, 2005; Moreira, 2010; Marinheiro, 2014); espaços públicos de educação (Gomes, 2011); ou representações da cidade (Loureiro, 2010). Têm-se desenvolvido trabalhos de investigação na base de dissertações académicas sobre o tema “a cidade amiga das crianças”, orientadas pela professora e investigadora Rosa Madeira, tendo todas elas uma dimensão de investigação-ação participativa. Esta orientou também uma tese sobre o tema em administração e gestão pública (Mendes, 2013). Destaca-se também a dissertação de doutoramento em sociologia sobre o tema crianças, cidade e violência da autoria de Carvalho (2010).

Nas áreas de arquitetura, *design* de produto e engenharia civil, sublinhamos os estudos sobre espaços lúdicos (Costa, 2012; Martinho, 2014; Magalhães, 2014; Pastilha, 2014); espaços verdes (Carreira, 2016); gestão territorial com participação de crianças (Gonçalves, 2015) e restrições na mobilidade (Ramos, 2017). O mesmo tema está presente numa dissertação de doutoramento em motricidade humana (Lopes, 2017) e numa tese de mestrado em ciências da comunicação (Malho, 2003).

O direito das crianças à cidade tem sido o ponto de partida para algumas iniciativas municipais e da sociedade civil. É o exemplo do projeto “Pela Cidade Fora”, em Lisboa, uma parceria entre o poder local e a EMEL (Empresa Municipal de Mobilidade e Estacionamento de Lisboa). O projeto tem por objetivo promover a educação para a mobilidade sustentável através de atividades lúdicas e pedagógicas. Na mesma linha, o Pedibus, enquadrado no projeto “Ruas do Bairro, Amigas das Crianças”, desenvolvido pela APSI (Associação para a Promoção da Segurança Infantil) organiza deslocações a pé de grupos de crianças, acompanhadas por adultos, entre a casa e a escola, procurando que estes se familiarizem com o bairro e façam atividade física. Também em Lisboa, o projeto “1, 2, 3 Macaquinho do Xinês”, iniciativa de um coletivo de cidadãos, está orientado para o direito a brincar no espaço público, através de ações de sensibilização, formação e transformação dos ambientes. Com o mesmo objetivo, a plataforma “Brincar de Rua” permite a criação de “grupos de brincar comunitários” em bairros do país, dando formação a monitores/mediadores e possibilitando uma rede digital de promoção desse direito. Em Braga, há ainda o “Reescrever o nosso bairro”, orientado para a inclusão social dos moradores/as de três bairros sociais (habitados maioritariamente por residentes de origem cigana), através de atividades artísticas, participativas e de capacitação de líderes comunitários. Por fim, o Laboratório Cívico de Santiago, uma iniciativa cidadã, tem reunido centenas de pessoas em assembleias e fóruns, tendo em vista a melhoria do bairro. Também as crianças e adolescentes têm estado envolvidas, por exemplo, fotografando o bairro, organizando exposições ou avaliando os parques infantis da cidade. A coordenação do projeto inclui docentes da Universidade de Aveiro, entre os quais José Carlos Mota e Rosa Madeira.

Os ecos dessa discussão chegam também através dos meios de comunicação social (*Expresso, Visão*). Há, portanto, um despertar para estas questões, agregando a academia e sociedade civil numa mesma preocupação: como podem ser as cidades lugares melhores para as crianças?

### **Notas finais e pistas de investigação**

No guia “construir cidades amigas das crianças: um quadro para a ação” da UNICEF é elaborado um conjunto de direitos a que todas as crianças deverão ter acesso no contexto local. Entre eles, podemos encontrar

o direito a expressar a sua opinião sobre a cidade que desejam e a influenciar a tomada de decisões, a participar na vida comunitária e social, a usufruir de serviços de qualidade, tais como cuidados de saúde e educação, a ter acesso a água potável e saneamento básico, a ser protegidas contra todas as formas de violência, como maus-tratos, abuso ou exploração, a passear nas ruas em segurança, a participar em eventos culturais e sociais, a usufruir de espaços verdes e de lazer, a viver num meio ambiente não poluído; a ter igualdade no acesso a todos os serviços, independentemente da sua origem étnica, religião ou crença, situação económica ou condição social, género ou idade (UNICEF, 2015: 9).

Uma leitura e reflexão sobre estes direitos dá-nos boas pistas do que há para fazer, quer ao nível da investigação, quer da intervenção, para garantir o efetivo direito da criança à cidade. Não queremos deixar de apontar aqui algumas pistas nesse sentido, procurando que possam estimular investigação futura.

No contexto português, salientamos algumas lacunas que importaria preencher. Seria profícuo estudar a relação entre a diminuição do tempo livre das crianças, a brincadeira em espaço público e a diminuição da natalidade, a partir de uma pesquisa genealógica (memórias dos pais, mães e avós). A perspetiva que diferentes gerações produzem sobre a relação entre tempo de trabalho ou tempo de escola e o tempo de lazer, assim como as suas condições de usufruto, têm um impacto na experiência das crianças e na concretização do seu efetivo direito à cidade. Investigação qualitativa ou mista a partir de uma lente intergeracional seria particularmente útil para explorar estas relações e pensar em modelos integrados de gestão do tempo do lazer em articulação com a gestão das cidades.

Sabemos que o impacto da gentrificação e da crise da habitação tem-se feito sentir nas famílias e, conseqüentemente, nas crianças residentes em cidades como o Porto e Lisboa. A gentrificação tem levado ao deslocamento de famílias para espaços mais periféricos nas áreas metropolitanas, por vezes carentes de espaços de lazer e de acessos a serviços vários no setor educativo, da cultura, das artes, entre outros. Os tempos de deslocação e mobilidade metropolitana acarretam também um impacto na redução dos tempos de lazer e brincadeira e um aumento do tempo passado entre movimentos pendulares. Estudar os efeitos destas dinâmicas afigura-se uma tarefa urgente, principalmente no contexto das duas principais cidades

portuguesas, onde o processo veloz de turistificação que as tem afetado agrava os já referidos processos de gentrificação.

Igualmente, são conhecidos e analisados os fenómenos de segregação e releção socioespacial pela sociologia e pelas ciências sociais. De que modo podemos perspetivar o “direito à cidade” pelas crianças, tendo em conta a segregação socioespacial? Qual o acesso que crianças moradoras em espaços segregados como bairros sociais, bairros clandestinos, “ilhas” ou “pátios” têm aos recursos e serviços públicos da cidade? Sabemos que residir numa área urbana relegada implica uma experiência urbana e social com menos acessos a recursos educativos, culturais, sociais e urbanos (como mobilidade condicionada ou reduzida, entre outras).

As diferenças de género, incluindo sexualidades não normativas, no que diz respeito às condições de segurança e liberdade de circulação no espaço público entre adolescentes, continuam a requerer mais atenção investigativa. Sabemos que as culturas urbanas são muito mais participadas por rapazes do que raparigas em Portugal e algumas pistas para compreender este facto têm sido apontadas, tais como um usufruto desigual de acesso ao espaço público que tem penalizado especialmente as raparigas, afastando-as da rua e, logo, da iniciação em práticas culturais urbanas (Ferro, 2016). Um aprofundamento da análise neste domínio poderia também informar políticas públicas de promoção da equidade de género que continuamos a perseguir no nosso país.

As articulações entre o meio formal da escola, assente num currículo escolar dissociado das chamadas culturas urbanas e culturas juvenis, e o meio físico e social envolvente também constituem uma pista adicional para investigação futura. Pesquisa neste domínio seria crucial para repensar os desafios e as responsabilidades na agenda da educação e melhorar as condições de aprendizagem plena das crianças. A abertura da escola às áreas urbanas envolventes, estabelecendo-se como um ponto de partida para a exploração do bairro e da cidade, promovendo uma aprendizagem também ela urbana (do mapa da cidade, das relações de sociabilidade urbana), é uma condição essencial para a formação de adultos que usam e vivem a cidade intensamente e que nela participam com energia cidadã.

## Referências bibliográficas

- Almeida, Elvira (1992), “A criança e a invenção do seu espaço”, *Pos-Grad: Arquitetura e Urbanismo*, FAUUSP, São Paulo, 1 (2), pp. 5-20.
- Amado, João, e Ana Cristina Almeida (2018), “Políticas públicas e o direito de brincar das crianças”, *Revista Sorocaba*, 3 (1), pp. 101-116.
- Araújo, Maria, e Hugo Monteiro (2018), “Crianças de todo o mundo, uni-vos! Notas sobre a submissão das crianças à ‘ideologia do trabalho útil’”, *Ambiente e Educação*, 23 (3), pp. 170-188.
- Campos, L. e outros (2007), “Obesidade infantil, actividade física e sedentarismo em crianças do 1.º ciclo do ensino básico da cidade de Bragança (6 a 9 anos)”, *Revista de Desporto e Saúde da Fundação Técnica e Científica do Desporto*, pp. 18-25.
- Carreira, Nélia Vieira (2016), *A Criança e a Cidade: Influência dos Espaços Verdes e Áreas de*



- Jogo no Desenvolvimento da Criança*, dissertação de mestrado em arquitetura paisagística, Universidade de Lisboa.
- Carroll, Penelope e outros (2015), "Kids in the city: children's use and experiences of urban neighborhoods in Auckland, New Zealand", *Journal of Urban Design*, 20 (4), pp. 417-436.
- Carvalho, Maria João Leote (2010), *Do Outro Lado da Cidade: Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*, dissertação de doutoramento em sociologia, Universidade Nova de Lisboa.
- Chawla, Louise (1992), "Childhood place attachments", em Altman, Irving e M. Low, Setha (eds.), *Place Attachment*, Springer, Boston, MA, pp. 63-86.
- Chawla, Louise (1997), "Growing up in cities: a report on research under way", *Environment and Urbanization*, 9 (2), pp. 247-252.
- Coelho, Ana Rita (2013), *O Olhar da Criança para a Cidade através da Escola*, dissertação de mestrado em ciências da educação — educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.
- Costa, Andrize e outros (2015), "Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios", *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado, Porto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, pp. 403-411.
- Costa, Soraia (2012), *A Criança e a Cidade: do Parque Infantil à Paisagem Lúdica*, dissertação de mestrado em arquitetura paisagística, Universidade de Évora.
- Cotrim, Gabriela, e Ilka Bichara (2013), "O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (2), pp. 388-395.
- Driskell, David (2002), *Creating Better Cities with Children and Youth: a Manual for Participation*, Londres, UNESCO.
- Fernandes, Renata, e Marco Scarassatti (2005), "A criança e o viver urbano campineiro: um trabalho inicial de fruir e reconhecer (se) (n)a cidade", *Resgate*, 14, pp. 47-66.
- Ferro, Lígia (2016), *Da Rua para o Mundo. Etnografia Urbana Comparada do Graffiti e do Parkour*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Fiaes, Carla e outros (2010), "Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA)", *Interação em Psicologia*, 14 (1), pp. 31-41.
- Fyhri, Aslak e outros (2011), "Children's active travel and independent mobility in four countries: development, social contributing trends and measures", *Transport Policy*, 18 (5), pp. 703-710.
- Foley, Pam, e Stephen Leverett (2011), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, The Open University.
- Fourier, Charles (2007), *A Infância Emancipada*, Lisboa, Antígona.
- Gill, Tim (2007), *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society*, Londres, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gomes, Elisabete (2011), *Perspetivar as Cidades como "Espaços Públicos de Educação" de Crianças*, dissertação de doutoramento em ciências da educação — educação e desenvolvimento, Universidade Nova de Lisboa.

- Hart, Roger (1979), *Children's Experience of Place*, Nova Iorque, Irvington Publications.
- Hengst, Heinz (2001), "Rethinking the liquidation of childhood", em Elder, Glen e Parke, Ross (eds.), *Childhood Research, Politics and Lives in Europe*, pp. 13-41.
- Jacobs, Jane (2014 [1961]), *Morte e Vida de Grandes Cidades*, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.
- Karsten, Lia (2003), "Children's use of public space: the gendered world of the playground", *Childhood*, 10, pp. 457-473.
- Kozlovsky, Roy (2007), "Adventure playgrounds and postwar reconstruction", em Gutman, Marta e de Coninck-Smith, Ning (eds.), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; an International Reader*, Rutgers University Press.
- Krishnamurthy, Sukanya, e outros (2018), *Child-Friendly Urban Design: Observations on Public Space from Eindhoven (NL) and Jerusalem (IL)*, Bernard van Leer Foundation.
- Kytt, Marketta e outros (2015), "The last free-range children? Children's independent mobility in Finland in the 1990s and 2010s", *Journal of Transport Geography*, 47, pp. 1-12.
- Lima, Mayumi Souza (1989), *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel.
- Lopes, Frederico, e Carlos Neto (2014), *A Criança e a Cidade: a Importância da (Re)conciliação com a Autonomia. Desenvolvimento Motor na Infância*, Lisboa, Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 265-292.
- Lopes, Frederico (2017), *Children's Interactions in the City: the Interplay of Mobility, Affordances and Urban Space*, dissertação de doutoramento em motricidade humana – comportamento motor, Universidade de Lisboa.
- Lynch, Kevin (1977), *Growing Up in Cities*, MIT Press, Cambridge.
- Madeira, Rosa (2014), "A participação das crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio", *EAPN Rediteia*, 46, Bem-estar Infantil, pp.147-166.
- Magalhães, Maria João (2014), *Design de Equipamento Lúdico para o Espaço Urbano: Interação Adulto-Criança nos Parques Infantis*, dissertação de mestrado em design de produto, Universidade de Lisboa.
- Malho, Maria João (2003), *A Criança e a Cidade: Independência de Mobilidade e Representações sobre o Espaço Urbano*, dissertação de mestrado em ciências da comunicação, Universidade Nova de Lisboa.
- Marinheiro, Marisa Clara (2014), *Trabalhar e Brincar: Crianças à Descoberta dos Seus Muitos Ofícios*, dissertação de mestrado em ciências da educação – educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.
- Martinho, Joana (2014), *O Espaço para a Criança na Cidade: Um Estudo Crítico a partir da Experiência de Aldo van Eyck*, dissertação de mestrado em arquitetura, Universidade do Porto.
- Matos, Ana Paula e outros (2015), "Descrição do trajeto casa-escola: estudo com crianças de três escolas públicas", em Pereira, P., Vale, S., e Cardoso, A. (eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS)*, Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado, Porto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, pp. 12-21.
- McKendrick e outros (2000), "Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood", *Childhood*, 7 (3), pp. 295-314.

- Mendes, Maria da Glória (2013), *A Criança e as Políticas Públicas: Cidade Amiga das Crianças em Aveiro*, dissertação de mestrado em administração e gestão pública, Universidade de Aveiro.
- Moore, Robin (2006), "Playground's: a 150-year-old model", em Frunkin, Howard, Geller, Robert, Rubin, I. Leslie e Nodvin, Janice (eds.), *Safe and Healthy School Environments*, Oxford, Oxford University Press, pp. 86-103.
- Moreira, Sara Augusta (2010), *O Tempo das Crianças... Silêncios Vividos e Ruídos Sentidos*, dissertação de mestrado em ciências da educação — educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.
- Nações Unidas (1959), *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Nascimento, Maria Letícia (2018), "(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? Onde estão? Geografias das infâncias: fronteiras e conexões", *Educação em Foco*, 23 (3), pp. 737-754.
- Nascimento, Nayana (2009), *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância*, dissertação de mestrado em estudos da criança — sociologia da infância, Universidade do Minho.
- Nídio, Alberto (2012), "O tempo das crianças e as crianças deste tempo", em Araújo, Emília e Duque, Eduardo (eds.), *Os Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo: Um Debate para as Ciências Sociais e Humanas*, Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais, pp. 203-224.
- Oldenberg, Ramon, e Dennis Brissett (1982), "The third place", *Qualitative Sociology*, 5 (4), pp. 265-284.
- Opie, Iona, e Peter Opie (2013), *Children's Games in Street and Playground*, Floris, Edimburgo.
- Parr, E. Albert (1967), *The Child in the City: Urbanity and the Urban Scene*, Landscape, Spring.
- Pastilha, Sara Gomes (2014), *Estrutura de Ludicidade para Um Parque Infantil Público, no Exterior*, dissertação de mestrado em engenharia e design de produto, Universidade de Aveiro.
- Pedro, Carla (2005), *Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços*, dissertação de mestrado em estudos da criança — educação física e lazer.
- Pereira, Beatriz Oliveira, e Carlos Neto (1999), "As crianças, o lazer e os tempos livres. Saberes sobre as crianças", em Pinto, Manuel, e Sarmento, Manuel (coords.), *Para Uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 85-107.
- Pereira, Maria João (2017), *Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social: Possibilidades e Constrangimentos de Uma Cidadania Infantil Ativa*, dissertação de doutoramento em estudos da criança — sociologia da infância, Universidade do Minho.
- Pinto, Adelina Ramos (2010), *Participação e Cidadania: Memória dos Fóruns Infanto-Juvenis de Aveiro*, dissertação de mestrado em ciências da educação — educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.

- Qvortrup, Jens (2014), “Visibilidades das crianças e da infância”, *Linhas Críticas*, 20 (41), pp. 23-42.
- Ramos, Andreia (2017), *Mobilidade e Interação Social da Criança na Cidade*, dissertação de mestrado em arquitetura paisagística, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ramos, Diana Guedes (2013), *Águeda e as CAC: Contributos de Crianças de Valongo do Vouga*, dissertação de mestrado em ciências da educação — educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, Júlia e outros (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 van Melik, Rianne, Filion, Pierre, Doucet, Brian, *Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities*, 3, Public Space and Mobility, Bristol, Bristol University Press, pp. 131-142.
- Rodrigues, Júlia e Lígia Ferro (2020), “As crianças e a rua em tempos de COVID-19: os usos de dois parques públicos na cidade do porto no período pós-confinamento”, em Eunice Castro Seixas (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 (online), 6, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, pp. 18-26.
- Rasmussen, Kim (2004), “Places for children — children’s places”, *Childhood*, 11(2), pp. 155-173.
- Reis, Margarete Filipa (2015), *Por um Um Bairro Mais Amigo das Crianças: Novos Protagonistas*, dissertação de mestrado em ciências da educação — educação social e intervenção comunitária, Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, Manuel (2018), “Infância e cidade: restrições e possibilidades”, *Educação*, 41 (2), pp. 232-240.
- Sarmiento, Manuel, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007), “Políticas públicas e participação infantil”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, pp. 183-206.
- Siu, Kin Wai, e outros (2017), “Inclusive play in urban cities: a pilot study of the inclusive playgrounds in Hong Kong”, *Procedia Engineering*, 198, pp. 169-175.
- Soares, Natália (2005), *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida: Representações, Práticas e Poderes*, dissertação de doutoramento em estudos da criança — sociologia da infância, Universidade do Minho.
- Soares, Natália Fernandes, Manuel Sarmiento e Catarina Tomás (2005), “Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças”, *Nuances*, UNESP — Presidente Prudente, 12 (13), pp. 50-64.
- Souza, Amanda e outros (2015), “Uso criativo de parquinhos públicos: um estudo sobre o desenvolvimento de brincadeiras criativas no parquinho público do Dique de Tororó, na cidade de Salvador-BA”, *XIV SEPA — Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, UNIFACS.
- Tomás, Catarina, e Natália Fernandes (2014), “Direitos das crianças, brincar e brincadeiras”, em Tomás, Catarina e Fernandes, Natália (orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: Modos de Ser Criança nos Países de Língua Oficial Portuguesa*, Maringá, UEM, pp. 13-25.
- Tonucci, Francesco (2009), “Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 147-168.

- Trevisan, Gabriela (2014), "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós", *Infância e Cenários de Participação Pública: Uma Análise Sociológica dos Modos de Codificação das Crianças na Escola e na Cidade*, tese de doutoramento em estudos da criança, Universidade do Minho.
- Trevisan, Gabriela (2015), "Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças", *Currículo sem Fronteiras*, 15 (1), pp. 142-164.
- UNICEF (2015), *Construir Cidades Amigas das Crianças: Um Quadro para a Ação*, UNICEF (Comité Português).
- UNICEF (1989), *Convenção sobre os Direitos da Criança*, disponível em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- UNICEF (2016), *Guia para a Construção de Cidades Amigas das Crianças*, UNICEF (Comité Português).
- Ward, Colin (1978), *The Child in the City*, Nova Iorque, Phanteon Books.
- Waygood, Edward Owen Douglas, e Yusak O. Susilo. (2015), "Walking to school in Scotland: do perceptions of neighbourhood quality matter?", *IATSS Research*, 38 (2), pp. 125-129.
- Withagen, Rob, e Simone Caljouw (2017), "Aldo van Eyck's playgrounds: aesthetics, affordances, and creativity", *Frontiers in Psychology*, 8 (1130), pp. 1-9.
- Zeihner, Helga (2003), "Shaping daily life in urban environments", em Christensen, Pia e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Londres, Routledge Falmer, pp. 66-68.

### *Artigos de imprensa*

- "Pais, deixem-me cair", em jornal *Expresso*, 16/02/2019 (disponível em <https://expresso.pt/sociedade/2019-02-16-Pais-deixem-me-cair>).
- "E se lhe disserem que os recreios mais amigos da criança são aqueles menos protegidos?", em *Visão*, 21/02/2019 (disponível em <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2019-02-21-E-se-lhe-disserem-que-os-recreios-mais-amigos-da-crianca-sao-aqueles-menos-protégidos->).
- "Brincar no século XXI: Adeus, parques infantis previsíveis, com escorregas e baloiços", em *Visão*, 24/03/2019 (disponível em <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2019-03-24-Brincar-no-seculo-XXI-Adeus-parques-infantis-previsiveis-com-escorregas-e-baloicos>).

## Capítulo 2

# **A inclusão das crianças no planejamento urbano: uma análise dos principais desafios**

*Eunice Castro Seixas e Maria Fernandes-Jesus*

### **Introdução**

Um planejamento urbano de má qualidade afeta todos os habitantes das cidades, mas em particular os grupos sociais mais vulneráveis, designadamente as crianças, expondo as mesmas a vários riscos sociais, económicos e ambientais e limitando as suas oportunidades de agência e desenvolvimento (Mansfield, Batagol e Raven, 2021). Todavia, e apesar do interesse crescente na investigação sobre crianças e cidades, em geral, as crianças ainda são pouco chamadas à participação nos processos de planejamento urbano, ou quando o são, e apesar das boas intenções dos investigadores e urbanistas, as suas contribuições são pouco valorizadas ou implementadas (Freeman, Nairn e Sligo, 2003). As crianças permanecem assim em grande medida atores invisíveis e sem poder de influência nestes processos (Freeman e Tranter, 2011; Gill, 2007; Jansson, 2008; Jenks, 2005). Uma visão adultocêntrica das cidades e a consequente invisibilidade das crianças nas políticas urbanas põem em causa, quer a efetivação do direito das crianças à cidade, quer a qualidade e resiliência do tecido urbano, uma vez que a resiliência urbana é função também da resiliência dos seus grupos sociais mais vulneráveis (Castro Seixas e Giacchetta, 2020).

É partindo destas preocupações que, neste texto, nos propomos analisar os principais desafios de uma inclusão bem-sucedida das crianças no planejamento urbano. Começamos, nesta introdução, por discutir sucintamente a pertinência desta questão, para em seguida nos centrarmos sobre a análise dos desafios específicos que aqui salientamos e que consideramos como centrais a esta questão, embora reconhecendo que outros mais poderiam ser identificados.

A inclusão das crianças nos processos de planejamento e desenho urbano tem envolvido investigadores de diversas áreas disciplinares, nomeadamente a partir de trabalhos inspirados no projeto “Growing Up in Cities” da UNESCO e sua sucessora, a iniciativa “Child-Friendly City” (CFC) da UNICEF, ambos fortemente apoiados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, mas também a partir de trabalhos mais recentes sobre jogo, gamificação, cidades inteligentes e lúdicas. Enquanto os primeiros têm tido como foco os direitos de participação

das crianças, envolvendo predominantemente investigadores das ciências sociais, os estudos sobre as cidades inteligentes e lúdicas têm sido desenvolvidos em grande parte por *designers*, engenheiros e investigadores das áreas da tecnologia digital e interação humano-computador (Computer Human Interaction — CHI) (De Lange e De Waal, 2019; Glas, e outros, 2019; Nijholt, 2017, 2020).

No entanto, apesar desta segmentação, ambas as linhas de investigação partilham uma crítica à restrição do brincar a áreas específicas e designadas para esse efeito, tais como parques temáticos, parques infantis e locais para a realização de desportos informais ou outras atividades ao ar livre, que também são frequentemente projetados por adultos para crianças e/ou adolescentes e jovens. E ambas assumem a necessidade de envolver os cidadãos, inclusive os jovens e as crianças, no processo de pesquisa/desenho ou planeamento urbano, através do uso de metodologias participativas. Nesse sentido, muitos destes estudos têm-se empenhado em analisar as experiências e relações das crianças com os espaços urbanos e encontrar maneiras de integrar essas experiências e conhecimentos no planeamento e desenho urbano, ou seja, projetar cidades com crianças e para crianças. Assim, no seu conjunto, e apesar da sua heterogeneidade, estes estudos têm contribuído para promover a visibilidade das crianças como atores políticos e sociais, capazes de produzir conhecimentos sobre o espaço e de uma compreensão crítica e abrangente do lugar, embora possam interpretar, utilizar e apropriar os lugares de modo diferente dos adultos (Castro Seixas, 2021; Castro Seixas, Tomás, Fernandes-Jesus e Giacchetta, 2022; Castro Seixas, Tomás e Giacchetta, 2022; Castro Seixas, Tomás e Giacchetta, 2020; Castro Seixas e Giacchetta, 2020; Cele e Van Der Burgt, 2015; Holloway e Valentine, 2000a, 2000b; James, Jenks e Prout, 1998; Lim e Barton, 2010; Porter, Townsend, e Hampshire, 2012; Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007). Este reconhecimento progressivo das crianças como atores sociais e políticos competentes é, todavia, muito desigual, sendo mais visível em alguns países do que outros (com particular centralidade nos EUA, na Austrália e em alguns países da Europa do Norte). Em Portugal, carecem os estudos de revisão sobre estas questões para que seja possível ter uma visão compreensiva do que já foi feito e por quem, mas há claramente muito a fazer no domínio da inclusão das crianças no planeamento urbano.

É neste contexto que, com base numa revisão da literatura, identificamos e analisamos alguns desafios específicos à inclusão das crianças nos processos de planeamento urbano, designadamente o desafio da participação; o desafio da interdisciplinaridade; os desafios da escala e da crítica e os desafios relacionados com os avanços tecnológicos e as novas metodologias que emergem neste campo de estudos. A análise destes desafios possibilita um apontar das questões mais importantes, destacando direções e lacunas da investigação internacional neste âmbito.

### **O desafio da participação**

A participação é um direito consagrado na convenção sobre os direitos da criança, mas é também um dos aspetos mais relevantes para o reconhecimento das crianças

como cidadãos (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007; Sarmiento, 2018). Todavia, “tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de ‘participação’” (Tomás, 2013: 48). É importante, por isso, olharmos criticamente para o que significa participação das crianças nos vários contextos e estudos em que este conceito é mobilizado. A este respeito, Skelton (2007), por exemplo, revelou como nos discursos da UNICEF o conceito de participação surge de forma abstrata e descontextualizada, como “participação autêntica”, invisibilizando desigualdades sociais e processos de exclusão.

Efetivamente, o direito das crianças a participarem no planeamento urbano tem sido entendido e posto em prática de maneiras muito diversas, revelando uma variedade de papéis e níveis de envolvimento e controlo das mesmas sobre o processo (Francis e Lorenzo, 2002; Hart, 1992, 2008). O que determina o grau de participação das crianças poderá ser esse mesmo grau de controlo sobre o processo e a possibilidade de negociar o mesmo com os adultos (Reddy e Ratna, 2002, cit. em Tomás, 2013). Como refere Tomás (2013): “Não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou graus de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico” (2013: 60). Na mesma ótica, Andersen e colegas (2015) sugerem que a participação não deve ser considerada como uma questão de facto, mas como uma “preocupação”, tornando assim possível o reconhecimento das “práticas e processos envolvidos em trazer a participação à existência”, em vez de “reduzir o mundo a entidades concretas” (*idem*: 259, tradução das autoras).

A complexidade deste conceito de participação das crianças expressa-se também na heterogeneidade dos estudos existentes que contemplam uma grande diversidade de áreas disciplinares, desde o *design* — desenho participativo, em que as crianças dão normalmente o seu parecer sobre o processo ou a tecnologia que está a ser projetada, até estudos sociais e psicológicos que visam analisar o conhecimento e experiências das crianças sobre contextos urbanos específicos. A abrangência deste campo de investigação e intervenção pauta-se nas diferentes conceções do processo participativo e dos conceitos de parceria, *co-design* e coplaneamento que enquadram os estudos (Ataol, Krishnamurthy e van Wesemael, 2019). Ao contrário da área dos estudos das crianças/infância, em que o conceito de participação e as suas tensões e desafios têm sido amplamente discutidos (Derr e Tarantini, 2016; Graham e Fitzgerald, 2010; Jans, 2004; Wyness, 2013a, 2013b; Tomás, 2013), na área do desenho participativo tem havido menos interesse em analisar o que significa e constitui “participação” (Andersen e outros, 2015), embora se possam identificar algumas análises nesse sentido (*e.g.*, Druin e Fast, 2002; Iversen, Smith, e Dindler, 2017).

O desafio da participação das crianças no desenho e planeamento urbano está também associado ao seu estatuto social subalterno em relação aos adultos, como refere Sarmiento (2008): “A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido à sua condição etária é, por consequência, essencial à definição de infância” (2008: 22). Daí que as concetualizações das crianças enquadrem o desenho dos estudos participativos e também os seus resultados e impactos (Ataol e outros, 2019; Simpson, 1997). Neste âmbito, é importante realçar que a concetualização das crianças como cidadãos competentes está associada a uma perspetiva do planeamento



urbano e do desenho participativo como processos de mediação e ação, sendo que o sucesso destas iniciativas depende, todavia, de outras variáveis, tais como o nível de comunicação, diálogo, reflexão e partilha de poder (Ataol e outros, 2019). Efetivamente, vários estudos têm revelado o potencial de subversão e cooptação política de programas que promovem a participação infantil, assim como de manipulação e tokenismo das crianças nos mesmos (e.g., Bartlett, 2005; Corsi, 2002; Hart, 1992; 1997; Kreutz, Derr, e Chawla, 2018; Iveson, 2006; James e James, 2004). As crianças mais novas continuam a ser as mais excluídas deste processo de participação, ou, em alternativa, a serem envolvidas indiretamente, representadas pelos adultos (Ataol e outros, 2019). Neste contexto, faz sentido questionar, com Tomás (2013): “Até que ponto a sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeitos de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos ativos a participativos na sociedade em que estão inseridas?” (2013: 49). A resposta a esta questão convida a uma análise crítica do processo de participação das crianças e suas tensões. Uma destas prende-se com uma tendência à instituição de modelos e formas de ação homogêneas, que não têm em consideração a especificidade dos contextos e das próprias características das crianças (Tomás, 2013). Esta crítica sugere a necessidade de uma maior atenção ao contexto sociocultural e institucional em que o processo de participação decorre (Tisdall e Punch, 2012), mas também a um entendimento da participação como envolvendo uma série de processos sociais, com expressão nas interações e práticas informais quotidianas (Percy-Smith, 2010). Neste sentido, as políticas públicas devem orientar-se para a construção de “contextos de participação” (Trevisan, 2014) que incluam adultos e crianças e que efetivamente contribuam para a criação de espaços urbanos mais democráticos e plurais (Sarmiento, 2018).

É importante continuarmos a analisar criticamente os múltiplos significados e impactos da participação das crianças através dos diferentes contextos socioculturais e disciplinares. Um dos critérios para esta análise poderá ser a questão de perceber se as crianças contribuíram de facto para o processo de decisão, ou seja, para criar escolhas, mesmo não participando em todos os aspetos de um projeto de *design* ou de planeamento urbano (Bratteteig e Wagner, 2016). Outro critério seria o de examinar em que medida a participação é benéfica e significativa para os sujeitos envolvidos, neste caso as crianças e respetivas famílias ou comunidades (Cele e van der Burgt, 2015), ou seja, compreender para quem é a participação (Skelton, 2007). É também crucial analisarmos os significados das experiências de participação do ponto de vista das crianças, algo que tem sido bastante negligenciado pela literatura.

### **O desafio da interdisciplinaridade**

O planeamento urbano participativo com crianças teria como objetivo fundamental tornar os espaços públicos da cidade mais inclusivos, intergeracionais e amigos das crianças. Uma das condições para a concretização deste objetivo é a colaboração interdisciplinar e com os membros da comunidade. Esta é também uma

condição essencial, quer para um planeamento participativo com crianças, quer para a criação de comunidades sustentáveis (Ataol e outros, 2019). A necessidade de um trabalho interdisciplinar neste campo de estudos é tanto mais relevante quanto mais notória é a sua fragmentação, designadamente a clivagem observável entre estudos sociais e estudos tecnológicos ou de *design*. Dentro de cada uma destas duas grandes abordagens também persistem fronteiras disciplinares e o domínio de disciplinas específicas, como tem sido notado em relação aos estudos das crianças/infância. Embora pensado originalmente como um campo interdisciplinar e um “ponto de encontro entre ideias” (Canosa e Graham, 2020; James, 2010a; 2010b; Prout, 2005), os estudos das crianças/infância permanecem hoje mais como um campo “multidisciplinar” com um foco na sociologia, psicologia e geografia (Alanen, 2012; Korbin, 2010; Punch, 2016), ignorando em grande parte o trabalho realizado nas áreas da engenharia, *design* e interação humano-computador sobre o jogo e as cidades lúdicas. É neste contexto que vários autores têm apelado a uma maior comunicação entre as subdisciplinas dos estudos das crianças/infância (James, 2010a; 2010b; Korbin, 2010; Punch, 2016; Punch e Tisdall, 2012).

A “interdisciplinaridade” é normalmente compreendida como “o surgimento do *insight* e a compreensão de um domínio de problemas por meio da integração de epistemologias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas de alguma forma nova” (Alanen, 2012: 420, tradução das autoras). No entanto, este permanece um conceito controverso e pode-se falar até de vários tipos e níveis diferentes de interdisciplinaridade (Lattuca, 2003; Villeneuve e outros, 2020). Na área do planeamento urbano participativo com crianças, vários autores têm apontado e discutido os desafios da investigação interdisciplinar e transdisciplinar (Hart, 2008; Holmberg, 2018; Mitchell e Moore, 2018; Mitchell e Maharjan, 2020; Moody e Darbellay, 2019). Neste contexto, a interdisciplinaridade tem sido perspectivada como “meio de integração entre pontos de vista disciplinares diversos e complementares”, supondo também uma “abertura participativa do processo de investigação, não apenas dentro da academia, mas também com os *stakeholders*” (Moody e Darbellay, 2019: 18). Os estudos das crianças e dos jovens têm sido considerados como um campo inerentemente transdisciplinar, envolvendo “a análise de sistemas complexos, juntamente com a participação dos jovens em pesquisas que dizem respeito ao seu bem-estar” (Mitchell e Moore, 2018: 450). Baseados no Canadá, Mitchell e Moore (2018) referem a necessidade de uma descentração dos paradigmas científicos da modernidade ocidental, que frequentemente assentam em visões deficitárias e determinísticas da criança, para paradigmas transdisciplinares e metodologias participativas com crianças e jovens. Assim sendo, afirmam que a investigação que conduziram sobre a compreensão das crianças sobre si mesmas os levou a adotar “várias ferramentas transdisciplinares”, designadamente a teoria da complexidade, os direitos humanos e concepções sobre uma “epistemologia indígena” (2018: 459).

A descentração dos paradigmas científicos da modernidade ocidental não é, todavia, uma tarefa fácil e o próprio discurso dos novos estudos da infância, designadamente no seu pendor interdisciplinar, revela a dificuldade de um distanciamento total dos cânones modernistas e do processo de construção de dicotomias, assim como a construção problemática de uma concepção ideal do investigador

como “adaptável”, de forma vaga, abstrata e obscura (Holmberg 2018, cf. também Ryan, 2008, 2012).

Ou seja, a história repete-se: nas décadas de 1980 e 1990, muitos pesquisadores dos estudos da infância defendiam um interesse unilateral pela criança como ser (em vez de ser em potência) e pela infância como cultura (não como natureza). Da mesma forma, hoje alguns investigadores promovem um foco unidirecional na criança como híbrido (em vez de homogêneo) e na infância como complexa (em vez de simples) (Holmberg, 2018: 169, tradução das autoras).

A este respeito, pensamos que é importante ir além de uma análise discursiva e olhar criticamente para as práticas de inter e transdisciplinaridade nos estudos das crianças e nas experiências de planejamento e desenho urbano, assim como para as próprias visões das crianças sobre estes processos.

### **Mudar o quê, porquê e para quê? Os desafios da escala e da crítica**

Há uma questão-chave do planejamento e desenho participativo que tem sido descuidada pela literatura existente sobre o tema: trata-se de perceber que tipo de mudança se pretende, a sua escala e as razões e pressupostos que fundamentam a mesma. Arriscamo-nos a sugerir que grande parte dos estudos de planejamento ou desenho participativo visa provocar pequenas mudanças ao nível do indivíduo (criança), da família ou de um espaço específico (e.g., parque infantil, praça, escola ou eventualmente o “bairro”), embora algumas intervenções sejam pouco claras quanto ao contexto e ao tipo de mudança que se pretende provocar e outras não avaliem sequer o impacto da intervenção efetuada. A este respeito, concordamos com Haikkola e colegas (2007), na ideia de que o foco numa escala micro, que tem sido característico dos estudos das crianças, deve ser complementado com estudos que incidam sobre as estruturas sociais que enquadram o conceito de ambientes amigos das crianças (Haikkola e outros, 2007).

As experiências de desenho ou planejamento participativo que têm sido realizadas nas últimas décadas variam significativamente quanto aos seus objetivos e *outputs* finais. Alguns estudos, apesar de utilizarem metodologias participativas, não são explicitamente construídos com o objetivo de induzir mudanças ambientais em termos de desenho, planejamento ou gestão de espaços urbanos. No entanto, e de forma imprevisível, as propostas de *design* feitas pelas crianças (também em colaboração com adultos) podem potenciar mudanças na gestão de espaços públicos (e.g., Torres e Lessard, 2007; Williams, Derbyshire, e Wong, 2018), gerando um reconhecimento — mesmo que *a posteriori* — da natureza política destes processos. Se o *design* e o planejamento podem ser entendidos como ferramentas participativas com potencial para repensar o urbano e provocar mudanças no mesmo, a escala dessas mudanças permanece frequentemente ainda a um nível micro e sem grande potencial de emancipação social ou empoderamento das crianças enquanto grupo social de tipo geracional. A questão da escala cruza-se, assim, com a questão da

natureza sociopolítica destes processos de planeamento urbano, ou seja, do seu potencial crítico e emancipatório. Daí que tenhamos optado por considerar aqui em simultâneo a escala e a crítica, na sua inter-relação.

É no âmbito do reconhecimento do papel político dos processos de desenho e planeamento urbano que Iversen, Smith e Dindler (2017) propõem um tipo específico de *design* participativo, o “*design* político participativo”, sugerindo que o mesmo “define um novo papel para as crianças nas práticas participativas — o papel de protagonista”. Segundo estes autores, mais do que dar voz às crianças, um compromisso com o *design* político participativo “aborda de forma mais ampla como as crianças podem ser empoderadas para moldar o desenvolvimento tecnológico e refletir criticamente sobre o papel da tecnologia nas suas práticas” (*idem*: 27). Nesta perspetiva de empoderamento, são também cruciais os estudos que visam a inclusão de crianças de grupos minoritários e desfavorecidos, tal como crianças com deficiências ou patologias estigmatizantes (Abebe, 2009; Skelton e Valentine, 2003; Tisdall, 2012), ou crianças que vivem na rua (Ataöv e Haider, 2006; Sarmiento, 2018). A análise destas crianças “à margem” e sua relação com a cidade é particularmente importante no sentido da problematização das conceções hegemónicas de infância (Sarmiento, Marchi e Trevisan, 2018; Sarmiento, 2018). Nesse sentido, também a inclusão das crianças nos processos de decisão sobre a cidade pode constituir-se como um convite à problematização do adultocentrismo e das suas inter-relações com o androcentrismo e o etnocentrismo. Aprender com as crianças seria assim “habitar as brechas dos discursos dominantes” (Faria e Finco, 2011: 6). A sociologia da infância pode dar um importante contributo no sentido de revelar como as crianças estão numa condição desigual de poder numa sociedade hierarquizada em termos de género e etnias. A inclusão das crianças nos processos de decisão sobre a cidade pode resgatá-las da sua invisibilidade enquanto sujeitos políticos, sociais e produtores de conhecimento, problematizando as lógicas capitalistas de produção da não existência das mesmas como seres ignorantes, residuais, inferiores, locais e improdutivos (Rocha e da Costa, 2006).

No mesmo sentido, é necessário ultrapassar o viés das perspetivas eurocêntricas da modernidade ocidental e refletir sobre a aplicabilidade dos novos estudos da infância noutros contextos (Punch e Tisdall, 2012; Tisdall e Punch, 2012). Se a ideia de pensar a infância a partir de uma “epistemologia do Sul” (Santos e Menezes, 2009) é, neste âmbito, relevante, será como projeto coletivo, como refere Lucia Rabello de Castro (Pérez, Silva, e Libardi, 2020): como “uma noção que move um projeto coletivo, um convite para se pensar a possibilidade de produzir teoria a partir do Sul, mais do que dizer que essa infância se constitui por algum traço singular” (*idem*: 22). Cabe realçar, com a autora, que este convite para formular teoria a partir do Sul, não impede o diálogo com o “Norte”, pelo contrário: “O que é importante é que a gente mantenha um diálogo, porque a pesquisa no Norte também é importante para gente se alimentar, para gente se enriquecer, para gente até fazer diferente, contrastar.” (*ibidem*: 22).

## Os desafios das inovações metodológicas e tecnológicas

Nas últimas décadas, o campo do planeamento urbano participativo tem sido fortemente impulsionado por diversas inovações metodológicas e tecnológicas que trazem novas possibilidades e perspectivas, mas também novas questões, designadamente sobre a participação das crianças, a investigação inter e transdisciplinar e o papel crítico destes estudos, ou seja, em relação aos desafios que apresentámos nas secções anteriores. Podemos também identificar desafios socioéticos inerentes à utilização destas novas metodologias, designadamente das tecnologias digitais, que, no entanto, têm sido pouco discutidos por parte dos sociólogos da infância.

Por um lado, a importância de metodologias mais centradas nas crianças tem sido bastante assinalada por vários autores da sociologia da infância (Cahill, 2007; Christensen e James, 2006; Gallagher, 2008; Gallacher e Gallagher, 2008; Sarmento, 2015). Estas metodologias são desenvolvidas de acordo com as competências das crianças, recorrem a outras linguagens além da verbal e tornam o processo de investigação mais flexível, lúdico e criativo, mas principalmente menos adultocêntrico, permitindo “considerar as vozes múltiplas das crianças que falam com o corpo, com o movimento, com os desenhos que elaboram” (Sarmento, 2015: 45). Uma revisão recente dos processos de planeamento urbano com crianças reforça a importância destas metodologias, salientando a necessidade de minimizar o envolvimento dos adultos e de colocar as crianças no centro, utilizando para tal métodos mais expressivos e tácteis. O planeamento e o desenho urbano seriam, neste sentido, entendidos como mediadores ou ferramentas participativas ao serviço das crianças (Ataol e outros, 2019).

Por outro lado, a investigação participativa, sendo uma designação muito abrangente que inclui uma enorme diversidade de pesquisas, perspectivas e metodologias, nem sempre é empoderadora, embora parta de uma recusa do papel passivo da criança na produção de conhecimento. É fundamental um olhar crítico para o modo como os investigadores lidam com as questões éticas nestes estudos participativos e o risco de exploração, coerção e manipulação das crianças (Sarmento, 2015). Por exemplo, os investigadores podem receber mais do que dão aos participantes, se o estudo não contribui de algum modo para melhorar as suas situações/problemas específicos. E se mal utilizadas, as metodologias participativas podem coagir os participantes a contribuir para atividades e decisões para as quais estes não se sentem preparados (Beazley e Ennew, 2006; cf. também Abebe, 2009).

Recentemente, têm emergido novas metodologias que passam em grande parte pelo uso do digital e pelo jogo urbano, estando muito associadas às áreas da interação humano-computador, engenharia, robótica e *design*. Contemplam o uso de sensores, de atuadores (*actuators*), da realidade aumentada e da *internet* das coisas como tecnologias que podem ser incorporadas nos ambientes urbanos, assim como jogos digitais, jogos sérios e jogos pervasivos (*pervasive games*). Muitas destas ferramentas seguem uma estratégia de “gamificação” que é aplicada ao próprio processo de planeamento e *design* participativo, visando torná-lo numa experiência lúdica e atrativa. Podem também ser utilizadas — principalmente os jogos sérios e pervasivos, com objetivos educativos, designadamente de promoção da

aprendizagem experiencial em contextos não formais, ou para promover a consciencialização e discussão sobre questões sociais e políticas relacionadas com a experiência de urbanidade (Santos e Burguès, 2017). Estes jogos sérios podem ser importantes no sentido de potenciarem processos de conexão com o ambiente e de cocriação com os utilizadores, mas o predomínio destas tecnologias digitais e de um discurso de gamificação no planeamento urbano tem também sido alvo de várias críticas. Especificamente, a aplicação de jogos ao planeamento participativo pode levar a uma simplificação excessiva da realidade (March e Ribera-Fumaz, 2016) e abrir a porta a um maior controlo e monitorização da vida dos participantes (Whitson e Simon, 2014). O discurso e práticas associadas às *smart cities* têm sido também criticados por priorizarem valores neoliberais como a eficiência e o empreendedorismo no processo de participação (Cowley e outros, 2018; Vanolo, 2014; 2018). A própria ideia de jogo, que parece surgir nestas perspetivas como um fim em si mesmo, permanece um conceito contestado, assim como o conceito de “cidade lúdica”. O jogo e a própria criatividade arriscam, assim, perder parte do seu carácter espontâneo e disruptivo, tal como conceptualizado por exemplo por Lefèbvre (1991), que o associou a um potencial de crítica e transformação, no exercício do direito à cidade (Castro Seixas, 2021).

Durante a pandemia de covid-19 e principalmente em períodos de confinamento, o recurso dos investigadores a metodologias digitais também se intensificou, levando à transposição de metodologias presenciais para o modo *online*. Deste modo, métodos como *storytelling*, mapeamento participativo e *walk e talk/photo-voice* foram adaptados para o registo digital, através de utilização de diversas plataformas e aplicações. As implicações desta viragem digital e a maneira apresada como esta aconteceu merecem, no entanto, maior reflexão crítica. Se, em 2018, Gillett-Swan e Sargeant defendiam a necessidade de “alinhar os princípios da participação das crianças com o campo emergente das pedagogias digitais” (2018: 38), a pandemia — com a viragem para o digital — vem tornar esta necessidade ainda mais urgente, incitando a uma reflexão crítica sobre quais são estes princípios da participação e como é que estes se enquadram no âmbito das inovações tecnológicas e metodológicas e do mundo *onlife*.

## Notas finais

Vários estudos revelam que as crianças querem participar e ter influência nos processos sociais e comunitários (Chatterjee, 2005, Malone, 2013, Derr e Kovács, 2015). Sabemos que a participação das crianças pode melhorar os processos de planeamento urbano, trazendo novas perspetivas e mais criatividade aos mesmos (Cilliers e Timmermans 2014; Parnell e Patsarika, 2014, Derr, 2015). No entanto, a inclusão das crianças no planeamento urbano tem-se mostrado insuficiente e repleta de desafios e constrangimentos (Freeman e outros, 2003), colocando em causa a efetivação do direito de participação das crianças nas políticas urbanas e, por conseguinte, o seu direito à cidade. Neste texto, explorámos alguns desses desafios, que consideramos serem dos mais importantes e urgentes: o desafio da participação, o desafio da

interdisciplinaridade, o desafio duplo da escala e da crítica e os desafios gerados pelas inovações tecnológicas e novas metodologias. Embora os tenhamos analisado cada um por si, vale a pena assinalar que estes desafios não são estanques, pelo contrário, estão interligados entre si e por isso necessitam de uma resposta integrativa.

A propósito do desafio da participação, pensamos que é importante aprofundar a análise dos significados da participação nos vários contextos socioculturais em que se enquadram estes estudos, incluindo contextos do “Sul”, e principalmente aos olhos das crianças. Como refere Sarmento (2018), esta inclusão das perspetivas das crianças na análise e planeamento da cidade oferece potencialidades críticas e de potenciação dos direitos das crianças:

Perceber, a partir dos olhos das crianças, essa tensão entre inclusão e exclusão, oportunidade e constrangimento, é um incontornável desafio investigativo com implicações na produção do conhecimento; mas também com uma dimensão de saber socialmente implicado, que não se deseja ocultar, centrada na análise da potenciação dos direitos da criança e na desconstrução crítica e política dos fatores de restrição que a cidade oferece (Sarmento, 2018: 234).

Da mesma forma, uma maior abertura à inter e transdisciplinaridade nesta área de investigação/intervenção poderia aumentar o potencial crítico do planeamento urbano participativo com crianças e, simultaneamente, a sua capacidade de contribuir para a resolução de problemas sociais urbanos em várias escalas. Assim, pensamos que a segmentação observável neste campo entre os estudos psicossociais e os estudos tecnológicos pode ser ultrapassada se concebermos o planeamento como diálogo e complementaridade entre as várias perspetivas.

As recentes inovações tecnológicas e sua aplicação ao planeamento urbano tornam ainda mais importante e urgente essa análise crítica e transdisciplinar, já que levantam questões políticas e éticas e transformam a própria relação dos indivíduos com a cidade. A atenção ao contexto socioambiental dos espaços públicos a serem intervencionados é fundamental para um planeamento urbano mais consciente do lugar e mais inclusivo, e é algo que as crianças também nos ensinam (Jansson, 2010). Por outro lado, os trabalhos com as crianças de grupos desfavorecidos e marginalizados revelam como os espaços quotidianos das crianças e a sua subsistência são cada vez mais afetados e subordinados à economia política global (Abebe, 2007, Abebe e Kjørholt 2009).

Como últimas notas, gostaríamos de reconhecer as limitações deste texto, designadamente no facto de que os inúmeros desafios à inclusão das crianças no planeamento urbano não se esgotam certamente naqueles que escolhemos explorar criticamente neste texto. Por exemplo, intimamente relacionado com o desafio da interdisciplinaridade, a dificuldade de diálogo entre os cientistas sociais e os decisores políticos (Holt e Holloway, 2006; Freeman, 2020) coloca em risco a inclusão das crianças nas políticas públicas. Também não podíamos deixar de assinalar aqui os desafios éticos que se colocam ao investigador que trabalha com crianças, desafios esses relacionados com “as ambiguidades morais que derivam do estado liminar das crianças”, pois estas nem são consideradas verdadeiramente como membros da

sociedade por direito próprio, nem como sujeitos totalmente dependentes (Valentine, 1999: 51, tradução das autoras). E, finalmente, o desafio de aprofundar questões emergentes e áreas negligenciadas do planeamento participativo, designadamente uma maior atenção aos grupos desfavorecidos, como as crianças indígenas, as crianças mais pequenas e os bebés, as crianças com deficiências, as crianças do “Sul”, entre outras (Freeman, 2020), assim como uma análise mais profunda dos “processos emocionais das crianças que operam em múltiplas escalas geográficas simultaneamente” (Bosco e Joassart-Marcelli, 2015: 39, tradução das autoras).<sup>1</sup>

Ainda assim, os desafios que aqui discutimos são amplamente reconhecidos na literatura como centrais ao processo de inclusão das crianças no planeamento/*design* urbano e simultaneamente complexos e controversos. Este texto é um contributo adicional — e necessariamente incompleto — para a sua sistematização e análise.

### Referências bibliográficas

- Abebe, Tatek (2007), “Changing livelihoods, changing childhoods: patterns of children’s work in rural southern Ethiopia”, *Children’s Geographies*, 5 (1-2), pp. 77-93.
- Abebe, Tatek (2009), “Multiple methods, complex dilemmas: negotiating socioethical spaces in participatory research with disadvantaged children”, *Children’s Geographies*, 7 (4), pp. 451-465.
- Abebe, Tatek e Anne Trine Kjørholt (2009), “Social actors and victims of exploitation: working children in the cash economy of Ethiopia’s south”, *Childhood*, 16 (3), pp. 175-194.
- Ataöv, Anli, e Jawaid Haider (2006), “From participation to empowerment: critical reflections on a participatory action research project with street children in Turkey”, *Children, Youth and Environments*, 16 (2), pp. 127-152.
- Alanen, Leena (2012), “Disciplinary, interdisciplinarity and childhood studies”, *Childhood*, 19, pp. 419-422.
- Andersen, Lars Bo, e outros (2015), “Participation as a matter of concern in participatory design”, *CoDesign*, 11 (3-4), pp. 250-261.
- Ataol, Özlemnur, Sukanya Krishnamurthy, e Pieter van Wesemael (2019), “Children’s participation in urban planning and design: a systematic review”, *Children, Youth and Environments*, 29 (2), pp. 27-47.
- Bartlett, Sheridan. (2005), “Integrating children’s rights into municipal action: a review of progress and lessons learned”, *Children Youth and Environments*, 15 (2), pp. 18-40.
- Beazley, Harriot, e Judith Ennew (2006), “Participatory methods and approaches: tackling the two tyrannies”, em Desai, Vandana, e Potter, Robert (eds.), *Doing Development Research*, Londres, Sage, pp. 189-199.
- Bosco, Fernando Javier, e Pascale Joassart-Marcelli (2015), “Participatory planning and children’s emotional labor in the production of urban nature”, *Emotion, Space and Society*, 16, pp. 30-40.

---

1 Freeman utiliza a expressão *Majority world* por contraste a *Minority World*, de onde fala.



- Cahill, Caitlin (2007), "Doing research with young people: participatory research and the rituals of collective work", *Children's geographies*, 5 (3), pp. 297-312.
- Canosa, Antonia, e Anne Graham (2020), "Tracing the contribution of childhood studies: maintaining momentum while navigating tensions", *Childhood*, 27 (1), pp. 25-47.
- Castro Seixas, Eunice (2021), "Espaços para crianças/Spaces for children", em Tomás, Catarina, Fernandes, Natália, Trevisan, Gabriela e Leote de Carvalho, Maria João (eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*, Uminho Editora, Portugal, pp. 219-225, disponível em <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>.
- Castro Seixas, Eunice (2021), "Urban (digital) play and right to the city: a critical perspective", *Front. Psychol*, doi: 10.3389/fpsyg.2021.636111.
- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás, e Niccolò Giacchetta (2020), "Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças", *Práxis Educacional*, 16 (40), pp. 134-163.
- Castro Seixas, Eunice, e Niccolò Giacchetta (2020), "Direito das crianças à cidade e resiliência urbana em tempos de covid-19", 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, Porto, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, pp. 26-33.
- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás, e Niccolò Giacchetta (2022), "A produção social da infância nos parques urbanos de Lisboa", em Gobbi, M., Izidro dos Anjos, C., Castro Seixas, E. e Tomás, C. (orgs.), *O Direito das Crianças à Cidade: Perspectivas desde o Brasil e Portugal*, São Paulo, Brasil, FEUSP, pp. 67-89, <https://doi.org/10.11606/9786587047317>
- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás, Maria Fernandes-Jesus e Niccolò Giacchetta (2022). "The impact of COVID-19 on children's play in the tourist city: a case study of a Lisbon urban park", *Children, Youth and Environments*, 32 (1), pp. 152-172.
- Cele, Sofia, e Danielle Van Der Burgt (2015), "Participation, consultation, confusion: professionals' understandings of children's participation in physical planning", *Children's Geographies*, 13 (1), pp. 14-29.
- Chatterjee, Sudeshna (2005), "Children's friendship with place: a conceptual inquiry", *Children, Youth and Environments*, 15 (1), pp. 1-26.
- James, Allison, e Pia Christensen (eds.) (2006), *Investigação com Crianças — Perspectivas e Práticas*, Porto, ESE Paula Frassinetti.
- Cilliers, Elizelle J., e Wim Timmermans (2014), "The importance of creative participatory planning in the public place-making process", *Environment and Planning B: Planning and Design*, 41 (3), pp. 413-429.
- Corsi, Marco (2002), "The child friendly cities initiative in Italy", *Environment and Urbanization*, 14 (2), pp. 169-179.
- Cowley, Robert, Simon Joss, e Youri Dayot Cowley (2018), "The smart city and its publics: insights from across six UK cities", *Urban Res. Pract*, 11, pp. 53-77.
- De Lange, Michiel, e Martijn De Waal (eds.) (2019), *The Hackable City: Digital Media and Collaborative City-Making in the Network Society*, Singapura, Springer Nature.
- Derr, Victoria (2015), "Integrating community engagement and children's voices into design and planning education", *CoDesign*, 11 (2), pp. 119-133.

- Derr, Victoria, e Ildikó G. Kovács (2015), "A case study of neighbourhood design from Boulder, Colorado, USA: how participatory processes impact children and contribute to planning", *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 15 (2), pp. 482-505.
- Derr, Victoria, e Emily Tarantini (2016), "'Because we are all people': outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces", *Local Environment*, 21 (12), pp. 1534-1556.
- Druin, Allison, e Carina Fast (2002), "The child as learner, critic, inventor, and technology design partner: an analysis of three years of Swedish student journals", *International Journal of Technology and Design Education*, 12 (3), pp. 189-213.
- Faria, Ana Lúcia de Goulart, e Daniela Finco (2011), *Sociologia da Infância no Brasil*, Campinas, Autores Associados.
- Francis, Mark, e Ray Lorenzo (2002), "Seven realms of children's participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), pp. 157-169.
- Freeman, Claire (2020), "Twenty-five years of children's geographies: a planner's perspective", *Children's Geographies*, 18 (1), pp. 110-121.
- Freeman, Claire, Karen Nairn, e Judith Sligo (2003), "'Professionalising' participation: from rhetoric to practice", *Children's Geographies*, 1 (1), pp. 53-70.
- Freeman, Claire, e Paul Tranter (2012), *Children and Their Urban Environment: Changing Worlds*, Routledge.
- Gallacher, Lesley-Anne, e Michael Gallagher (2008), "Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods", *Childhood*, 15 (4), pp. 499-516.
- Gallagher, Michael (2008), "'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods", *Children's Geographies*, 6 (2), pp. 137-150.
- Gill, Tim (2007), *No Fear. Growing Up in Risk Averse Society*, Londres, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gillett-Swan, Jenna K., e Jonathon Sargeant (2018), "Voice inclusive practice, digital literacy and children's participatory rights", *Children & Society*, 32 (1), pp. 38-49.
- Glas, René, e outros (eds.) (2019), *The Playful Citizen. Civic Engagement in a Mediatized Culture*, Amsterdão, Amsterdam University Press.
- Graham, Anne, e Robyn Fitzgerald (2010), "Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn", *Childhood*, 17 (3), pp. 343-359.
- Hart, Roger A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, 92 (6).
- Hart, Roger A. (1997), *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Earthscan.
- Hart, Roger A. (2008), "Stepping back from 'The ladder': reflections on a model of participatory work with children", *Participation and Learning*, Springer, Dordrecht, pp. 19-31.
- Holloway, Sarah L., e Gill Valentine (2000a), "Spatiality and the new social studies of childhood", *Sociology*, 34 (4), pp. 763-783.
- Holloway, Sarah L., e Gill Valentine (2000b), "Corked hats and coronation street: British and New Zealand children's imaginative geographies of the other", *Childhood*, 7 (3), pp. 335-357.

- Holmberg, Linnea (2018), "The future of childhood studies? Reconstructing childhood with ideological dilemmas and metaphorical expressions", *Childhood*, 25 (2), pp. 158-172.
- Holt, Louise, e Sarah L. Holloway (2006), "Theorising other childhoods in a globalised world", *Children's Geographies*, 4 (2), pp. 135-142.
- Iversen, Ole Sejer, Rachel Charlotte Smith, e Christian Dindler (2017), "Child as protagonist: expanding the role of children in participatory design", *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, pp. 27-37.
- Iveson, Kurt (2006), "Cities for angry young people? From exclusion and inclusion to engagement in urban policy", em Gleeson, Brendan, e Sipe, Neil (eds.), *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids in the City*, Londres, Routledge, pp. 49-65.
- James, Allison, e Adrian James (2004), *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*, Basingstoke, Reino Unido, Palgrave-Macmillan.
- James, Allison (2010a), "Interdisciplinarity: for better or worse", *Children's Geographies*, 8, pp. 215-216.
- James, Adrian L (2010b), "Competition or integration? The next step in childhood studies?", *Childhood*, 17, pp. 485-499.
- James, Allison, Chris Jenks, e Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jans, Marc (2004), "Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation", *Childhood*, 11 (1), pp. 27-44.
- Jansson, Märit (2008), "Children's perspectives on public playgrounds in two Swedish communities", *Children, Youth and Environments*, 18 (2), pp. 88-109.
- Jansson, Märit (2010), "Attractive playgrounds: some factors affecting user interest and visiting patterns", *Landscape Research*, 35 (1), pp. 63-81.
- Jenks, Chris (2005), "Journeys into space", *Childhood*, 12 (4), pp. 419-424.
- Korbin, Jill E. (2010), "Interdisciplinarity and childhood studies", *Children's Geographies*, 8 (2), pp. 217-218.
- Kreutz, Angela, Victoria Derr, e Louise Chawla (2018), "Fluid or fixed? Processes that facilitate or constrain a sense of inclusion in participatory schoolyard and park design", *Landscape Journal*, 37 (1), pp. 39-54.
- Lattuca, Lisa R. (2003), "Creating interdisciplinarity: grounded definitions from college and university faculty", *Hist. Intellect. Cult.*, 3 (1), pp. 1-20.
- Lefèbvre, Henri (1991), *Critique of Everyday Life*, Nova Iorque, Verso.
- Lim, Miyoun, e Angela Calabrese Barton (2010), "Exploring insideness in urban children's sense of place", *Journal of Environmental Psychology*, 30 (3), pp. 328-337.
- Malone, Karen (2013), "'The future lies in our hands': children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood", *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*, 18 (3), pp. 372-395.
- March, Hug, e Ramon Ribera-Fumaz (2016), "Smart contradictions: the politics of making Barcelona a self-sufficient city", *European Urban and Regional Studies*, 23 (4), pp. 816-830.
- Mansfield, Robyn G., Becky Batagol, e Rob Raven (2021), "'Critical agents of change?': Opportunities and limits to children's participation in urban planning", *Journal of Planning Literature*, 36 (2), pp. 170-186.

- Mitchell, Richard C., e Nabin Maharjan (2020), "UN Convention on the rights of the child and global childhoods: transdisciplinary reflections from Nepal", *World Futures*, 76 (1), pp. 62-80.
- Mitchell, Richard C., e Shannon A. Moore (2018), "Introduction to double volume special issue: transdisciplinary child and youth studies — critical praxis, global perspectives", *World Futures*, 74 (7-8), pp. 450-470.
- Nijholt, Anton (2017), *Playable Cities*, Singapura, Springer.
- Nijholt, Anton (2020), *Making Smart Cities More Playable*, Singapura, Springer.
- Parnell, Rosie, e Maria Patsarika (2014), "Playful voices in participatory design", em Burke, C., e Jones, K. (eds.), *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward*, Abingdon, Routledge, pp. 99-110.
- Percy-Smith, Barry (2010), "Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation", *Children's Geographies*, 8 (2), pp. 107-122.
- Pérez, Beatriz Corsino, Conceição Firmina Seixas Silva, e Suzana Santos Libardi (2020), "Uma teoria digna do Brasil? Descolonialidade e teoria a partir do Sul: entrevista a Lucia Rabello de Castro", *Agenda Social*, 15 (2), pp. 15-33.
- Porter, Gina, Janet Townsend, e Kate Hampshire (2012), "Children and young people as producers of knowledge", *Children's Geographies*, 10 (2), pp. 131-134.
- Punch, Samantha (2016), "Cross-world and cross-disciplinary dialogue: a more integrated, global approach to childhood studies", *Global Studies of Childhood*, 6, pp. 352-364.
- Punch, Samantha e E. Kay M. Tisdall (2012), "Exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds", *Children's Geographies*, 10, pp. 241-248.
- Rocha, Nara Maria Forte Diogo, e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (2016), "A menina negra, o sul do adulto: um diálogo entre os estudos da infância e as epistemologias do sul tendo como temática as questões raciais e de género", em Rocha, Nara Maria Forte Diogo, e outros (org.), *Na Aldeia, na Escola, e no Museu: Alinhavos entre Infância e Trabalho Docente*, Fortaleza, EdUece, pp. 84-112.
- Ryan, Patrick J. (2008), "How new is the 'new' social study of childhood? The myth of a paradigm shift", *Journal of Interdisciplinary History*, 38 (4), pp. 553-576.
- Ryan, Kevin William (2012), "The new wave of childhood studies: breaking the grip of bio-social dualism?", *Childhood*, 19 (4), pp. 439-452.
- Santos, Boaventura de Sousa, e Maria Paula Meneses (orgs.) (2009), *Epistemologias do Sul*, Coimbra, Almedina.
- Santos, Vanessa, e Roc Parés Burguès (2017), "Authoring a serious pervasive game for reflecting upon urban spaces," em Brooks, Anthony L., Brooks, Eva, e Sylla, Cristina (eds.), *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*, Cham, Springer, pp. 74-84.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2008), "Sociologia da infância: correntes e confluências", em Sarmiento, Manuel e Gouvea, Maria Cristina Soares de (orgs.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, Petrópolis, Vozes.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2015), "Uma agenda crítica para os estudos da criança", *Currículo sem Fronteiras*, 15 (1), pp. 31-49.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2018), "Infância e cidade: restrições e possibilidades", *Educação*, 41 (2), pp. 232-240.

- Sarmento, Manuel Jacinto, Rita de Cássia Marchi, e Gabriela de Pina Trevisan (2018), "Beyond the modern 'norm' of childhood: children at the margins as a challenge for the sociology of childhood", em Baraldi, Claudio, e Cockburn, Tom (eds.), *Theorising Childhood*, Palgrave Macmillan, Cham, pp.135-157.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007), "Políticas públicas e participação infantil", *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, pp. 183-206.
- Simpson, Brian (1997), "Towards the participation of children and young people in urban planning and design", *Urban studies*, 34 (5-6), pp. 907-925.
- Skelton, Tracey (2007), "Children, young people, UNICEF and participation", *Children's Geographies*, 5 (1-2), pp. 165-181.
- Skelton, Tracey e Gill Valentine (2003), "Political participation, political action and political identities: young d/deaf people's perspectives", *Space Polity*, 7 (2), pp. 117-134.
- Tisdall, E. Kay M. (2012), "The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children", *Children & Society*, 26 (3), pp. 181-191.
- Tisdall, E. Kay M., e Samantha Punch (2012), "Not so 'new'? Looking critically at childhood studies", *Children's Geographies*, 10 (3), pp. 249-264.
- Tomás, Catarina (2013), "'Participação não tem idade' participação das crianças e cidadania da infância". *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), pp. 45-68.
- Trevisan, Gabriela de Pina (2014), *"Somos as Pessoas Que Temos de Escolher, Não São as Outras Pessoas Que Escolhem por Nós': Infância e Cenários de Participação Pública: Uma Análise Sociológica dos Modos de Codificação das Crianças na Escola e na Cidade"*, Braga, Universidade do Minho, tese de doutoramento em estudos da criança — sociologia da infância.
- Valentine, Gill (1999), "Being seen and heard? The ethical complexities of working with young people at home and at school", *Ethics, Place Environ.*, 2, pp. 141-155.
- Vanolo, Alberto (2014), "Smartmentality: the smart city as disciplinary strategy", *Urban Stud.* 51, pp. 883-898.
- Vanolo, Alberto (2018), "Cities and the politics of gamification", *Cities*, 74, pp. 320-326.
- Villeneuve, Dominic e outros (2020), "What is interdisciplinarity in practice? Critical reflections on doing mobility research in an intended interdisciplinary doctoral research group", *Sustainability*, 12 (1), 197.
- Whitson, Jennifer R., e Bart Simon Whitson (2014), "Game studies meets surveillance studies at the edge of digital culture: an introduction to a special issue on surveillance, games and play", *Surveillance & Society*, 12 (3), pp. 309-319.
- Wyness, Michael (2013), "Global standards and deficit childhoods: the contested meaning of children's participation", *Children's Geographies*, 11 (3), pp. 340-353.
- Wyness, Michael (2013b), "Children's participation and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis", *Childhood*, 20 (4), pp. 429-442.

## Capítulo 3

# Políticas públicas e direito à cidade Uma realidade em mudança?

*Paulo Castro Seixas, Ricardo Cunha Dias e Diogo Guedes Vidal*

### Introdução

Este texto questiona uma mudança de relação entre políticas urbanas e direito à cidade, especificamente das crianças e jovens, no quadro do potencial de transformação das cidades inerente às concepções de compactidade urbana. Propõe-se que há um movimento em curso de *downsizing* e realocização das cidades que acompanhou um outro de *upscaling* de experiências de transição baseadas em princípios da sustentabilidade. Propõe-se, de igual modo, que tal movimento é visível na evolução e proliferação de conceitos de modelos de compactidade urbana, tais como a “cidade compacta”, a “cidade das curtas distâncias”, “ecovilas/*urban village*” e, mais recentemente, a “cidade dos 15 minutos”. Este texto foca especificamente este último modelo, interrogando-se sobre o contributo da “cidade dos 15 minutos”, proposto por Carlos Moreno e adotado pela prefeitura da cidade de Paris em 2020, para responder aos desafios lançados 52 anos antes, a partir dessa mesma cidade, por Henry Lefèbvre em o *Direito à Cidade* (2001), incentivando os gestores públicos e os urbanistas a pensar na cidade como um lugar de encontro, convivência e simultaneidade, onde o valor da cidade é o do uso, e não o de troca.

Em 1968, Paris foi o epicentro de um movimento social que ganhou contornos globais, marcando o início de um período de renovação de valores pela força da cultura jovem. Sensível às vozes e aos movimentos que irrompiam nas ruas, Lefèbvre percebeu que as cidades se haviam convertido em espaços de reprodução das relações capitalistas. Para o autor, o resultado dessa reprodução era a alienação do trabalhador periférico que enfrentava longas horas de transporte público, trabalhava e voltava a enfrentar as mesmas horas no retorno para casa, sendo vítima de um espaço regulado, uma demarcação de vida com pouca possibilidade para o encontro e para o lazer. Mas Lefèbvre também via a cidade como local onde a resistência e a força dos movimentos sociais poderiam constituir formas de superação criativa desse modelo. Neste quadro, o autor propõe o “direito à cidade” como um conceito contrário à alienação provocada pelos imperativos de uma urbanização desenfreada e regulatória, reivindicando o exercício do poder coletivo para remodelar os processos

de urbanização, de forma que se resgatem os valores de uso e a proteção da vida em contraposição à ideia de cidade como mercadoria.

Cerca de meio século depois, Paris foi palco da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2015, a 21.<sup>a</sup> sessão anual da Conferência das Partes (COP 21) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre as Alterações Climáticas. Além do acordo histórico em torno da definição de metas e medidas para reduzir os efeitos das mudanças climáticas, a COP 21 serviu de mote à proposta do conceito da “cidade dos 15 minutos”, cunhado por Carlos Moreno em 2016 e recentemente explorado na sua vertente de sustentabilidade, resiliência e identidade local em futuras cidades pós-pandêmicas (Moreno e outros, 2021). Tal como Lefèbvre, Moreno é professor na Sorbonne, e a sua proposta veio responder à preocupação manifestada por governantes e autarcas na sequência da COP 21 sobre como as cidades poderiam contribuir para uma diminuição das emissões de CO<sub>2</sub>. Parcialmente inspirado no trabalho da escritora e ativista Jane Jacobs, autora de *Morte e Vida das Grandes Cidades* (1961), que via os bairros como conetores sociais, a originalidade do conceito de Moreno está na ideia de uma “cidade da proximidade” que recoloca os bairros no centro da vida urbana, devendo servir para compactar num perímetro curto (15 minutos) as seis funções urbanas essenciais: viver, trabalhar, comprar, cuidar, educar e lazer. Desde então, este conceito foi difundido globalmente, ganhando grande popularidade, sobretudo depois de ter sido adotado pelo programa da Presidente de Câmara de Paris, Anne Hidalgo, ajudando à sua reeleição em 2020.

As relações entre os conceitos de “direito à cidade” e “cidade dos 15 minutos” são óbvias, ainda que pouco exploradas. Neste texto, centramos essa exploração nas crianças e jovens, enquanto grupo simultaneamente mais excluído e marginalizado pelas estruturas e práticas que sustentam as cidades ocidentais contemporâneas (Ataol, Krishnamurthy, e van Wesemael, 2019; Fincher e Iveson, 2008); e grupo a quem mais a sustentabilidade (ou falta dela) das cidades irá impactar no futuro.

### **O direito à cidade, o direito à natureza e as crianças**

Henri Lefèbvre é o autor que criou o conceito “direito à cidade”. O ensaio com este título é publicado em 1968 e o seu objetivo era homenagear os cem anos da publicação de *O Capital*, de Karl Marx. Esta comemoração tinha um sentido crítico. Por um lado, evidenciar, tal como Marx, a produção social da desigualdade social enquanto análise social crítica. Por outro lado, a posição de Lefèbvre distancia-se da de Marx, uma vez que considera que mais que a industrialização, foi a urbanização a mais evidente produtora das desigualdades. Assim, a produção social do espaço urbano, ou seja, mais do que o primeiro circuito de acumulação de capital (a indústria), o segundo circuito (o circuito imobiliário) é a principal variável explicativa das desigualdades sociais.

Curiosamente, e não tendo havido ainda uma profunda reflexão sobre tal posição, Lefèbvre neste ensaio pioneiro apresenta o direito à cidade numa relação complexa com o direito à natureza. O direito à cidade é um conceito que possibilita uma análise da desigualdade social resultante da produção também social da

sociedade urbana a partir do “ponto crítico” da industrialização e urbanização. Propomos aqui que o direito à natureza referido por Lefèbvre, ainda que de forma redutora, pode ser considerado um conceito que possibilita uma análise de uma outra desigualdade, a de um “ponto crítico” de industrialização e urbanização globais que colocam todos os demais seres e elementos naturais numa desigualdade profunda em relação aos seres humanos.

O direito à cidade é, assim, por um lado, um conceito-denúncia que se constitui como base de uma sociologia crítica de segundo nível, indo além da sociologia crítica que colocava a questão do trabalho e da moradia como questões centrais por Marx e Engels. O direito à natureza, por seu lado, entendido grandemente na sua vertente de descanso e lazeres, é referido por Lefèbvre como uma contradição do direito ao campo e quase como um mero elemento de alienação perante a ausência do direito à cidade. Tal como Lefèbvre refere que para Marx a “sociedade urbana”, a cidade, ainda não se colocava, estando centrada nas grandes questões do trabalho e da moradia, talvez possamos dizer que, em Lefèbvre, o direito à natureza, além do descanso e dos lazeres, também não se colocava completamente. Já no século XXI, o direito à natureza, inclusive em função de uma “jurisprudência da natureza”, concedendo direitos de personalidade a seres e elementos naturais, começa a ser uma questão central.

Os movimentos de *downsizing* urbano, privilegiando a compactidade urbana ou a reformulação da cidade grande em múltiplas cidades, cidades à escala humana, cidades pequenas ou cidades dos 15 minutos (Lobner, Seixas, Dias, e Vidal, 2021) têm o seu espelho nos movimentos de *upscaling* que vão procurando que as novas aprendizagens ligadas ao campo e à natureza, pela experimentação da permacultura e das ecovilas possam influenciar as políticas públicas das cidades e possibilitem fazer a “transição ecológica”, primeiro das pequenas cidades e, agora já, das cidades grandes (Cortegano, Dias, Vidal, e Seixas, 2021).

Lefèbvre (2001) refere que na relação entre “socialização da sociedade” e “segregação generalizada” surgem direitos: “direitos das idades e dos sexos (a mulher, a criança, o velho), direitos das condições (o proletário, o camponês), direito à instrução e à educação, direito ao trabalho, à cultura, ao repouso, à saúde, à habitação”. É neste quadro de paulatina consciência dos direitos que as crianças foram também sendo sujeitos de direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 (United Nations General Assembly, 1989). Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.

As considerações sobre o direito das crianças à cidade podem/devem conduzir a uma mudança dos modelos contemporâneos das políticas urbanas. Esta perspectiva de uma juvenilização da cidade adequa-se a uma autonomização primeiro da infância e, depois, da juventude ao longo do e no século XX, sendo este entendido como século da juventude por Ortega y Gasset (1987). Margaret Mead (1970) considera mesmo que depois da Segunda Guerra Mundial passamos a ter uma cultura prefigurativa — as crianças influenciam os adultos, substituindo uma cultura pós-figurativa, em que os adultos influenciavam as crianças. Os movimentos juvenis dos anos 60, que influenciaram as seguintes, fizeram o percurso hegeliano: dentro da história, fora da história (margens) e retorno à história. Ou seja, constituíram-se



como crítica, depois como margem e agora estão a ser reintegrados. O movimento de “difusão das margens” (Pina Cabral, 2000), que faz com que as margens sejam incorporadas como uso e como troca, faz com que estas margens acabem por influenciar, de uma forma mais ténue ou mais forte, as novas políticas públicas. É em função desses processos sociosemióticos de apropriação económica de discursos de movimentos sociais que se torna necessária uma sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2002). Neste quadro, as múltiplas estratégias de compactidade urbana, entre as quais uma das mais conhecidas é a “cidade dos 15 minutos”, de Carlos Moreno, acaba por ser uma ecotopia urbana das crianças e juventude.

### **Políticas e modelos de cidades para as crianças e pelas crianças**

Podemos conceber nas políticas e modelos de cidades que têm em conta as crianças uma diferença fundamental: desde logo, a da agência das crianças nessas políticas e modelos. Por um lado, podemos elencar uma série de princípios e de tendências e até mesmo de programas em que as crianças são um público-alvo de políticas públicas urbanas e territoriais, considerando-se mesmo a sua participação nesse quadro. Uma situação muito menos frequente é as crianças serem efetivos parceiros de políticas públicas urbanas, construindo-se a cidade em função das suas propostas (Gonzalez, Dias e Seixas, 2022).

Em relação aos princípios e tendências em que as crianças acabam por ser um público-alvo, muitas vezes ao lado de outros, podem referir-se duas tendências claras: a do *design* para todos ou *design* universal e a da transição ecológica. Quanto a modelos de cidades, podem-se referir vários modelos de cidades em que as crianças são mais tidas em conta, ainda que também outros grupos sociais: desde logo, o modelo de cidade dos espaços públicos e, mais especificamente, o modelo de cidades ecológicas, mas também o de cidades educativas e o das cidades saudáveis e, mais recentemente, o modelo das cidades brincáveis. Quanto a programas, pode referir-se de uma forma evidente o programa Cidade Amiga das Crianças e outros congéneres (Brown e outros, 2019).

Quanto à tendência do *design* universal, a ideia do *design for all* (DfA) enquanto *design* para todos e *design* inclusivo fez o seu caminho. O *design* para todos, DfA ou *design* universal, é uma filosofia do *design* que tem como objetivos que os usos de produtos, serviços e sistemas sejam acessíveis ao maior número de pessoas sem qualquer adaptação. O European Institute for Design and Disability (EIDD), criado em 1993, na sua Declaração de Estocolmo refere que o *Design for all is design for human diversity, social inclusion and equality* (European Institute for Design and Disability (EIDD), 2022). O *design* para todos ou *design* universal e a sua importância ficou consignada na Resolução ResAP 1, do Comité de Ministros do Conselho da Europa (Resolução de Tomar) (2001), que recomenda aos Estados membros, entre outras medidas, que “tomem em consideração, na elaboração das políticas nacionais, os princípios de desenho universal e as medidas visando melhorar a acessibilidade no sentido mais lato possível”. Uma tendência geral para centrar a cidade nos espaços públicos e adotar a mobilidade suave e, especificamente, andar a pé ou de bicicleta,

trotineta ou *skate*, evidenciam uma política de acessibilidade e mobilidade que possibilita uma cidade para todos.

Quanto à transição ecológica trata-se de uma tendência de longo prazo que tem nas experiências das margens, especificamente das comunidades intencionais e ecológicas, a sua origem. Ou seja, podemos encontrar esta tendência exatamente primeiro em grupos que preferiram o direito à natureza por contraponto ao direito à cidade, ou melhor, pela consciência das desigualdades no direito à cidade. O *upscaling* de tal tendência, ainda que tenha exemplos anteriores, deve-se talvez ao movimento de transição de Rob Hopkins (2014) e, especificamente, às suas experiências e planos estratégicos de transição urbana para a não dependência das energias fósseis, testados em Totnes.

Quanto aos modelos de cidades, a cidade dos espaços públicos, centrada em praças, jardins e espaços de convivência é, sem dúvida, um modelo de cidade aberto a vários públicos e às suas interações e, portanto, às crianças. Também o modelo das cidades ecológicas vai no mesmo sentido ao criar corredores verdes que proporcionam os mais diversos serviços dos ecossistemas numa lógica em que direito à cidade e direito à natureza se unem. As cidades educativas e as cidades saudáveis, ainda que mais programáveis e normativas, são também propostas que foram fazendo este caminho. Quanto às cidades brincáveis, *playable city*, trata-se de um projeto criado pelo Watershed, um centro cultural que trabalha com a criatividade digital em Bristol. Segundo Hilary O’Shaughnessy “o conceito de cidade brincável surge como contraponto ao de cidade inteligente, já que o principal foco das ações está na interação entre as pessoas — e não entre elas e a tecnologia.” (Mekari, 2016).

Claro que devemos ter em consideração os programas específicos que visaram transformar as cidades em cidades para as crianças e em que as crianças são parceiras de políticas públicas: é o caso do programa Cidades Amigas das Crianças.

## Casos de boas práticas

### *O caso de Pontevedra*

A história da mudança em Pontevedra é a evidência de que a variável central é a decisão política. E é isso exatamente que diz Miguel Lores, alcaide há já vinte anos e o promotor da mudança na cidade.

Em 1999, Miguel Anxo Lores torna-se alcaide (presidente da câmara) de Pontevedra. Lores colocou as pessoas em primeiro lugar, pretendendo criar uma cidade de espaço público: “cerca de 60 % a 70 % da área urbana ficou destinada ao espaço público e cerca de 20 %, 30 % aos carros.” Não se trata de uma cidade sem carros, mas uma cidade em que os carros se restringem ao “tráfego de necessidade”: “a cidade está projetada para que os carros possam parar para fazer uma série de serviços rápidos, mas não podem estacionar”. É curioso perceber a ligação desta medida com a constatação que muitos autores referem sobre o impacto do aumento da mobilidade dos adultos, nomeadamente pela utilização do automóvel, na

redução da mobilidade das crianças (Engwicht, 1992; Parr, 1967; Tranter e Sharpe, 2008).

Tratou-se de, numa cidade que já era pequena, instituir uma política de mobilidade suave: “A nossa cidade é muito pequena e muito compacta. É possível percorrê-la em 20, 25 minutos. Cerca de 72 % das deslocações são feitas a pé ou de bicicleta.”. Apesar de ser uma cidade pequena, Pontevedra é a capital da província que tem um milhão de habitantes. A transformação implicou, assim, a criação de parqueamentos subterrâneos para quem não tinha garagem, a criação de parques na cintura urbana para que as pessoas se pudessem deslocar a pé até ao centro e, ainda, a criação de 28 linhas de autocarro que ligam as várias freguesias à cidade. As pessoas não estão impedidas de usar o carro e ao fim de semana é típico deslocarem-se às aldeias e retornarem com produtos, mas não podem estacionar: ou têm garagem ou estacionam nos parqueamentos que foram feitos, libertando assim a cidade para as pessoas.

Esta cidade é uma cidade para as crianças: “Tenho 60 anos e, na infância, ia à escola caminhando um quilómetro e meio. Quando não tinha chapéu-de-chuva, improvisava qualquer coisa sobre a cabeça e seguia caminho. Agora temos crianças que são a geração do banco de trás.” Lores mudou este paradigma: “Agora, os miúdos caminham sozinhos para a escola, têm melhores notas e os pais, por outro lado, já não têm aqueles *stresses* matinais com o trânsito. O mais importante é que as pessoas já não têm medo dos carros”. A par disto, contraria-se o risco mediatizado amplamente associado ao uso das cidades por parte das crianças, risco este que tem limitado grande parte da sua mobilidade e possibilidade de fruição do espaço público (Gill, 2007; Tomás, 2007).

As três resistências/medos que enfrentou foram a) a da resistência política, tendo o partido da oposição recorrido ao tribunal e ido até ao Supremo Tribunal onde perdeu ao fim de oito anos; b) o medo/resistência à mudança da parte das pessoas que queriam manter o privilégio de circular de carro; e c) o medo dos comerciantes do centro histórico de perder a clientela, a qual terá triplicado ao invés de diminuir.

No quadro das políticas públicas participadas, enquanto ferramentas cidadãs, Pontevedra utilizou o “Metrominuto” e o *slogan* “Mexo-me, logo existo”. O Metrominuto é um conjunto de mapas pedonais da cidade. O mapa radial de cada escola como centro com a distância em minutos que os estudantes têm de percorrer para lá chegarem, sendo o mapa em si mesmo uma atividade educativa, é um dos exemplos. A cidade da Corunha tem a “Biciminuto”, um plano radial com tempos em bicicleta pela cidade. Numa relação entre cidade pedonal e saúde, criaram-se os mapas “pasominuto”, indicando o número de passos relativos a cada distância.

### *O caso de Paris*

Paris, sob a presidência de Anne Hidalgo e seguindo o modelo da cidade de 15 minutos de Carlos Moreno, pretende até 2024 ter uma via ciclável em todas as ruas da cidade e remover 60.000 lugares de estacionamento. Este espaço livre será ocupado

por espaços verdes e praças. Os carros já foram proibidos um domingo por mês e na zona da margem do rio Sena. Durante o confinamento da pandemia de covid-19, foram feitos 50 quilómetros de novas vias cicláveis.

O modelo da cidade dos 15 minutos é um modelo de cidade hiper-local, implicando o “orgulho do lugar” ou “l’amour des lieux” e uma multiplicidade de usos dos próprios edifícios. Desde logo, as escolas, centros das cidades dos 15 minutos, devem ter usos diversos, acolhendo várias atividades aos fins de semana.

Uma das intervenções em termos de política pública mais evidente em Paris que torna a transformação social desta cidade numa cidade para as crianças e os jovens é o projeto “Rue aux écoles”. Este projeto já transformou 169 ruas das escolas em Paris. O objetivo é que cada escola, como centro da cidade dos 15 minutos, possa ser acessível em mobilidade suave (a pé ou de bicicleta, trotineta ou outro modo similar) sem qualquer dificuldade.

### *O caso de Dublin*

A pandemia levou ao aceleração da transformação de algumas cidades. O caso de Dublin é um deles. Depois de um período de teste nos fins de semana de julho e agosto de 2020, usando também alguns dos parques automóveis para criar novos espaços públicos de estar, assim como cafés e restaurantes, a municipalidade avançou, em novembro de 2020, para o fecho de quatro ruas centrais de Dublin ao trânsito automóvel. A decisão política foi precedida de um relatório relativo aos testes efetuados pela pedonalização de cinco ruas durante seis fins de semana e de um inquérito *online* no qual cerca de 90 % dos respondentes deram um aval positivo aos novos espaços pedestres de forma permanente (Dublin City Council, 2020; Kelly, 2020).

Dublin durante o ano de 2021 continuou a usar o estado de pandemia para fazer mais testes de pedonalização urbana numa contínua interação com a população através de consulta pública em que propunham três alternativas em relação ao futuro das ruas (regresso total à situação pré-pandémica, com a regular circulação automóvel; manutenção do tráfego automóvel, mas requisitando os lugares de estacionamento e descarga para possibilitar esplanadas para jantar; e a pedonalização total nos fins de semana à noite, todos os dias à noite ou a pedonalização total) (Kelly, 2021a).

O processo de pedonalizar de uma cidade não é uma tarefa simples e implica não só uma relação constante de consulta à população, mas também processos complexos de contratação pública com avanços e recuos. Tal é também evidente em Dublin (Kelly, 2021b).

### *O caso de Berlim*

Em janeiro de 2021 o parlamento de Berlim aprovou a “Lei do Pedestre”, uma adenda à Lei da Mobilidade aprovada em 2018, a qual tinha enfatizado as condições de tráfego e segurança para ciclistas, ambas tendo sido as primeiras do tipo na Alemanha. O objetivo é o da transformação da cidade, possibilitando uma cidade



**Figura 3.1** Área livre de carros proposta pela Volksentscheid Berlin Autofrei

Fonte: Stouhi (2022b).

para as pessoas: “A lei impulsiona ainda mais a transformação da cidade de carro em primeiro lugar para pedestres, para melhorar a qualidade de vida de todos os berlinenses”. A lei implica um plano a três anos para os 12 “districts” de Berlim. Pretende-se atingir zero mortes, uma vez que, em 2020, 3/4 das 50 mortes eram pedestres ou ciclistas, um número maior do que em Londres, que tem o dobro da população.

Esta “Lei do Pedestre” inclui

semáforos verdes mais longos para pedestres; percursos escolares mais seguros para crianças; mais faixas de pedestres e mais bancos para idosos e outros que precisam de descanso ao longo do percurso; os separadores centrais devem ser rebaixados para os tornar mais acessíveis para cadeiras de rodas; os lugares de obras terão de garantir que pedestres e ciclistas possam circular com segurança em torno deles; e as autoridades da cidade devem reprimir com mais força o estacionamento ilegal e a condução perigosa (Glucroft, 2021).

Mas em Berlim temos também informação da importância dos movimentos sociais. Volksentscheid Berlin Autofrei (People’s Decision for Auto-Free Berlin/decisão



**Figura 3.2** Corredores “superciclo” na cidade de Milão

Fonte: Stouhi (2022a).

cidadã para uma Berlim livre de carros) é uma iniciativa cidadã que propõe o que se considera a maior área do mundo livre de carros (figura 3.1). O objetivo é excluir o tráfego automóvel dentro de Berlim Central (Berlin’s Ringbahn), à exceção de veículos de emergência, táxis, veículos de entregas e residentes com mobilidade reduzida com as respectivas licenças (Stouhi, 2022b).

A estrutura apresenta a transformação de todas as ruas dentro do S-Bahn-Ring, exceto rodovias federais, uma área considerada maior que Manhattan, em ruas com redução de carros, limitando-as a caminhadas, ciclismo e transporte público. Os utilizadores que dependam fortemente de veículos motorizados (por motivos de trabalho ou mobilidade) receberão a respetiva autorização especial de utilização.

A petição feita por esta iniciativa cidadã incluiu 50.000 assinaturas e, tendo em conta este número de assinantes, o Senado da cidade estava a considerar a proposta em fevereiro de 2022. Caso fosse rejeitada, a ONG pretendia recolher 175.000 assinaturas para que pudesse ser obrigatoriamente votada em 2023.

### *O caso de Milão*

O Conselho Metropolitano de Milão aprovou, em princípios de janeiro de 2022, o projeto Biciplan “Cambio”, um novo sistema de transporte que introduz corredores “superciclo” em todo o tecido urbano, priorizando o ciclismo, a proteção ambiental, a segurança e o bem-estar (figura 3.2). O projeto complementa as ciclovias existentes com 750 quilómetros de novos corredores que conectarão as

133 comunas da cidade à sua área metropolitana mais ampla, e aumentará a quantidade de viagens de bicicleta e alcance em 10 % internamente e 20 % na escala metropolitana (Stouhi, 2022a).

## Conclusão

A cidade está definitivamente em transformação. Por um lado, essa consciência da transformação e da sua necessidade faz surgir um sem número de possibilidades de modelos (Seixas, 2019), mas, por outro lado, algumas tendências parecem já claras. Propusemos aqui que a transformação da cidade atual implica duas críticas: a do direito à cidade e a do direito à natureza. A crítica do direito à cidade implica um planejamento urbano em cocriação (Costa e outros, 2018), nomeadamente com crianças e jovens (Smaniotto Costa, Solipa Batista e Menezes, 2021), mitigando ou mesmo superando o sistema de desigualdades inerente à produção do espaço urbano. Tal utopia de emancipação e dignidade para todos implica um caminho a percorrer em que não é possível aceitar que quem quer que viva na cidade não tenha agência sobre a sua própria vida e a vida da própria cidade, ultrapassando questões reducionistas centradas apenas no trabalho ou na moradia. Já o direito à natureza implica que a natureza não seja entendida apenas como descanso e lazer, mas outrossim que seja, cada vez mais, um conjunto de seres e elementos incorporando direitos sociais e mesmo de personalidade. A ausência de contradição entre direito à cidade e direito à natureza possibilita que a cidade desejada passe a implicar também uma natureza desejada. Se a luta pelo direito à cidade parece cada vez mais implicar um *downsizing* da grande cidade em pequenas cidades; o direito à natureza procurado pelas populações *hippies* e *new age* em décadas passadas e construído em função de um novo tipo de *design* (permacultura) e um novo modo de vida (ecovilas) parece estar agora em processo de *upscaling*, promovendo tais soluções nas nossas cidades numa lógica de difusão das margens. É, de certo modo, em função destas duas tendências que a cidade se transforma e que podemos ver nessa transformação um novo lugar, mais central, das crianças e dos jovens, curiosamente, ou não, enquanto com a segunda transição demográfica, crianças e jovens se tornam elementos humanos mais raros.

Podemos também dizer que a incorporação de direitos e, portanto, a inclusão dos diversos “outros”, e até dos “indesejáveis” (Costa e Patrício, 2020), na cidade se faz, quer por processos *mainstream*, como a defesa de um *design* universal ou um *design* para todos, quer por processos *anti-mainstream*, como a transição ecológica. Por outro lado, a proliferação de modelos de cidade nas últimas décadas, característica da consciência da crise da cidade e da sua necessária transformação (pois tais modelos não são senão possibilidades de mudança), implica que tenhamos em conta esses modelos e o papel que crianças e jovens têm nos mesmos. Nestes modelos, a cidade dos espaços públicos é aquela em que a convivialidade e, portanto, crianças e jovens e a diversidade humana “ocupam” o centro da cidade. No entanto, outros modelos como o das cidades ecológicas, cidades educativas ou o das cidades saudáveis devem também ser tidos em conta.

Finalmente, centramo-nos em propostas práticas de mudanças na atualidade em várias cidades: Pontevedra, Paris, Dublin, Berlim e Milão. Em todos os casos parece vingar a compactidade pela transformação da cidade grande em múltiplas cidades pequenas, privilegiando o local. Devemos perguntar-nos até que ponto a cidade compacta ou cidade dos 15 minutos como agora se apelida é a concretização (ou não) da cidade jovem. Até que ponto as ruas livres transformadas em praças e jardins, onde se pode estar, conviver, brincar, conversar e praticar desporto realizam ou não uma cidade das crianças e dos jovens. Aparentemente, a cidade compacta ou cidade dos 15 minutos parece ser uma cidade de combate às desigualdades da cidade e da natureza; uma cidade moldada pelo *design* universal e por preocupações ecológicas, enfim que tem a categoria social das crianças e as juventudes como modelo. A cidade dos 15 minutos é talvez a última tradução da “cidade genérica” (Koolhaas, 1995): a aldeia/bairro tipo reconhecida em qualquer parte do mundo.

### Referências bibliográficas

- Ataol, Özlemnur, Sukanya Krishnamurthy, e Pieter van Wesemael (2019), “Children’s participation in urban planning and design: a systematic review”, *Children, Youth and Environments*, 29 (2), pp. 27-47.
- Brown, Caroline, e outros (2019), “Special issue: child-friendly cities”, *Cities e Health*, 3 (1-2), pp. 1-7.
- Conselho da Europa e Comité de Ministros (2001), *Resolução ResAP (2001), Sobre a Introdução dos Princípios de Desenho Universal nos Programas de Formação do Conjunto das Profissões Relacionadas com o Meio Edificado*, Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, disponível em: [https://www.inr.pt/documents/11309/218027/resolucao\\_res\\_ap\\_2001\\_1.pdf/](https://www.inr.pt/documents/11309/218027/resolucao_res_ap_2001_1.pdf/).
- Cortegano, Marta, e outros (2021), “‘Mértola, a lab for the future’ as a transformational plan for the mediterranean semi-arid region: a learning case based on landsenses ecology”, *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 28 (7), pp. 612-621.
- Costa, Carlos Smaniotto, e outros (2020), *Co-creation of Public Open Places. Practice – Reflection – Learning*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Costa, Carlos Smaniotto, e Catarina Patrício (2020), “The production of public open spaces and the deliberate exclusion of undesirables”, em Smaniotto Costa, Carlos e outros (orgs.), *Co-Creation of Public Open Spaces: Practice, Reflection and Learning*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 55-69.
- Costa, Carlos Smaniotto, Joana Solipa Batista, e Marluce Menezes, (2021), “O que acontece quando adolescentes raciocinam sobre espaços públicos? Lições aprendidas com a cocriação em Lisboa”, *Cidades, Comunidades e Territórios*, 43, pp. 139-155.
- Dublin City Council (2020), *Grafton Street Area – Report on the Trial Pedestrianisation*, consultado em 1 de março de 2022, disponível em <https://consultation.dublincity.ie/traffic-and-transport/feedback-on-grafton-street-area-pedestrianisation/>.



- Engwicht, David (1992), *Towards an Eco-City: Calming the Traffic*, Sydney, Envirobook, European Institute for Design and Disability (EIDD) (2022), What is DfA, consultado em 1 de março de 2022, disponível em <https://dfaeurope.eu/what-is-dfa/>.
- Fincher, Ruth, e Kurt Iveson (2008), *Planning and Diversity in the City: Redistribution, Recognition and Encounter*, Londres, Bloomsbury Publishing.
- Gill, Tim (2007), *No Fear: Growing up in a Risk Society*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glucroft, William Noah (2021), "Berlin gets Germany's first pedestrian law", *Deutsche Welle*, disponível em <https://www.dw.com/en/berlin-gets-germanys-first-pedestrian-law/a-56480003>.
- Gonzalez, Sara Calado, Ricardo Cunha Dias, e Paulo Castro Seixas (2022). "As crianças no planeamento urbano participativo: percepções institucionais a partir dos municípios de Almada e Sintra", *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 44, pp. 180-195.
- Hopkins, Rob (2014), *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*, Cambridge, Green Books.
- Jacobs, Jane (1961), *The Death and Life of Great American Cities*, Harmondsworth, Penguin.
- Kelly, Olivia (2020), "Four central Dublin streets to become 'car free' areas", *The Irish Times*, disponível em <https://www.irishtimes.com/news/environment/four-central-dublin-streets-to-become-car-free-areas-1.4397644>.
- Kelly, Olivia (2021a), "Capel Street's permanent pedestrianisation among options in public consultation. Dublin City Council seeks public's view on proposals for streets' future", *The Irish Times*, disponível em <https://www.irishtimes.com/news/environment/capel-street-s-permanent-pedestrianisation-among-options-in-public-consultation-1.4660387>.
- Kelly, Olivia (2021b), "College Green pedestrianisation pushed back to 2024", *The Irish Times*, disponível em <https://www.irishtimes.com/news/environment/college-green-pedestrianisation-pushed-back-to-2024-1.4744284>.
- Koolhaas, Rem (1995), *The Generic City*, Sassenheim, Sikkens Foundation.
- Lefèbvre, Henri (2001 [1968]), *O Direito à Cidade*, São Paulo, Centauro.
- Lobner, Nadine e outros (2021), "Urban compactivity models: screening city trends for the urgency of social and environmental sustainability", *Urban Science*, 5 (4), pp. 83.
- Lund, Dorthe Hedensted (2018), "Co-creation in urban governance: from inclusion to innovation", *Scandinavian Journal of Public Administration*, 22 (2), pp. 27-41.
- Marx, Karl (2017 [1867]), *O Capital*, Lisboa, Edições 70.
- Mead, Margaret (1970), *Conflito de Gerações*, Lisboa, D. Quixote.
- Mekari, Danilo (2016), "Playable city abre a cidade para o brincar", *Portal Aprendiz*, consultado em 1 de março de 2022, disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/playable-city-abre-cidade-para-o-brincar/>.
- Moreno, Carlos, e outros (2021), "Introducing the '15-minute city': sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities", *Smart Cities*, 4 (1), pp. 93-111.
- Ortega y Gasset, José (1987), *A Rebelião das Massas*, São Paulo, Martins Fontes.

- Parr, Albert Eide (1967), "The child in the city: urbanity and the urban scene", *Landscape: The Magazine of Human Geography*, 17 (1), pp. 3-5.
- Pina Cabral, João (2000), "A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições", *Análise Social*, 34 (153), pp. 865-892.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002), "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 237-280.
- Seixas, Paulo Castro (2019), *Ativar Cidades — Modelos de Políticas de Cidades*, Lisboa, Portugal, Caleidoscópio.
- Stouhi, Dima (2022a), "Milan to introduce 'super-cycle' corridors across city by 2035", *ArchDaily*, disponível em [https://www.archdaily.com/974925/milan-to-introduce-super-cycle-corridors-across-city-by-2035?ad\\_medium=widgetead\\_name=related-articleead\\_content=975230](https://www.archdaily.com/974925/milan-to-introduce-super-cycle-corridors-across-city-by-2035?ad_medium=widgetead_name=related-articleead_content=975230).
- Stouhi, Dima (2022b), "Berlin citizens propose world's largest car-free area in the German capital", *ArchDaily*, disponível em <https://www.archdaily.com/975230/berlin-citizens-propose-worlds-largest-car-free-area-in-the-german-capital>.
- Tomás, Catarina (2007), "Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas", *Media e Jornalismo*, 11, pp. 119-134.
- Tranter, Paul, e Scott Sharpe (2008), "Escaping monstropolis: child-friendly cities, peak oil and monsters, Inc.", *Children's Geographies*, 6 (3), pp. 295-308.
- United Nations General Assembly (1989), *Convention on the Rights of the Child*, Nova Iorque, United Nations General Assembly.



## Capítulo 4

# Questões para uma análise transdisciplinar do direito das crianças à cidade

*Eunice Castro Seixas*

### Introdução

Neste texto procuro refletir sobre os caminhos possíveis para uma análise inter e transdisciplinar do direito das crianças à cidade e apontar algumas das principais questões sobre as quais esta análise poderá incidir.<sup>1</sup> Em primeiro lugar, explícito, nesta Introdução, os significados da inter e transdisciplinaridade e suas potencialidades no âmbito dos estudos da infância e dos direitos das crianças. Nas secções seguintes exploro brevemente a questão do direito à cidade, a partir da obra de Henri Lefèbvre, na articulação com a literatura científica sobre os direitos das crianças, para em seguida sugerir caminhos e questões de investigação que poderão pautar esse campo de estudos transdisciplinar.

Cabe observar, primeiramente, que o tema das crianças na sua relação com a cidade tem suscitado um interesse crescente ao longo das últimas décadas e desde o final do século XX, por parte de várias áreas disciplinares e interdisciplinares, com especial relevo para os estudos da infância e os estudos urbanos, mas também da parte da medicina e de outras ciências da saúde, da arquitetura, do *design*, ou das ciências informáticas e interação humano-computador. No entanto, continua a observar-se uma escassez de diálogo entre os investigadores que se situam em campos de estudo diferenciados — designadamente entre investigadores dos estudos urbanos e dos estudos da infância, ou entre cientistas sociais e investigadores de outras áreas, como a saúde, a engenharia e as ciências informáticas. Esta multiplicidade de perspetivas parece, aliás, espelhar uma fragmentação entre estudos sociais e os estudos tecnológicos e de *design*, revelando abordagens e quadros teóricos e epistemológicos muito diferenciados. Por outro lado, as crianças continuam a estar, em grande parte, ausentes dos estudos sobre políticas públicas, nomeadamente das questões relacionadas com a mobilidade, requalificação urbana e habitação.

---

1 Agradeço a André Carmo pelas pertinentes sugestões e comentários que fez a uma versão preliminar deste texto.

Mesmo dentro dos estudos da infância, um campo de estudos originalmente formado com pretensões interdisciplinares (Canosa e Graham, 2020; James, 2010; Prout, 2005), continua-se a observar o predomínio de disciplinas específicas como a geografia, a psicologia e a sociologia, assim como um escasso diálogo entre as várias disciplinas (Alanen, 2012; Korbin, 2010; Punch, 2016). É importante assinalar que têm sido vários os apelos a uma maior comunicação entre as subdisciplinas dos estudos das crianças/infância (James, 2010; Korbin, 2010; Prout, 2011; Punch, 2016; Punch e Tisdall, 2012, Freeman, 2020). São, todavia, múltiplos os entendimentos de inter e transdisciplinaridade na literatura, designadamente nos estudos das crianças/infância. Começo, então, por me focar nas ideias de interdisciplinaridade que surgem neste campo de estudos.

O diálogo entre disciplinas diferentes é considerado fundamental para uma maior articulação entre ciência e políticas públicas e, como refere Claire Freeman (2020), para se conseguirem resultados efetivos ao nível da melhoria da vida das crianças. Neste sentido, a própria Freeman, num texto recente em que reflete sobre o seu trabalho ao longo dos últimos 25 anos, questiona-se sobre se a investigação realizada na área da geografia das crianças contribuiu de alguma forma para melhorar a vida das crianças, sendo a resposta que dá a esta questão mais negativa do que positiva:

Comecei este Viewpoint perguntando se “as investigações realizadas no âmbito das geografias das crianças contribuíram para uma melhoria nas vidas das crianças nos últimos 25 anos”. A resposta teria que ser “Não, propriamente”, no sentido que a vida de muitas crianças continua precária. (Freeman, 2020: 119, tradução da autora)

Um dos principais argumentos para uma análise interdisciplinar é, portanto, a tomada de consciência das limitações da nossa própria disciplina ou campo de estudos em dar resposta a questões tão complexas como aquelas que dizem respeito à infância e aos direitos das crianças (Alanen, 2012; Korbin, 2010). Mas, uma vez que a interdisciplinaridade implica “trazer o melhor de muitas disciplinas e métodos que agora estudam a infância” (Korbin, 2010: 217), é necessário, em primeiro lugar, fortes áreas disciplinares e “sermos proficientes na nossa própria disciplina” (Alanen, 2012: 412). Nesta perspetiva, os caminhos para a interdisciplinaridade nos estudos sobre relação da criança com a cidade poderão passar por um fortalecimento das áreas disciplinares que se debruçam sobre estes temas. Esta é uma questão que nos leva a refletir criticamente sobre o atual sistema de educação e de ciência e as oportunidades, e principalmente os constrangimentos, que se colocam à investigação e à possibilidade de nos tornarmos proficientes e simultaneamente críticos em relação à nossa própria disciplina.

Voltando ao texto de Freeman, a autora reconhece as limitações das geografias das crianças e a necessidade de “um trabalho interdisciplinar e o reconhecimento da natureza cada vez mais complexa e dinâmica das sociedades”, para dar resposta aos “desafios globais que as crianças enfrentam” nos vários espaços geográficos e sociais em que estas vivem e crescem (Freeman, 2020: 120, tradução da autora). A referência de Freeman aos “crescentes desafios globais” não é clara e

pode remeter para uma ideia muito criticada de “infância global” (Castro, 2021). Por outro lado, esta também pode ser lida como o reconhecimento das desigualdades sociais e das diferentes vivências das crianças no Norte e Sul globais, e dentro do “Norte” e do “Sul”. As ciências sociais têm tido um papel fundamental no desvelar das relações de poder existentes numa sociedade desigual e hierarquizada em termos de género, etnia, cor de pele, classe social e idade. Os estudos da infância e dos direitos das crianças em especial têm procurado promover a sua visibilidade como atores sociais e políticos e como produtoras de conhecimento. Porém, o impacto destes estudos nas políticas públicas tem deixado muito a desejar, designadamente na área do planeamento urbano, em que se constata uma necessidade de a participação das crianças se tornar numa prática regular e integrada, especialmente nos contextos mais vulneráveis (Mansfield e outros, 2021). Mais do que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade possibilitaria um diálogo com as comunidades locais, as organizações da sociedade civil e os decisores, fomentando processos participativos de cocriação em que as crianças seriam também incluídas.

Como refere Darbellay (2015), o conceito de transdisciplinaridade tem sido associado a dois significados complementares. Por um lado, é entendido como um processo que transcende as fronteiras disciplinares, reconfigurando-a numa perspetiva mais global e integrativa. Por outro lado, a transdisciplinaridade é associada a uma orientação participativa da investigação, como “um método de pesquisa que traz atores políticos, sociais e económicos, bem como cidadãos comuns, para o próprio processo de investigação, numa perspetiva de ‘resolução de problemas’” (Darbellay, 2015: 166). A participação das crianças nos processos de investigação sobre a cidade e desenho dos espaços urbanos tem sido um repto essencial dos estudos das crianças e pode associar-se a esta segunda ideia de transdisciplinaridade, como alargamento do processo de investigação aos vários atores relevantes, além da comunidade científica. Nesta ótica, o conhecimento seria desejavelmente cocriado por cientistas e leigos, segundo um paradigma participativo que tem sido aplicado também nos estudos com crianças, frequentemente com objetivos de empoderamento das mesmas (e.g.: Camponovo, e outros, 2020; Christensen, 2004; Moody e Darbellay, 2019; Parsons e outros, 2015). Todavia, apesar da crescente valorização dos processos de cocriação, subsistem diferentes concetualizações e operacionalizações deste conceito (Metz, Boaz, e Robert, 2019). E, apesar de se reconhecerem os méritos da cocriação, designadamente para o desenvolvimento da criatividade, do risco, da agência e do empoderamento das crianças e demais atores sociais envolvidos, a investigação também revela como esta perspetiva pode ser sentida como sendo demasiado arriscada, incerta e desconfortável, especialmente em contextos mais formais como as escolas (Parsons e outros, 2015).

Esta relutância em relação à transdisciplinaridade é tanto maior quanto a *praxis* transdisciplinar supõe um posicionamento engajado e assente em valores de justiça social, que é simultaneamente crítico da hegemonia da ciência ocidental e dos seus dogmas. Neste sentido, vale a pena mencionar os estudos decoloniais e a ideia de “Epistemologias do Sul” e do seu impacto nos estudos da infância. A necessidade de “descolonizar” o próprio processo de produção de conhecimento (Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2009) ganha expressão, no âmbito dos estudos da

infância, na proposta de Sarmento e Tomás (2020) de desconstrução da normatividade ocidental e eurocêntrica da infância, ou na crítica à ideia de uma “infância global” que tende a invisibilizar as experiências do Sul (Castro, 2020, 2021), ou no apelo a uma investigação que tenha em consideração as perspectivas e experiências das crianças do Sul global e “as lógicas locais de produção de cultura e subjetividade” (Castro, 2020: 54, tradução da autora). Especificamente, a crítica decolonial poderá apoiar a desconstrução do “posicionamento hegemônico da psicologia nos estudos da infância” e a descolonização das práticas de justiça restaurativa (Moore, 2018: 471, tradução da autora). Mitchell e Moore (2018) estabelecem explicitamente uma relação destas perspectivas com a transdisciplinariedade, propondo que os estudos transdisciplinares sobre crianças e jovens integrem epistemologias indígenas e potencializem a participação das pessoas — incluindo as crianças e os jovens — no processo de investigação. O objetivo principal de uma *praxis* transdisciplinar será sempre, neste sentido, o de produzir conhecimento para o bem-estar das populações, valorizando as suas perspectivas e conhecimento.

Já Rocha e da Costa (2014: 528) inspiram-se na proposta de “Epistemologias do Sul” (Santos e Meneses, 2009) para “repensar o campo de estudos da infância em diálogo com uma lógica de ecologia dos saberes”, para “questionar a verticalidade e a unidirecionalidade das relações adulto/criança, problematizando-as como relações alteritárias do ponto de vista da(s) criança(s)”. O conceito de “ecologia de saberes” é definido por Boaventura de Sousa Santos como: “um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social” (Carneiro e outros, 2014: 332). Para o sociólogo, este é um processo para o qual não existem receitas, nem líderes e que assenta, entre outros princípios democráticos, num princípio básico de “saber escutar” (*idem*), princípio esse que mantém a sua relevância atual nos estudos da infância e também nos estudos sobre governança e participação. Saber escutar o “outro”, designadamente a criança, requer um outro paradigma de investigação e de participação e um trabalho prévio de decolonialidade do saber e do ser.

Um outro argumento em prol da transdisciplinariedade no campo dos direitos das crianças é o reconhecimento das limitações dos adultos em pensar estas questões, ou seja, em perceber o mundo da mesma maneira que as crianças, sendo esta uma assunção fundamental dos estudos da criança. A invisibilidade das crianças enquanto cidadãs, sujeitos políticos, sociais e produtores de conhecimento só poderá ser ultrapassada se as incluirmos de forma regular nos processos de investigação e principalmente de decisão, designadamente nos processos de decisão sobre a cidade. Esta inclusão pode simultaneamente favorecer uma problematização das lógicas capitalistas de produção da não existência das crianças como seres ignorantes, residuais, inferiores, locais e improdutivos (Rocha e da Costa, 2006).

Poderão porventura ser elencadas mais razões para a opção por uma perspectiva inter e transdisciplinar na investigação sobre os direitos das crianças e em particular o direito das crianças à cidade, mas os argumentos aqui apresentados parecem-me suficientemente importantes. Só um trabalho transdisciplinar que ultrapasse as fronteiras da lógica disciplinar e de competitividade neoliberal entre os cientistas, que potencialize simultaneamente o fortalecimento das áreas disciplinares e

o cruzamento de diferentes saberes, incluindo o conhecimento científico, mas também o conhecimento local, experiencial e tácito das comunidades e das crianças, que “saiba escutar” as várias perspectivas, poderá romper com as perspectivas adultocêntricas e hegemônicas do planejamento das cidades. O objetivo principal destas investigações deverá ser o da cocriação de soluções para os problemas sentidos pelas crianças que vivem na cidade, em prol dos seus direitos. Estaríamos assim também a combater a invisibilidade das crianças como sujeitos políticos, sociais e produtores de conhecimento. Este desafio esbarra, todavia, contra inúmeros obstáculos, entre estes, as relações de poder existentes entre os vários *stakeholders*, os diferentes entendimentos de inter e transdisciplinaridade e as diferentes linguagens dos cientistas (que têm já dificuldade em comunicarem entre si) e não cientistas ou a complexidade e o risco associados a uma perspectiva transdisciplinar.

### Direito à cidade e direitos das crianças

O direito à cidade, tal como é teorizado por Lefèbvre (1968; 1996) e Harvey (2008, 2012), parte de uma consciencialização das desigualdades estruturais urbanas e envolve processos coletivos de apropriação e reclamação dos espaços da cidade. Neste sentido, podemos ver o direito à cidade como um conceito que agrega em si vários direitos, associados a lutas sociais específicas, tais como o direito à habitação, à cidadania, à participação, à natureza, ou à cultura, entre outros.

Henri Lefèbvre concetualiza o direito à cidade como diretamente relacionado com a ideia de apropriação do espaço. Para este autor, espaços apropriados são aqueles que escapam à lógica funcional e de mercadorização do poder estatal, ou seja, a apropriação dos espaços é um modo de resistência a uma política capitalista de produção do espaço baseada em relações de dominação e que resulta no que Lefèbvre chama de “espaço abstracto”, que é planeado de cima para baixo, sem ter em consideração as experiências das pessoas que usam esses mesmos espaços. Produzem-se assim dinâmicas de exclusão e de desigualdade, ao homogeneizar, hierarquizar e segmentar o espaço, tendendo a reduzir os habitantes a meros consumidores e excluindo frequentemente os mais pobres e mais frágeis. O direito à cidade é entendido como uma luta contra este processo de alienação dos habitantes em relação ao espaço urbano, o que envolveria um processo de apropriação do espaço pelos mesmos (Lefèbvre, 1996). A apropriação do espaço é nesta perspectiva, um ato de participação política ou de reivindicação da cidade pelos seus habitantes, ou seja, do seu direito a usar, usufruir e transformar o espaço público e a decidir sobre o mesmo.<sup>2</sup>

Pensar o direito das crianças à cidade passaria, em primeiro lugar, por uma compreensão do modo como as crianças, enquanto categoria social de tipo geracional, têm

---

2 Neste ponto, quero fazer um apontamento para cruzar este conceito de apropriação enquanto participação e simultaneamente resistência ou transgressão, a partir de Lefèbvre, com os estudos psicossociais que entendem a apropriação como um processo interativo, recíproco e transformativo que transforma tanto o contexto quanto os indivíduos ou grupos sociais (Vidal Moranta e Urrutia, 2005).



sido subalternizadas e excluídas dos vários processos de decisão sobre a cidade e como os espaços para as crianças têm sido planejados sem a sua participação (Lima, 1989; Rasmussen, 2004). A análise da situação da infância na cidade pode ser ainda, como refere Sarmento (2018), particularmente reveladora das desigualdades estruturais urbanas, ou seja, “as cidades, como espaços sociais estruturados, com dispositivos de controle, são particularmente tornadas visíveis nas interdições formais e simbólicas feitas às crianças (de circulação, acesso, mobilidade, interação, práticas sociais) e nas transgressões feitas por elas” (2018: 233).

Se o conceito de direito à cidade pode ser entendido como um convite para pensar criticamente as cidades e a complexidade e contradições inerentes ao processo de urbanização da modernidade ocidental (Castro Seixas, 2021), o foco nas crianças pode efetivamente potencializar uma reflexão sobre as desigualdades estruturais urbanas e a invisibilização/marginalização de alguns grupos sociais/categorias geracionais que vivem em zonas urbanas. Mas pensar o direito à cidade a partir das crianças também pode fazer-nos refletir sobre a relação entre a crítica e a criatividade e entre práticas de apropriação do espaço e o jogo espontâneo e criativo, aspetos importantes na conceção de direito à cidade proposta por Lefèbvre. Embora Lefèbvre pouco tenha escrito especificamente sobre crianças, escreveu sobre o jogo (*play*), considerando-o “uma parte importante de qualquer atividade humana” (Lefèbvre, 1991: 193) e deu especial relevância ao jogo espontâneo e criativo, entendendo-o como ação e imaginação dos cidadãos no espaço urbano, com um potencial transformador e disruptivo das normas capitalistas.

Na sua obra *La Production d'Espace*, Lefèbvre refere que “Qualquer ‘projeto’ revolucionário hoje, seja utópico ou realista, deve, para evitar a banalidade desesperada, tornar a reapropriação do corpo, em associação com a reapropriação do espaço, uma parte inegociável de sua agenda” (p. 166-167, tradução da autora). Num ensaio sobre “a arquitetura do lazer”, escrito em 1973, mas publicado apenas em 2014, Lefèbvre discute a relação do espaço com a fruição (*jouissance* ou *enjoyment*) e de novo valoriza a experiência sensorial e corporal, assim como os encontros subjetivos com a natureza, contrapondo-os às experiências de lazer moldadas pela urbanização, que apelida de “espaço quantitativo de produção e consumo” (Lefèbvre, 2014: 100). Estas reflexões evocam as experiências das crianças na sua relação e ligação ao espaço, em que tanto o jogo espontâneo e criativo (Chawla, 1992; Dovey, 1990; Derr, 2002; Fettes e Judson, 2010), como o corpo e os sentidos (Koller e Farley, 2019; Hackett, 2016) surgem como cruciais.

Curiosamente, Lefèbvre critica também o mito da adultez, considerando-o “um dos mitos mais opressores da nossa sociedade” (Lefèbvre, 2017: 149). Trata-se de um mito, uma vez que a entrada na idade adulta, em vez de representar uma clivagem com a adolescência e a infância, acaba por originar uma infantilização dos adultos “no próprio processo de integrá-los com força terrível a uma estrutura social” (p. 149). Neste sentido, o autor parece partilhar com os estudos das crianças a crítica à visão linear e progressiva do desenvolvimento, teorizada por Piaget, e à dicotomia criança *vs.* adulto, em que a primeira é considerada um ser em potência ou desenvolvimento (Jenks, 1996; Qvortrup, 1994).

Finalmente, o direito à cidade, na concetualização de Lefèbvre, sugere um foco nas experiências e práticas sociais ou “espaço vivido” dos habitantes, potenciando uma compreensão mais holística da vida social e dos espaços urbanos (Purcell, 2014). Ora, esta é uma perspectiva que tem sido bastante valorizada no âmbito dos estudos das crianças, designadamente nas investigações que se debruçam sobre a cidade: uma abordagem centrada sobre as experiências e práticas das crianças no espaço urbano, que visa dar voz e visibilidade às crianças como cidadãs, “urbanitas” e até como peritas nas questões urbanas. O objetivo é o de ultrapassar a perspectiva adultocêntrica, ao tomar a criança como referência no planeamento da cidade e, nesta perspectiva, pode dizer-se que uma cidade boa para as crianças seria uma cidade boa para todos/todas (Tonucci e Rissotto, 1998, 2001).

Sem negar a importância de uma abordagem centrada nas crianças e suas múltiplas experiências e vozes, a compreensão do modo como as crianças vivem e usufruem da cidade requer também uma análise das conceções que os adultos têm da cidade e da própria infância, o que sugere um foco mais relacional dos estudos das crianças, como vários autores têm vindo a propor (*e.g.*: Alanen, 2020; Holloway, Holt, e Mills, 2019; Oswell, 2013; Tisdall e Punch, 2012; Spyrou, 2017), mas também um olhar crítico para a própria ideia de infância e de direitos das crianças. Como referem Sarmiento e Tomás (2020: 15):

Pensar a infância numa perspectiva sociológica crítica implica a desconstrução da conceção normativa da infância, potenciando a focalização dos fatores sociais que, em simultâneo, contribuem para a justificação da universalidade dos direitos da criança e para a análise da desigualdade da sua aplicação.

Concordando com estes autores, realço que existe uma normatividade de matriz europeia que estipula o que é a infância. Esta normatividade parte de uma conceção positiva de criança protegida, construída a partir do Norte Global e que exclui as experiências da maioria das crianças do Sul Global. Uma perspectiva mais centrada nas crianças em situação de exclusão implicaria, nesse sentido, uma desconstrução dessa normatividade ocidental e eurocêntrica da infância. Dos dois caminhos que integram essa crítica da normatividade infantil, tal como são destacados por Sarmiento e Tomás (2020), é talvez o segundo caminho que mais possibilita um diálogo com as questões do direito à cidade, já que se centra nas experiências e práticas sociais das crianças “a partir de contextos periféricos da hegemonia da cultura global, mobilizando formas de expressão e de conhecimento do mundo pelas crianças que, em larga medida, escapam aos cânones da cultura escolar” (2020: 22). Privilegiar um olhar para estes contextos periféricos — inclusive dentro do Norte Global, dando visibilidade às experiências de apropriação e reclamação do espaço urbano da parte destas populações, permite efetivamente uma compreensão da heterogeneidade das dinâmicas de poder e das lutas pelo direito à cidade. Esta proposta vai também ao encontro do que sugere Castro (2020), no sentido de valorizar uma análise das experiências das crianças do Sul Global, com foco nas políticas do local e suas eventuais conexões com o global.

Simultaneamente, não podemos descurar o primeiro caminho para a crítica à normatividade da infância tal como apontado por Sarmiento e Tomás (2020): “o da crítica da posição hegemônica (inclusive no interior do próprio campo teórico) sobre a universalidade da norma ocidental e eurocêntrica da infância e das suas consequências teóricas e políticas no esbatimento das diferenças culturais e sociais das crianças em situação de subalternidade ou periferia” (*idem*: 21). Esta crítica encontra sustentação nos estudos da “decolonialidade” que trazem também uma interrogação do globalismo (designadamente da ideia de “infância global”) como parte do projeto hegemônico de modernização ocidental (Castro, 2021).

Este mesmo repto serve para repensarmos os significados da conceção de direito à cidade no contexto da sociedade atual, em que problemas como a pobreza infantil e a discriminação e o racismo continuam a afetar também as sociedades do Norte Global. Na verdade, se entendermos a dicotomia Norte-Sul não como meramente geográfica, mas como metáfora das relações de dominação e poder, temos de olhar também para um Sul dentro do Norte Global e um Norte dentro do Sul Global. É fundamental questionarmo-nos sobre como e em que medida é que as lutas atuais e também as experiências e intervenções urbanas possibilitam a resolução dos problemas atuais das crianças, que não podem ser analisados de forma separada dos problemas dos adultos, pois relacionam-se com direitos à cidadania, à habitação, à educação, à mobilidade, à cultura, à natureza. A sociedade contemporânea, marcada fortemente pelas tecnologias digitais e de comunicação à distância, também revelou novas desigualdades e riscos, designadamente para as crianças (*e.g.*; formas de *cyberbullying* e de exposição à violência dos *media*), o que me leva a sugerir que o conceito de direito à cidade deveria ser atualizado, integrando estas novas questões (Castro Seixas, 2021). Tanto esta reflexão crítica sobre as novas lutas e expressões do direito à cidade na sua relação com as crianças e seus direitos, como a crítica da posição hegemônica sobre a universalidade da norma ocidental e eurocêntrica da infância, não podem ser realizadas no âmbito de um só campo de estudos e implicam um diálogo entre diferentes saberes e para além dos mesmos.

### Reflexões finais

Sarmiento (2018) caracteriza os fatores de restrição da cidadania da infância em seis dimensões: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. Concordando com Sarmiento sobre o peso destes fatores para a restrição da cidadania da infância e também para a efetivação do direito das crianças à cidade nas sociedades pós-industriais, considero que estes podem também constituir-se como questões centrais de uma análise transdisciplinar da relação das crianças com a cidade, a partir de uma perspectiva (crítica) dos direitos humanos. De uma forma ou de outra, todos estes fatores se relacionam com mudanças provocadas pelo processo de urbanização e pelas políticas neoliberais que se inscrevem no espaço urbano, com forte impacto nos grupos sociais mais vulneráveis, em especial nas

crianças. Dentro dos estudos das crianças, provavelmente devido ao seu foco mais micro do que macro, poucos autores se têm debruçado sobre estes fatores, ou sobre as estruturas sociais que enquadram o conceito de ambientes amigos das crianças (Haikkola e outros, 2007). Uma exceção é o trabalho de Lia Karsten e colegas sobre a gentrificação e as práticas de consumo da cidade pelas famílias de classe média e média-alta (Karsten, 2003, 2007; Karsten e Felder 2015), assim como a análise crítica de Van Den Berg (2013) à implementação do programa “Cidade amiga das crianças”, da UNICEF, em Roterdão, como uma estratégia de regeneração urbana. Estes trabalhos espelham a necessidade de mais investigações neste âmbito e também sobre o modo como as crianças podem ser chamadas a assumir diferentes papéis — *e.g.*: como consumidoras, utilizadoras, empreendedoras e produtoras, dependendo da abordagem seguida para a implementação do programa “Cidades amigas das crianças” (Van Vliet, e Karsten, 2015).

É importante sublinhar contudo, que, por um lado, estas problemáticas concernem muito mais as crianças do Norte Global do que do Sul Global, cujas experiências são distintas. Por outro lado, embora sejam questões centrais, as questões referidas e descritas por Sarmiento deixam de fora, no meu ponto de vista, alguns aspetos sociais importantes. E por esta razão, gostaria de propor três outras questões complementares, que no âmbito deste texto não poderei analisar em profundidade, mas que visio apontar enquanto sugestões de caminhos de investigação com relevância para o direito das crianças à cidade. São estas: o impacto das novas tecnologias na vivência da cidade e nos direitos das crianças; a questão mais geral das desigualdades no acesso à cidade e usufruto de condições de vida urbana, que na verdade enquadra todas as restantes, e uma questão mais epistemológica e ética — a do posicionamento dos investigadores que trabalham com crianças.

Relativamente à primeira questão, as novas tecnologias de comunicação à distância têm marcado a vivência da urbanidade, com impacto profundo também na vida das crianças. O conceito de um ambiente *onlife* (Floridi, 2015) que articula o analógico e o digital, o *online* e *offline*, ganha particular relevância no contexto dos estudos da infância e da juventude, gerando simultaneamente oportunidades e riscos. A disseminação das tecnologias digitais e móveis pelos vários espaços urbanos — desde a casa, a escola e os espaços públicos — influi no uso e usufruto da cidade, com os riscos associados para a saúde, sociabilidade e mobilidade das crianças. A preocupação com a questão dos direitos das crianças, em relação ao ambiente digital, tem originado vários comentários por parte do Comité para os Direitos da Criança, encorajando “o uso das tecnologias digitais para promover estilos de vida saudáveis, incluindo atividades físicas e sociais” (Comentário Geral n.º 171, de 2013).<sup>3</sup> O relatório das consultas realizadas às crianças sobre os direitos digitais, que informa o Comentário Geral 25 do Comité dá relevo a uma perspetiva centrada nas crianças para lidar com este tema, revelando como estas sabem o que querem neste âmbito: “um ambiente mais privado, protetor e um mundo digital transparente, que seja apropriado para a idade e viabilizando seus interesses, relacionamentos e oportunidades” e

---

3 Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>

simultaneamente, que lhes permita “maximizar os benefícios de estarem *online*: em particular, para criar e moldar um mundo melhor” (Third e Moody, 2021: 106, tradução da autora).<sup>4</sup>

A emergência de um mundo *online* tem suscitado interrogações e debates importantes para os quais não temos ainda respostas, designadamente sobre as dicotomias espaço público *vs.* privado, controlo *vs.* liberdade; humanos *vs.* máquinas e sobre a própria condição humana (cf. Floridi, 2015). Todavia, a condição da criança no ambiente *online* está ainda pouco estudada, sendo frequentemente referida apenas a necessidade de proteger as crianças contra diferentes formas de violência e abusos digitais. Mas, se vários estudos têm revelado os riscos destas tecnologias digitais para a saúde das crianças, com especial ênfase no contexto pandémico, com o aumento da exposição a ecrãs (Branquinho e outros, 2020; Dias e Brito, 2021; Peixoto e outros, 2021), a investigação também mostra como a tecnologia pode efetivamente ser utilizada para a promoção dos seus direitos, designadamente do seu direito à participação e ao desenvolvimento (Silva e Ponte, 2022). Em particular, a digitalização do espaço público é um tópico que tem marcado a literatura científica recente dos estudos urbanos e dos estudos da comunicação e tecnologia, e que tem impacto também na participação política e cívica das crianças. Neste âmbito, a tendência à gamificação da vida cívica nas cidades, por via da criação de experiências lúdicas e atrativas destinadas tanto aos adultos como aos jovens e às crianças, tem sido celebrada pelo seu potencial educativo, social, e até inclusivo, capaz de promover a consciencialização e discussão dos cidadãos, inclusive dos grupos sociais mais marginalizados, sobre questões sociais e políticas relacionadas com a urbanidade (e.g.: Asur, e Asur, 2020; de Andrade, Poplin, e Sousa de Sena, 2020; Santos e Burguès, 2017). No entanto, como refere Vanolo (2019), a gamificação pode ser considerada como uma tecnologia governamental que, além de simplificar a realidade, contribui também para a administração simbólica dos cidadãos com base em racionalidades neoliberais de competição, empreendedorismo e automonitorização. Concordando com Vanolo, mais importante do que criticar a gamificação em si, é analisar em que medida esta pode produzir e legitimar formas de injustiça (ou justiça) social. Neste sentido, Vanolo (2019) observa que as tecnologias digitais têm contribuído para novas formas de exclusão (digital) e que a maioria dos cidadãos só consegue relacionar-se com estas tecnologias de uma forma quase passiva e limitadora da criatividade e da expressão pessoal e coletiva. Mas o autor reconhece que a gamificação também pode tornar-se subversiva e emancipatória. Tal só sucederá se os cidadãos — e neste caso as crianças — forem protagonistas e cocriadoras nestes processos e se o jogo puder adquirir um carácter de experimentação, expressividade e criatividade, que o torna potencialmente disruptivo e transformativo, tal como Lefèbvre (1991) o entendeu (Castro Seixas, 2021).

Já a segunda questão que aponto, relativa ao posicionamento do investigador que trabalha com crianças e dos desafios éticos e epistemológicos com que este se

---

4 Disponível em: <https://5rightsfoundation.com/our-work/childrens-rights/uncrc-general-comment.html>

depara, esta tem sido bastante abordada pelos estudos das crianças, mas talvez menos por outras áreas disciplinares. Podemos dizer, com Valentine (1999), que esses desafios estão relacionados com “as ambiguidades morais que derivam do estado liminar das crianças”, pois estas nem são consideradas verdadeiramente como membros da sociedade por direito próprio, nem como sujeitos totalmente dependentes (*idem*: 51, tradução da autora). Moody e Darbellay (2019), na sua análise dos desafios da interdisciplinariedade nos estudos das crianças e dos seus direitos, referem explicitamente a questão da relação entre o investigador adulto e as crianças parceiras de investigação. A autora e o autor consideram que este é um aspecto-chave dos estudos das crianças e simultaneamente revelador da complexidade inerente a este campo de estudos, complexidade essa que justificaria uma abordagem interdisciplinar. Independentemente da forma como os investigadores tentam dar resposta à questão do seu posicionamento *vis-à-vis* as crianças, este permanece um tópico central em qualquer investigação participativa, estando relacionado com a clássica tensão entre a proteção e o empoderamento das crianças (Shier, 2010). Neste âmbito, um olhar crítico é fundamental, pois experiências ou intervenções urbanas que à partida pareceriam ser empoderadoras das crianças, como as do Walking School Bus, uma vez que contribuiriam para diminuir o uso de veículos motorizados no trajeto de casa para a escola, revelam afinal o predomínio de formas de poder disciplinar da parte dos adultos em relação às crianças e a restrição da liberdade de exploração do espaço pelas mesmas (Kearns e Collins, 2003). Frequentemente, estas intervenções urbanas como, por exemplo, o fecho de ruas aos automóveis, têm um grande efeito mediático e revelador da importância da rua como espaços que podem ser também das crianças, se assim forem planeados. No entanto, estas intervenções têm tido pouco impacto nas políticas urbanas, transformando-se em geral num evento simbólico e sem continuidade e carecendo também frequentemente de uma reflexão mais profunda sobre o direito à cidade que as acompanhe. Parece-me fundamental salientar aqui como o direito das crianças à cidade não pode ser analisado separadamente do direito dos seus pais/cuidadores e cuidadoras à cidade, o que implica que uma cidade boa para crianças é também uma cidade em que as famílias têm acesso a estruturas de saúde que realmente funcionem, a uma habitação decente e a um trabalho que lhes garanta uma vida digna e lhes possibilite condições (recursos de tempo, energia e estruturas) para usufruírem da cidade com as suas crianças.

Esta reflexão leva-me à questão das desigualdades no acesso à cidade e usufruto de condições de vida urbana, que é simultaneamente um tópico central da questão do direito à cidade e um elemento essencial na caracterização das restrições e potencialidades que atualmente se colocam à concretização dos direitos das crianças. Por essa razão, a análise das múltiplas infâncias e desigualdades que pautam a vida das crianças nas cidades do Norte e do Sul Global permanece uma questão central. Como referem Tisdall e Punch (2012), “o foco nas perspetivas das crianças e jovens, na sua agência e participação já não é suficiente; é necessária uma maior ênfase nas dificuldades, complexidades, tensões, ambiguidades e ambivalências das vidas de crianças e jovens nos contextos do Mundo Maioritário e Minoritário” (*idem*: 259, tradução da autora). Esta proposta permanece aberta o suficiente para integrar diversos

tipos de investigação interdisciplinar, já que não existe uma só forma de interdisciplinaridade mas várias, que variarão conforme os contextos em que se inscrevem (Moody e Darbellay, 2019).

### Referências bibliográficas

- Alanen, Leena (2012), "Disciplinary, interdisciplinarity and childhood studies", *Childhood*, 19 (4), pp. 419-422.
- Alanen, Leena (2020), "Editorial: a relational challenge to postcorona childhood studies", *Childhood*, 27 (4), pp. 431-434.
- Asur, Pelin, e Feran Asur (2020), "Gamified kit that will raise children's environmental awareness and reduce visual pollution in urban landscapes", *International Journal of Scientific and Technological Research*, 6 (2), pp. 22-28.
- Branquinho, Cátia e outros (2020). "'Hey, we also have something to say': a qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under covid-19", *Journal of Community Psychology*, 48 (8), 2740-2752.
- Camponovo, Sara, e outros (2020), "Research with children from a transdisciplinary perspective: coproduction of knowledge by walking", *Children's Geographies*, pp. 1-14.
- Canosa, Antonia, e Anne Graham, (2020), "Tracing the contribution of childhood studies: maintaining momentum while navigating tensions", *Childhood*, 27 (1), pp. 25-47.
- Carneiro, Fernando Ferreira Ferreira, e outros (2014), "A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos", *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 8 (2), pp. 331-338.
- Castro, Lucia Rabello de (2021), "Decolonising child studies: development and globalism as orientalist perspectives", *Third World Quarterly*, 42 (11), pp. 2487-2504.
- Castro, Lucia Rabello de (2020), "Why global? Children and childhood from a decolonial perspective", *Childhood*, 27 (1), pp. 48-62.
- Castro Seixas, Eunice (2021), "Urban (digital) play and right to the city: a critical perspective", *Front. Psychol.*, 12 (636111).
- Chawla, Louise (1992), "Childhood place attachments", em Altman, Irwin e Low, Setha M. (eds.), *Place Attachment*, Springer, Boston, MA, pp. 63-86.
- Christensen, Pia H. (2004), "Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation", *Children & Society*, 18, pp. 165-176.
- de Andrade, Bruno, Alenka Poplin, e Ítalo Sousa de Sena (2020), "Minecraft as a tool for engaging children in urban planning: a case study in Tirol Town, Brasil", *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9 (3), pp. 170-199.
- Dias, Patrícia, e Rita Brito (2021), *A Vida Digital das Crianças em Tempos de Covid-19: Práticas Digitais, Segurança e Bem-Estar de Crianças entre os 6 e os 18 Anos*, Relatório Nacional Portugal, coordenação de Stephane Chaudron, Joint Research Center (JRC), Comissão Europeia.
- Darbellay, Frédéric (2015), "Rethinking inter and transdisciplinarity: undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style", *Futures*, 65 (1), pp. 163-174.

- Derr, Victoria (2002), "Children's sense of place in northern New Mexico", *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), pp. 125-137.
- Dovey, Kimberly (1990), "Refuge and imagination: places of peace in childhood", *Children's Environments Quarterly*, 7 (4), pp. 13-17.
- Fettes, Mark, e Gillian Judson (2010), "Imagination and the cognitive tools of place-making", *The Journal of Environmental Education*, 42 (2), pp. 123-135.
- Floridi, Luciano (2015), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Oxford, Springer Nature.
- Freeman, Claire (2020), "Twenty-five years of children's geographies: a planner's perspective", *Children's Geographies*, 18 (1), pp. 110-121.
- Grosfoguel, Ramón (2007), "The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms", *Cultural studies*, 21 (2-3), pp. 211-223.
- Hackett, Abigail (2016), "Young children as wayfarers: learning about place by moving through it", *Children & Society*, 30 (3), pp. 169-179.
- Haikkola, Lotta e outros (2007), "Interpretations of urban child-friendliness: a comparative study of two neighborhoods in Helsinki and Rome", *Children, Youth and Environments*, 17 (4), pp. 319-351.
- Harvey, David (2008), "The right to the city", *New Left Rev.*, 53, pp. 23-40.
- Harvey, David (2012), *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*, Londres, Nova Iorque, Verso Books.
- Holloway, Sarah, Louise Holt, e Sarah Mills (2019), "Questions of agency: capacity, subjectivity, spatiality and temporality", *Progress in Human Geography*, 43 (3), pp. 458-477.
- James, Allison (2010), "Interdisciplinarity — for better or worse", *Children's Geographies*, 8, pp. 215-216.
- Jenks, Chris, (1996), *Childhood*, Abingdon, Routledge.
- Karsten, Lia (2003), "Family gentrifiers: challenging the city as a place simultaneously to build a career and to raise children", *Urban studies*, 40 (12), pp. 2573-2584.
- Karsten, Lia (2007), "Housing as a way of life: towards an understanding of middle-class families' preference for an urban residential location", *Housing studies*, 22 (1), pp. 83-98.
- Karsten, Lia, e Naomi Felder (2015), "Parents and children consuming the city: geographies of family outings across class", *Annals of Leisure Research*, 18 (2), pp. 205-218.
- Kearns, Robin A., e Damian CA Collins (2003), "Crossing roads, crossing boundaries: empowerment and participation in a child pedestrian safety initiative", *Space and Polity*, 7 (2), pp. 193-212.
- Koller, Donna, e Meredith Farley (2019), "Examining elements of children's place attachment", *Children's Geographies*, 17 (4), pp. 491-500.
- Korbin, Jill E. (2010), "Interdisciplinarity and childhood studies", *Children's Geographies*, 8 (2), pp. 217-218.
- Lefèbvre, Henri (1968), *Le Droit à La Ville*, Paris, Anthropos.
- Lefèbvre, Henri (1991), *Critique of Everyday Life*, Nova Iorque, Verso.
- Lefèbvre, Henri (1996), *Writings on Cities*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Lefèbvre, Henri (2017), *Key Writings*, Bloomsbury Publishing.



- Lefèbvre, Henri (1991), *Production of Space*, Oxford, Blackwell.
- Lima, Mayumi Souza (1989), *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel.
- Mansfield, Robyn G., e outros (2021), “Critical agents of change?: Opportunities and limits to children’s participation in urban planning”, *Journal of Planning Literature*, 36 (2), pp. 70-186.
- Metz, Allison, Annette Boaz e Glenn Robert (2019), “Co-creative approaches to knowledge production: what next for bridging the research to practice gap?”, *Evidence & Policy*, 15 (3), pp. 331-337.
- Mignolo, Walter. D. (2009), “Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom”, *Theory, Culture and Society*, 26, pp. 159-181.
- Mitchell, Richard C., e Shannon A. Moore (2018), “Transdisciplinary child and youth studies: critical praxis, global perspectives”, *World Futures*, 74 (7-8), pp. 450-470.
- Moody, Zoe, e Frédéric Darbellay (2019), “Studying childhood, children, and their rights: the challenge of interdisciplinarity”, *Childhood*, 26 (1), pp. 8-21.
- Moore, Shannon A. (2018), “Radical listening: transdisciplinarity, restorative justice and change”, *World Futures*, 74 (7-8), pp. 471-489.
- Parsons, Sarah, e outros (2015), “Digital stories as a method for evidence-based practice and knowledge co-creation in technology-enhanced learning for children with autism”, *International Journal of Research & Method in Education*, 38 (3), pp. 247-271.
- Peixoto, Daniela e outros (2021), “Impacto do confinamento na saúde das crianças e adolescentes durante a pandemia de covid-19”, *Cartas ao Editor, Acta Med Port*, 34 (4), pp. 312-326.
- Prout, Alan (2005), *The Future of Childhood: Toward an Interdisciplinary Study of Childhood*, Nova Iorque e Londres, Routledge Falmer.
- Prout, Alan (2011), “Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood”, *Global Studies of Childhood*, 1 (1), pp. 4-14.
- Punch, Samantha (2016), “Cross-world and cross-disciplinary dialogue: a more integrated, global approach to childhood studies”, *Global Studies of Childhood*, 6 (3), pp. 352-364.
- Punch, Samantha, e E. Kay M. Tisdall (2012), “Exploring children and young people’s relationships across Majority and Minority Worlds”, *Children’s Geographies*, 10, pp. 241-248.
- Purcell, Mark (2014), “Possible worlds: Henri Lefèbvre and the right to the city”, *J. Urban Affairs*, 36, pp. 141-154.
- Qvortrup, Jens (1994), “Childhood matters: an introduction”, em Qvortrup, Jens, Bardy, M., Sgritta, G. e Wintersberger, H. (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury, pp. 1-23.
- Rasmussen, Kim (2004), “Places for children – children’s places”, *Childhood*, 11, pp. 155-173.
- Rocha, Nara Maria Forte Diogo, e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (2016), “A menina negra, o sul do adulto: um diálogo entre os estudos da infância e as epistemologias do sul tendo como temática as questões raciais e de gênero”, em Rocha, Nara Maria Forte Diogo, e outros (org.), *Na Aldeia, na Escola, e no Museu: Alinhavos entre Infância e Trabalho Docente*, Fortaleza, EdUece, pp. 84-112.
- Rocha, Nara Maria Forte Diogo, e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (2014), “Epistemologias do sul e estudos sociais da infância: crianças e ancestralidade

- africana na escola”, *Colonialismos, Pós-Colonialismos e Lusofonias — Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais*, pp. 528-534.
- Santos, Boaventura de Sousa e Maria Paula Meneses (orgs.) (2009), *Epistemologias do Sul*, Coimbra, Edições Almedina, SA.
- Santos, Vanessa, e Roc Parés Burguès (2017), “Authoring a serious pervasive game for reflecting upon urban spaces”, *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*, Cham, Springer, pp. 74-84.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2018), “Infância e cidade: restrições e possibilidades”, *Educação*, 41 (2), pp. 232-240.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, e Catarina Tomás (2020), “A infância é um direito?”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 15-30.
- Shier, Harry (2010), “Children as public actors: navigating the tensions”, *Children & Society* 24 (1), pp. 24-37.
- Silva, Cláudia e Cristina Ponte, C. (2022), “O direito das crianças a viver a cidade explorando tecnologias móveis”, em M.A. Gobbi, C.I. Anjos, E.C. Seixas e C. Tomás (orgs.), *O Direito das Crianças à Cidade. Perspetivas desde o Brasil e Portugal*, São Paulo, FEUSP, Brasil, pp. 206-225 em <http://www.livrosabertos.sibi.usp/br/portaldelivrosUSP/catalog/view/804/715/2641>
- Spyrou, Spyros (2017), “Time to decenter childhood?”, *Childhood*, 24 (4), pp. 433-437.
- Third, Amanda, e Lilly Moody, L (2021), *Our Rights in the Digital World: A Report on the Children’s Consultations to Inform UNCRC General Comment 25*, Londres e Sydney, 5Rights Foundation and Western Sydney University.
- Tisdall, E. K. M., e Samantha Punch (2012), “Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies”, *Children’s Geographies*, 10 (3), pp. 249-264.
- Tonucci, Francesco, e Antonella Rissotto (2001), “Why do we need children’s participation? The importance of children’s participation in changing the city”, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11 (6), pp. 407-419.
- Valentine, Gill (1999), “Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school”, *Ethics, Place & Environment*, 2 (2), pp.141-155.
- Van Den Berg, Marguerite (2013), “City children and genderfied neighbourhoods: the new generation as urban regeneration strategy”, *International Journal of Urban and Regional Research*, 37 (2), pp. 523-536.
- Vanolo, Alberto (2019), “Playable urban citizenship: social justice and the gamification of civic life”, em Cardullo, Paolo, Di Feliciantonio, Cesare, e Kitchin, Rob (eds.), *The Right to The Smart City*, Emerald, Bingley, pp. 57-69.
- Vidal Moranta, Tomeu, e Enric Pol Urrutia (2005), “The appropriation of space: a theoretical proposal for understanding links between people and places”, *Anuario de Psicología*, 36 (3), pp. 281-297.



## **Parte II | Direito das crianças à cidade e espaço público**



## 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 heterogêneo, 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 contra-usos 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 proxêmicas parcialmente forjadas pela cultura de pares e pelas relações estruturais de classe, gênero e etnia. Tais competências são mobilizadas e atualizadas com particular intensidade nos cenários urbanos planejados *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 (consustancial 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 noutra 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 socioespacial, 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 conceitual 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” (Sarmiento, 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 percepção 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 heterogêneos 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.<sup>1</sup> 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, conseqüentemente, 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 bebês 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 riques 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 riques 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 costumavas 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 costumava 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 costumava 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 raptos, 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 raptos 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 heterónimo, 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 “pequenas” ...) 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 intersesta-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 Fillion, Pierre (séries eds.), *Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities Series*, 3, Public Space and Mobility, Bristol University Press, pp. 131-142.
- Sarmiento, Manuel J. (2002), *Imaginário e Culturas da Infância*, disponível em: [http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf).
- Schwartz, Olivier (2011), "Peut-on parler des classes populaires", *OpenEdition Journals*, acessado 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.



## Capítulo 6

# O espaço público na perspectiva das crianças

## Um estudo de caso na freguesia da Ajuda

*Sara González e Paulo Castro Seixas*

### Introdução

Em 2015, 54% da população mundial vivia em cidades. Espera-se que em 2030 as cidades concentrem 60% da população mundial, sendo estimado que atualmente haja 800 milhões de pessoas que moram em bairros de lata, sendo 300 milhões delas crianças (Aerts, 2018). A cidade impera como grande recetor de população: não só em países que consolidaram a oferta de serviços e indústrias nas cidades e periferias, mas também em países cujo processo industrial e êxodo rural continuam em desenvolvimento. Por um lado, as cidades oferecem um melhor acesso aos serviços e oportunidades; por outro, grande parte da população urbana não é incluída nestes benefícios, como demonstra o aumento da pobreza nas cidades (UNICEF, 2018). Também sabemos que as cidades e a urbanização não estão pensadas em função das necessidades e preferências das crianças. Partimos da ideia lançada por Lefèbvre do “direito à cidade” para pensarmos na possibilidade de cidade(s) em combinação com as valorizações e desvalorizações das crianças.

O artigo desenvolve-se em função de quatro secções. Numa primeira secção, propomos as crianças como peritos urbanos, capazes de caracterizar a cidade em função de valorizações (topofilias) e críticas (topofobias) e, a partir delas, criar novos imaginários urbanos que podem ser entendidos como propostas de mudanças urbanas. Numa segunda secção, metodológica, especificamos a operacionalização concetual e as atividades elaboradas com as crianças que possibilitaram este artigo. Numa terceira e quarta secções apresentamos resultados da nossa pesquisa, caracterizando respetivamente, por um lado, as topofilias e as topofobias e, por outro, os imaginários de mudanças urbanas. Termina-se o artigo com possibilidades de caminhos a percorrer na presente investigação.

### Crianças como peritos urbanos: pensar o direito à cidade

Lefèbvre (1968) considerou que mais do que a industrialização é a urbanização que é produtora das diferenças. Daí a necessidade de uma constante crítica à cidade e à

sua política, pugnando pelo direito de todos à mesma. A construção das cidades e a sua manutenção seguiram a concentração de capitais: apesar de a cidade e a realidade urbana dependerem do valor de uso, é o valor de troca que dita como a vida urbana é pautada. Por esse motivo, a cidade é resultado do processo histórico da divisão do trabalho, dependendo assim das relações diretas entre pessoas e grupos, estabelecendo-se uma relação dialética entre sociedade e cidade (Lefèbvre, 1968). Tal como a cidade, a qualidade de vida urbana tornou-se um bem comerciável (Harvey, 2008); o núcleo urbano é um lugar de consumo e consumo do lugar para estrangeiros, turistas, pessoas que vivem na periferia, etc. (Lefèbvre, 1968). Além deste aspeto, cada vez mais as cidades seguem uma lógica de especialização e separação de lugares, estruturas e serviços cada vez mais independentes e autosuficientes (Tonucci, 2009). O “direito à cidade” é, assim, uma questão central. Já Engels considerava a cidade uma construção hipócrita, feita para a burguesia, mas em que 95% dos seus habitantes eram operários (Engels, 1975). Podemos assim perguntar-nos que população a cidade tem como “cliente ideal”: os seus habitantes, os seus trabalhadores, os seus consumidores ou mesmo os turistas? E em relação às comunidades étnicas, quais os privilegiados? E no caso do género? E dos grupos etários?

Porém, a questão do direito à cidade elaborada por Lefèbvre deixa mais perguntas do que respostas, em especial na possível definição desse direito. Isto significa que não só equaciona uma cidade radicalmente diferente da atual, como também a sua análise do capitalismo e da democracia liberal é distinta (Purcell, 2002). Souza (2010) tece uma crítica à ideia de “direito à cidade” elaborada por muitas agências e ONG na qual vigora uma visão de cidade apoiada em duas considerações principais: habitação e participação. Seguindo esta lógica, esta conceção de direito à cidade não só não coloca em causa o capitalismo, como também aumenta o protecionismo dos países denominados “pobres” e do “Sul”, acabando por combinar objetivos ambientais com o mercado capitalista. Este cenário é pensado sobretudo a partir da democracia participativa no sentido em que esta é reorientada pela participação. De forma geral: “de facto, o ‘direito à cidade’ parece significar o seguinte: o direito a uma vida melhor e mais ‘humana’ no contexto da cidade capitalista, na sociedade capitalista e na base de uma (‘reformada’ e ‘melhorada’) ‘democracia’ representativa” (Souza, 2010: 317).<sup>1</sup>

Partimos desta crítica, no sentido que não olhamos para o direito à cidade somente como um aspeto legal — que oferece um quadro de direitos como a habitação, participação, ambiente e outros —, mas como um ponto de partida e apoiado em um aspeto que Lefèbvre menciona e desenvolve: o direito à cidade representa os interesses gerais da civilização e os interesses particulares de todas as camadas sociais de “habitantes”.

Também a criança é habitante da cidade, apesar de a ocupar numa posição desfavorável, visto que as cidades, além de serem reflexo das diferenças de classe, são também reflexo da naturalização do estatuto de poder que o adulto tem sobre a

---

1 Tradução efectuada pelos autores.

criança (Muller e Nunes, 2014). As cidades são pensadas, desenhadas e construídas pelos e para os adultos. O estatuto da criança na cidade resulta, em grande parte, da própria visão de infância: marcada pela (ir)racionalidade, característica principal que distingue a idade adulta da infância; e vulnerabilidade, que coloca as crianças como seres frágeis e sem autonomia, remetendo-as para um paradigma de risco e de superproteção nos espaços urbanos (Tomás, 2007). A infância é tida como um período de aprendizagem que permitirá a passagem de um estado de irracionalidade para um estado racional (Prout, 1997). A criança acaba por viver um dia a dia fragmentado entre escola, infantário, atividades extracurriculares, transporte, etc. De certo modo, ela está a socializar-se para uma vida de viajante mais ou menos enclausurado (Seixas, 2003). Este quotidiano restringe a independência e movimento das crianças entre espaços e lugares, acabando por impedir a exploração do espaço: a criança não conhece nomes de ruas ou lugares, não sabe os números dos autocarros que pode apanhar, nem os seus horários. Isto não quer dizer que as crianças experienciem a cidade de forma igual, mas antes que cada criança também está embutida na sua própria condição social e cultural. Cohn (2013), partindo de uma análise à infância indígena, critica a conceção universal ocidental que ditou os parâmetros válidos da construção e práticas da infância, alertando para a necessidade de reconhecer outras infâncias. Também a infância está enraizada em sociedades e em culturas, havendo não uma infância, mas infâncias com as suas particularidades, diferenças, características e práticas (Tomás, 2007). Seguindo esta lógica, é de esperar que também a vida urbana das crianças esteja pautada por vários fatores como a idade, sexo, etnia e classe social que determinam as várias infâncias na cidade como as possibilidades e práticas diárias do direito à cidade. Não podemos olhar para a categoria de criança ou “as vozes das crianças” como sendo uniformizadas (Alisson, 2007). Por sua vez, os problemas associados à cidade — poluição, trânsito, insegurança, etc. — aumentam a preocupação e medos dos pais que transformam o dia a dia dos seus filhos numa rotina organizada e gerida à volta de diferentes atividades pré-definidas (Tonucci, 2009).

O direito à cidade pode ser entendido como conceito aberto, uma “obra” (*oeuvre*) que se faz e refaz agonisticamente, consoante as questões e “lutas sociais” que vão emergindo em contextos e momentos específicos. Neste sentido, compreender e transformar o urbano é também abrir o debate sobre a cidade a uma multiplicidade de imaginários, representações e intervenções que devem envolver todos os atores sociais. Não é, aliás, possível compreendermos a dialética do espaço teorizada por Lefèbvre sem termos em consideração todos os atores sociais, os habitantes da cidade. No entanto, as crianças raramente são ouvidas sobre estas questões e mais raramente ainda são incluídas na construção e ocupação da cidade.

Desta forma, o direito à cidade não corresponde somente a um acesso individualizado aos recursos urbanos, mas antes ao direito de mudar a cidade ao mudar-nos a nós mesmos; um direito coletivo de transformação do processo de urbanização (Harvey, 2008). As características das cidades contribuem para uma qualidade de vida assente na política urbana de transporte, habitação, saneamento, educação, saúde, lazer, segurança, etc. (Maricato, 2015). Assim, este artigo



coloca as seguintes questões: o que pensam as crianças sobre a cidade? Como é que as crianças gostariam que a cidade e o seu bairro fossem?

As crianças, com o seu conhecimento funcional e contextual sobre o ambiente, distinto dos adultos, acedem a um nível de compreensão dos elementos espaciais e do próprio espaço, através das potencialidades que o mesmo oferece (Golobic, 1999). As propriedades dos objetos ou espaços que são usados pelos adultos de uma determinada forma ganham percepções e usos distintos pelas crianças, acabando por ocorrer transformações e mudanças, resultando em diferentes apropriações (Sarmiento, 2018). Este conhecimento coloca, assim, a criança enquanto conhecedora da cidade, oferecendo novas visões de cidade e, ao mesmo tempo, colocando a possibilidade da existência de novos ritmos, fluxos, urbanidade.

Nesta investigação procurámos, através de processos informais, que incluíram desenhos e conversas de uma forma aberta, possibilitar antes de mais um espaço de liberdade cidadã para a criança, facilitando a interrogação sobre a rua, o bairro e a cidade. A investigação é muitas vezes ela própria um espaço de regras em demasia e de assédio interrogativo a uma população que procurámos evitar, ainda que com as desvantagens daí decorrentes. Numa articulação com a vertente quantitativa do projeto (Seixas e outros, 2020), nesta pesquisa procurámos sustentar a investigação em função de um quadro concetual simplificado em que o direito à cidade é analisado em função de valorizações ou topofilias e críticas ou topofobias (Tuan, 1979, 1990, 2013), procurando-se identificar possíveis mudanças em função de imaginários urbanos livres (Soreanu e Hurducas, 2016; Lindler e Meissner, 2019) apresentados pelas crianças para uma superação das críticas que são, quer ausências, quer aspetos negativos da envolvimento das crianças. Através destes conceitos procurou-se também encontrar um contexto para trabalhar com as crianças a trilogia concetual de Lefèbvre, a saber, o espaço vivido e o espaço representado, por um lado, em função da vida vivida e das valorizações e das críticas ao espaço de vida e, por outro lado, o espaço de representação, através dos imaginários urbanos livres sobre o bairro e a cidade desejados.

## Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa exploratória desenvolvida em estabelecimentos de ensino e associações da freguesia da Ajuda: Voz do Operário, EB1 Homero Serpa, EB1 Alexandre Herculano, EB1 Manuel Sérgio e Centro Cultural Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco — Casa Juventude (CCR-CCR).

Participaram 63 crianças (ainda que tenha havido frequências muito diversas nas diferentes técnicas) com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos de idade, sendo que 33 eram meninas e 30 meninos. Relativamente à caracterização geral das crianças, 52 tinham nacionalidade portuguesa; 4, dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira; portuguesa e americana; polaca e espanhola); e 7 crianças eram de nacionalidade brasileira, ucraniana e cabo-verdiana. A grande maioria das crianças (51) reside no concelho de Lisboa, seguido pelos concelhos envolventes, como Oeiras, Amadora, Sintra, Almada, Cascais, Barreiro e Odivelas.

Ouvir as vozes plurais das crianças a partir de uma grande cidade cria problemas metodológicos, especificamente de delimitação do campo de estudo e sua pertinência. Entendemos que esta pesquisa não pretende oferecer uma análise estrutural de cada localidade de residência das crianças em termos do seu “direito à cidade”, mas antes recolher as valorizações e desvalorizações das suas experiências na cidade.

O processo de contacto com as crianças foi feito através da responsável da junta de freguesia da CAF (Componente de Apoio à Família). O objetivo da equipa de investigação foi o de apresentar atividades que possibilitassem recolher elementos sobre o direito à cidade. Na atividade A Minha Rua participaram 45 crianças, que foram questionadas sobre os aspetos negativos e positivos do bairro onde habitam; na atividade “Assembleia — Registos no Quadro e Registos no Quadro — Assembleia I participaram 49 crianças, que foram questionadas sobre os lugares de que gostam e os de que não gostam e, de forma mais ampla, sobre os seus medos e desejos; na atividade Nuvens participaram 41 crianças, que foram interrogadas sobre lugares e a percepção sobre os mesmos. As atividades foram construídas como inquéritos com perguntas simples, com recurso a imagens e bonecos para facilitar a compreensão por parte das crianças.

Além destas atividades, foi também integrada uma abordagem metodológica centrada na produção visual. Na atividade Um Bairro Bom para Viver, foi pedido às crianças que desenhassem em pares o bairro onde gostariam de viver. Ao todo, foram feitos 30 desenhos. Esta metodologia possibilitou situar as crianças como agentes, dando-lhes mais controlo na criação de informação (Guillemin, 2010; de Carvalho, 2013; Gabhainn, e Sixsmith, 2006). Além deste aspeto, os desenhos auxiliaram a expressão das crianças ao conjugar a comunicação verbal com a não verbal, facilitando a manifestação de emoções ou ideias abstratas (Guillemin, 2010; Clark, 2010; Almeida e outros, 2012). Desta forma, os desenhos permitiram entender a visão das crianças sobre os problemas do presente, dando possibilidade para compreender quais os tópicos significativos a nível emocional e pessoal (Bazzara, 1999).

Com a conjugação de uma abordagem metodológica mais escrita, e outra, centrada na produção visual, valorizámos a polivocidade: característica central da voz das crianças e que adquire múltiplos modos como linguagem verbal, linguagem gestual, imagens, desenhos e registos (Sarmiento e Trevisan, 2017). Este posicionamento metodológico depreende que as crianças são agentes ativos e que, apesar de terem uma liberdade parcial — visto que dependem dos cuidados dos adultos —, elas atribuem significados ao mundo que as rodeia (Delgado e Muller, 2005). Enquanto agentes, as crianças projetam nas imagens, neste caso nos desenhos, a sua interpretação da realidade social e da sua própria realidade social (Sarmiento e Trevisan, 2017), contrapondo a visão que ocupou durante muito tempo a tradição das ciências sociais e que colocou a criança apenas como objeto de conhecimento incapaz de capacidade reflexiva (Soares e outros, 2005).

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados e das suas limitações, entendemos necessário expor as fragilidades desta pesquisa exploratória. A primeira prende-se com a dificuldade de conectar a realidade social de cada

criança com as respostas obtidas nas diferentes atividades; o que impossibilitou elaborar um quadro geral das diferenças e semelhanças socioeconômicas que determinam as práticas e usos do bairro e cidade. Este aspeto restringe as conclusões desta investigação e, por essa razão, procedemos a uma análise dos resultados e possíveis explicações em detrimento de uma análise estrutural. A segunda fragilidade diz respeito à participação das crianças nas atividades. As atividades decorreram no horário da CAF, o que provocou uma oscilação na participação das crianças, visto que estavam limitadas a um curto espaço de tempo. Este constrangimento fez com que algumas crianças não participassem em todas as atividades.

### **A minha rua e o meu bairro — críticas/topofobias e valorizações/topofilias**

Na atividade centrada no bairro, um dos aspetos apontados pelas crianças como sendo positivo é a possibilidade de poder brincar na rua, de haver espaço “para andar de bicicleta” e a existência de “um campo de futebol”. O facto de visitar/estar/ter amigos também é realçado positivamente. O bairro aparece aqui como o ambiente que propicia o cultivo de relações de amizade apoiadas em brincadeiras partilhadas na rua. As brincadeiras que envolvem atividade física parecem ganhar protagonismo. Também o ambiente envolvente ao bairro é considerado relevante pelas crianças, que reconhecem como positiva a presença de animais e de flores, bem como a limpeza do espaço.

Conjugando estes fatores, uma das respostas aponta mesmo que o seu bairro tem “muita vida”, o que demonstra a conjugação não só de fatores ou características ambientais, mas também de espaços de encontro/socialização, como é o caso do parque infantil. O bairro parece incorporar um modo de vida próprio, assente em características sociais e culturais, traduzindo-se em perceções e práticas sociais: para certas comunidades, o bairro é lugar de enraizamento e quase exclusivo (Gonçalves, 1988)

Nas “coisas más”, as crianças incluíram “cocó de cão, lixo, pombos mortos e brinquedos velhos no chão”. Foram ainda apontados os buracos no chão e carros estacionados na paragem dos autocarros, demonstrando que as crianças interiorizaram uma determinada “urbanidade”, ou seja, valores da correção e da incorreção urbanas que as crianças valorizam na sua mobilidade. Este aspeto também poderá ser, em parte, reflexo da própria condição da criança, no sentido em que, quanto mais pequenas as crianças, mais próximas estão do nível do chão, o que lhes oferece uma experiência própria comparativamente com os adultos (O’Brien, 2003). As casas em ruínas e a vizinhança também foram mencionadas como sendo “coisas más”. Não tendo informação suficiente para podermos concluir a razão pela qual algumas crianças referem o último aspeto, é possível depreender que em algumas áreas habitacionais ou bairros os adultos poderão ter comportamentos que as crianças reprovam ou sintam como ameaçadores.

As crianças apontam, igualmente, a falta e a necessidade de um parque infantil perto da sua casa. Este espaço é o mais enumerado como sendo o lugar de que as

crianças gostam: o parque infantil, Jardim Botânico, “parque perto de casa”. Apesar de o parque infantil ser valorizado positivamente, outras crianças responderam que alguns parques infantis são os lugares de que menos gostam, como o caso do parque infantil perto do Bairro 2 de Maio (Ajuda) ou o parque que se situa no Rio Seco (Ajuda). Este quadro é indicativo da importância do contexto dos lugares das crianças. Chawla e Malone (2003) referem que no caso da valorização de áreas naturais, estas dependem do seu contexto: por vezes, árvores e flores são apreciadas, mas os espaços verdes são vistos como assustadores e perigosos. Neste caso, os parques infantis aos olhos de algumas crianças adquirem características negativas por se encontrarem degradados e/ou por não serem seguros. Este descontentamento também poderá estar ligado ao desenho e construção das estruturas do parque infantil, que seguem um modelo padronizado, o que deixa de fora as múltiplas possibilidades de brincadeiras e usos. Os parques infantis assumem um duplo papel: são, por um lado, reclamados pelas crianças e privilegiados pelas mesmas como espaços que permitem brincar e socializar com outras crianças, mas, por outro, são pensados como espaços que acomodam as necessidades das crianças restringindo a sua liberdade e autonomia face aos adultos (Cunnigham e Jones, 1999). Este último aspeto integra a conceção de lugares para as crianças, onde o quotidiano das crianças é repartido em um “triângulo institucionalizado” — casa, ATL, escola —, lugares que são pensados e desenhados por profissionais sem qualquer *input* das crianças (Rasmussen, 2004). Apesar desta restrição, as crianças têm capacidade de se apropriarem de lugares, tornando-os seus. Estes são os lugares das crianças, que podem ser desde pedaços de chão, árvores, construções feitas pelas mesmas e que, aos olhos dos adultos, são desorganizados e sujos, podendo originar comportamentos vistos como destrutivos, inseguros e reprováveis (Rasmussen, 2004). Isto não quer dizer que os lugares das crianças e lugares para as crianças sejam mutuamente exclusivos, antes pelo contrário; muitas vezes acabam por ser os mesmos lugares (Rasmussen, 2004).

As atividades Assembleia — Registos no Quadro e Registos no Quadro — Assembleia I — O Que Nos Dizem as Crianças serviram para identificar os lugares de que as crianças gostam e não gostam. No que toca aos lugares de que gostam, as respostas mais comuns identificavam as casas de familiares, as ruas onde os familiares vivem e a própria casa, revelando que as crianças parecem privilegiar ambientes conhecidos, onde existe um sentido de segurança e familiaridade. A casa indica que se trata de um lugar onde são criados e mantidos laços e relações sociais (Hall-dén, 2003); espaço seguro em detrimento do espaço exterior onde poderão sofrer abusos. Além destes aspetos, os parques — Parque dos Moinhos de Santana, Parque de Belém e parques perto da residência — piscina, Jardim Botânico, Jardim Zoológico ou centros desportivos também são incluídos neste grupo. Inclusive, uma das crianças menciona que um dos seus desejos é poder visitar todos os parques infantis.

Relativamente aos lugares de que não gostam, algumas crianças apontam a sua casa ou o prédio onde moram. De forma geral, as queixas das crianças encontram ressonância em cidades/localidades de outros países onde são referidos problemas como o lixo, falta de lugares para os jovens e crianças se encontrarem e

brincarem, trânsito, violência gerada por grupos, etc. (Chawla e Malone, 2003; Golobic, 1999; Araújo, 2018; O'Brien, 2003). Assim sendo, este aspeto poderá ser demonstrativo de que, apesar das particularidades e diferenças entre as crianças e suas realidades, quando nos centramos na cidade, poderão surgir problemas transversais.

Outro aspeto também analisado por esta atividade foram os problemas que as crianças identificam e com que se preocupam de forma geral. Muitos dos problemas levantados relacionavam-se com o ambiente e o planeta em geral: “os pandas estarem em vias de extinção”, animais em vias de extinção, “o plástico no planeta”, “o lixo espalhado no planeta”, “lixo no mar, em toda a parte”. Existem diversos fatores que explicam o interesse das crianças no ambiente e as suas perceções, sendo a idade um dos principais (Bazzara, 1999). Da mesma forma, as crianças que frequentam escolas onde é dada atenção a problemas ambientais desenvolvem uma maior sensibilidade e preocupação com estas questões (Bazzara, 1999). Em especial, se existe uma preocupação geral sobre o ambiente, maior preocupação haverá sobre os problemas ambientais: quanto mais problemas as crianças enumeram, mais soluções são apresentadas (Madden e Liang, 2017). Além das respostas centradas no ambiente, uma criança deu uma resposta mais centralizada no seu dia a dia, apontando o facto de o “parque do Casalinho da Ajuda estar todo estragado”, de novo remetendo para o problema já anteriormente mencionado da degradação e falta de manutenção destes espaços.

Sobre a compreensão das crianças em relação aos lugares construídos para elas e os lugares que estas frequentam existe similaridade, senão mesmo transposição dos lugares enumerados. Relativamente a perceção sobre os lugares construídos para as crianças, as mesmas apontaram campos de basquetebol, parque infantil (de Belém, do Alvito, do 2 de Maio, da Boa Hora, dos Moinhos de Santa Ana e da Serafina), escolas, Museu da Criança, Museu da Marioneta, teatro, circo e pista de gelo. No que concerne aos lugares que as crianças frequentam, além dos parques já enumerados, também são incluídos o Jardim Zoológico, Estádio do Benfica e Torre de Belém. Algumas crianças definem as atividades que realizam nestes espaços como é o caso dos passeios com os pais, “andar de trotineta elétrica” ou jogar à bola, sendo assim lugares para as crianças. Este entendimento é relevante pois demonstra dois aspetos da relação das crianças com os lugares. O primeiro mostra que as crianças estão bastante conectadas com os lugares, desenvolvendo o sentido dos mesmos através de memórias (Bartos, 2013). Segundo, a razão pela qual as crianças enumeram as experiências como lugares provém da função do lugar, das atividades que lá se realizam (Christensen e outros, 2003). É a experiência cultural e social vivida com amigos, familiares ou, até mesmo, de forma solitária que moldam a ideia de lugar. Como já mencionado, os lugares percebidos pelas crianças são também os lugares que a maioria gosta. A combinação entre jogos e brincadeiras com os seus pares são a razão para que os lugares ganhem importância e sejam valorizados aos olhos das crianças (Korpela e outros, 2002).

### **Um bairro bom para viver — os imaginários de mudança das crianças**

Nesta atividade participaram 53 crianças (25 rapazes e 28 raparigas), com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. Foi-lhes pedido que imaginassem que fossem um arquiteto urbanista (profissão que as crianças desconheciam e que lhes foi explicado) e que desenhassem um “bairro bom para viver”, tendo em conta os seus sonhos, problemas e lugares que gostariam de ver melhorados. Inicialmente as crianças tiveram alguma resistência em realizar a atividade, dizendo que “não sabia desenhar”, que era uma “seca” ou que não gostavam de desenhar. Para essas crianças, foi sublinhada a importância da sua participação e ajuda para que fossem concretizadas alterações positivas. Em relação ao conteúdo oferecido pelos desenhos, alguns incorporaram mais detalhes, enquanto outros eram mais “pobres” no conteúdo que ofereciam. Apenas no CCR-CCR, as crianças deram nomes aos seus bairros em comparação com outras escolas, em que a maioria não definiu nenhum nome, limitando-se a desenhar.

Foi feita uma análise de conteúdo com o levantamento das componentes/características mais presentes nos desenhos, sendo definidas categorias gerais para cada um dos aspetos, seguido da contabilização dos mesmos. As categorias gerais definidas são compostas por: animais, correspondendo a todos os animais que foram incluídos nos desenhos; ambiente, correspondendo a todos os componentes ligados ao meio ambiente; infraestruturas rodoviárias; transporte; desporto, englobando todas as estruturas em que a ação física é requerida; serviços; outros cenários, em que foram combinados outros ambientes ou características. Apesar de darmos privilégio a registos/técnicas visuais, entendemos que a análise dos desenhos não traduz a totalidade das ideias das crianças, ou seja, a análise de conteúdo centra-se exclusivamente na modalidade composicional da imagem, o que deixa de fora outras variáveis que influenciam o resultado final do desenho (Rose, 2001). Entendemos que, apesar da fragilidade das conclusões retiradas dos desenhos — as crianças não comentaram ou falaram sobre os desenhos que desenharam e por isso deixámos de lado desenhos ou características ambíguas —, estes estão inseridos numa pesquisa exploratória que tem o propósito de apontar caminhos a nível de linhas de investigação e de metodologias centradas nas crianças para estudos futuros.

O ambiente e os animais são as categorias com maior visibilidade e repetição nos desenhos, sendo os pássaros e borboletas os mais frequentes; as árvores, espaços verdes e flores compõem o cenário geral da maioria dos desenhos. Em alguns desenhos, este cenário circundava casas, prédios ou bairros residenciais, o que poderá indicar que para estas crianças, a sua relação com o bairro é centrada na sua casa (Lehman-Frish e outros, 2012). De notar, também, uma forte presença de campos de futebol e escorregas, evidenciando a valorização da atividade física como a existência de equipamentos/estruturas específicas para a mesma. Esta é uma característica presente em muitos desenhos, refletindo um desejo de espaços e estruturas próprias para as brincadeiras, devido à falta de parques ou espaços para brincar, como já referido anteriormente. Ao mesmo tempo, os equipamentos/

estruturas desenhadas poderão indicar que as crianças não brincam fora destes espaços o que adverte para a necessidade cada vez mais urgente de alargar o nível de exploração e brincadeiras para diversos mundos físicos e sociais (Hart, 2002). Importa sublinhar que existem diferenças nos espaços privilegiados quando consideramos o contexto socioeconómico das crianças. Crianças que vivem em bairros mais empobrecidos passam mais tempo na rua e natureza, normalmente em becos ou ruas, por não terem acesso a meios tecnológicos de entretenimento (Ghanbari-Azrneir e outros, 2015).

O carro é evidenciado como o transporte primordial, não havendo qualquer referência a transportes coletivos. Os dois outros meios de transporte que se configuram em dois desenhos são o *skate* e a bicicleta, sendo que este último insere-se numa corrida de bicicletas. A representação pouco diversa de meios de transporte poderá indicar que as crianças não estão acostumadas a usar transportes públicos ou coletivos, limitando-se ao uso diário de carro, o que os torna dependentes da disponibilidade e supervisão dos adultos. Baixos níveis de mobilidade independente nas crianças são bastante comuns, em especial para crianças com menos de 11 anos, sendo Portugal um dos países onde as crianças têm menor mobilidade (Shaw e outros, 2015). Além desta circunstância, nas zonas mais centrais das cidades existe maior tendência para que os pais condicionam a mobilidade das crianças em comparação com zonas periféricas da cidade e/ou subúrbios (Chaudury, 2019). Fatores como confiança no bairro e vizinhança, trânsito, uso do telemóvel e posse de carro particular condicionam negativamente ou positivamente a mobilidade independente das crianças (Shaw e outros, 2015). É relevante mencionar que em alguns desenhos a passadeira foi adicionada às estradas, denotando preocupação por parte das crianças em relação à segurança.

Em alguns desenhos, foram combinados equipamentos para as crianças brincarem em locais centrais na Ajuda, como demonstra o desenho em que em cima do Mercado da Ajuda foi desenhado um *slide*. Esta representação é demonstrativa de que existe um desejo em combinar o lúdico, o mundo da infância e o mundo adultocêntrico. Também foram combinados em um desenho dois bairros, o Bairro da Canoa e o Bairro do Caramão, o que revela que um “bairro bom para viver” não se prende apenas com aspetos que vão além do real, abstratos, mas, sobretudo, que as condições atuais do bairro necessitam de transformações. Detalhes como nome de ruas ou nome de estabelecimentos — “Bar do António”, a mercearia “Horta do Jesus”, café do trabalho — que compõem alguns desenhos são evidência disso mesmo. Estas particularidades apelam a que haja confluência das características do desenho urbano, permitindo que as crianças desenvolvam diversas atividades, contribuindo, assim, para uma comunidade dinâmica (Zhang e Li, 2017).

Num desenho, o bairro é ocupado na sua totalidade com atividades e brincadeiras que ocorrem simultaneamente. Para além desta passagem, alguns desenhos mostram a confluência e a vida da cidade: podemos observar pessoas a passearem, crianças a brincarem na piscina e carros a circularem na estrada.

Outra componente que integra os desenhos é a tecnologia. Em dois desenhos, as crianças desenharam e denominaram “O Bairro Tecnológico” e o “Bairro Futurista”, combinando a tecnologia com atividades do dia a dia, havendo uma

**Quadro 6.1** Quadro de análise de conteúdo

		<i>Animais</i>
Pássaros	5	
Borboletas	3	
Animais domésticos	2	
		<i>Ambiente</i>
Árvores	11	
Horta	1	
Casa na árvore	4	
Flores	10	
Espaços verdes (relva, jardim, etc.)	12	
Parque	1	
		<i>Infra-estruturas rodoviárias</i>
Estrada	7	
Passadeiras	2	
Passeio	2	
Garagem	1	
Rotunda	1	
		<i>Transporte</i>
Carro	4	
Ambulância	1	
Bicicletas	1	
Skate	1	
		<i>Equipamentos/Estruturas</i>
Campo de futebol	6	
Ginásio	1	
Escorrega	3	
Baloços	4	
Slide	1	
Piscina	4	
		<i>Serviços</i>
Café/bar	3	
Mercearia	1	
Escola	3	
Loja lego	1	
Hospital	1	
Restaurante	1	
Pizzaria	2	
Mercado	1	
Canil	1	
		<i>Outros cenários</i>
Praia	1	
Tecnologia	2	

interligação entre o que é a tecnologia e os serviços usados pelas crianças: um jogo de futebol onde se joga com patins voadores; um robô que controla o funcionamento do bairro; e até mesmo prédios que voam apoiados por motores de propulsão. Este cenário evidencia que as crianças procuram atividades estimulantes e desafiantes, que preencham o seu dia a dia. O exemplo acima mencionado, de um jogo de futebol feito com patins voadores, transpõe o “desafio” como uma característica





Figura 6.1 Bairro Futurista



Figura 6.2 Bairro da Natureza



Figura 6.3 O Bairro da Liberdade



Figura 6.4 O Bairro das Maravilhas

importante e que é muitas vezes ignorada no planejamento e desenho de equipamentos/estruturas para as crianças e bairros (Zhang e Li, 2017). Além destes dois desenhos, outros adquiriram contornos mais subjetivos como é o caso de “O Bairro do Paraíso” e “O Bairro das Maravilhas”. Também foram integrados nos desenhos bairros que exprimiam valores “O Bairro da Liberdade” e o “Bairro da Paz”. O meio ambiente assumiu importância nos desenhos, como acima referido, havendo a representação do “Bairro da Natureza”.

O bairro aglomera assim diferentes valências: um bairro verde, onde a natureza e espaços verdes moldam o bairro; um bairro parque de diversões, combinando a brincadeira com o desporto que preenchem ativamente o quotidiano destas crianças (Seixas e outros, 2017); um bairro da comunidade, onde as atividades e os serviços dos adultos encontram-se lado a lado com os das crianças, assegurando a manutenção para uma vida em comunidade e cultivando valores universais. Podemos concluir que os desenhos englobam, de maneira geral, as características essenciais para um “um bairro bom para viver”: segurança, quer segurança rodoviária, como segurança na integridade física; amenidade, o bairro deve ser aberto e com circundantes aprazíveis; acessibilidade, meios para que o caminhar seja incentivado e que, ao mesmo tempo, haja acessibilidade para os lugares e espaços de interesse da criança; sociável, no sentido em que o bairro deverá facultar oportunidades de socialização; atratividade, variabilidade alta, criando desafios à criança, fomentando o sentido de complexidade (Zhang e Li, 2017).

Neste quadro, as crianças interligam diversas características, umas vezes mais próximas da sua realidade quotidiana, outras vezes traçando um cenário que vai além do seu quotidiano, oferecendo uma proposta que ultrapassa as condicionantes vividas. Soreanu e Hurducac (2015) concluem que as crianças desafiam os sentidos dos adultos ao oferecer uma perspetiva que integra movimento e fluxo e ritmos diferenciados e plurais do uso do espaço. Através das brincadeiras é possível construir um pensamento radical do planejamento urbano (Soreanu e Hurducac, 2015).

### **Conclusão: novas direções**

Esta pesquisa exploratória permitiu posicionar e reconhecer a criança enquanto agente ativo, capaz de compreender, analisar e problematizar o seu bairro e espaços. O direito à cidade adquire contornos bastante concretos na perspetiva das crianças. Como anteriormente mencionado, muitas das críticas e aspetos valorizados não correspondem obrigatoriamente a uma realidade absoluta para todas as crianças, ou seja, muitos aspetos que são valorizados por algumas crianças são considerados negativos por outras. Estas preferências são reflexo da pluralidade das realidades locais distintas umas das outras. Contudo, isto não invalida que haja aspetos que são identificados como negativos ou positivos globalmente.

As topofilias enumeradas condensam espaços que oferecem estruturas para desenvolverem atividades ou brincarem ou, simplesmente, espaços “abertos” à criatividade ou diversas possibilidades: parques infantis ou campos de futebol, no

primeiro caso, ou, a rua, bairro no segundo caso. Além desta componente funcional, as crianças valorizam espaços partilhados pela restante comunidade, em especial os seus familiares. Assim sendo, as topofilias condensam espaços que acabam por se tornar lugares, pois oferecem diversas possibilidades de brincadeiras, atividades como interação e cultivação de diferentes relações sociais. O direito a brincar apresenta-se como pilar essencial na vida das crianças, fortalecendo as suas relações sociais: “o brincar se apresenta como um fluxo de pertencimento e, mesmo desprovido de uma aparente representação objetivável, sua nomeação está circunscrita nas relações de prazer, cumplicidade, companheirismo e afetividade estabelecidas com outras pessoas e com outros espaços sociais que frequentam” (Araújo, 2018). São as relações sociais que também determinam a qualidade dos lugares (Rasmussen e Smith, 2003). As crianças revelam o que apreciam no seu bairro, tendo como referência aquilo que conhecem, vivenciam ou carregam nas suas experiências. Outro lugar também privilegiado são as casas ou as casas de familiares.

No que diz respeito as topofobias, a presença de lixo ou à falta de componentes associadas à natureza, como espaços verdes ou a presença de animais, são vistos pelas crianças como disruptivos e que condicionam negativamente a imagem do seu bairro. O ambiente e natureza compõem a imagem de um bairro acolhedor e amigo das crianças; o direito não apenas a espaços verdes, mas o direito a uma cidade onde a natureza adquira características de simbiose com as estruturas e espaços criados pelas pessoas. Da mesma forma, a existência de condicionantes à mobilidade pedonal das crianças também se enquadram neste cenário. Os parques infantis são bastante valorizados e a falta deles é encarada prejudicialmente: não se trata apenas da existência de oferta de parques, mas sobretudo uma oferta que esteja de acordo com as preferências e que ofereça inúmeras possibilidades de uso.

Lefèbvre (1968) estabelece que “o direito à cidade (...) só se pode formular como direito à vida urbana, transformada e renovada” (1968: 119). Vida urbana que condensa os vários ritmos e usos do tempo na cidade; os diversos quotidianos que habitam a cidade; no fundo, os encontros dos vários modos de viver e do seu conhecimento e reconhecimento. Para que as crianças tenham uma “vida urbana” terá de ser reconhecido que as mesmas têm ação política, tanto individualmente — sujeitos autónomos com as suas opiniões e capacidade de intervenção — como coletivamente — em grupos, projetos que visam o bem coletivo, inseridos num processo solidário de afirmação e mobilização para a transformação social (Sarmiento e outros, 2007). A colocação das crianças como consumidores — as cidades como criadores de bens e serviços — ou como empreendedoras — as cidades como incentivadoras da riqueza empreendedora — são componentes de uma lógica que as vê e às suas famílias como alvo de publicidade e de comercialização (van Vliet e Karsten, 2015), e que têm vindo a condicionar a efetivação do direito à cidade. Não se trata apenas de incluir as crianças no planeamento ou transformação da cidade; mas, antes, que elas consigam de forma autónoma e responsabilizada mudar e ocupar a cidade.

Apesar de conseguirmos ter uma melhor perceção da visão das crianças, é necessário também compreender de que forma a realidade social e económica do contexto familiar de cada criança influencia a visão sobre o seu bairro e, em último, sobre a

cidade. A diversidade dos bairros não é apenas influenciada pela localização territorial e edificado, mas também pelas diferentes apropriações que refletem a heterogeneidade dos seus habitantes (Sá, 2012). Neste estudo, participaram crianças de freguesias e de áreas residenciais bastante heterogêneas, resultando em visões distintas. A relação entre casa (espaço doméstico) e rua (espaço exterior) também deverá ser aprofundada (DaMatta, 1997), visto que poderemos compreender diferentes visões sobre os espaços, mas, sobretudo, medos, discriminações que colocam a casa enquanto espaço seguro. Da mesma forma, a relação com os vizinhos também é fundamental para entender esta possível dinâmica. De igual modo, a mobilidade será essencial para entender a liberdade de movimentação das crianças. No mesmo sentido, a autonomia e liberdade de decisão das crianças nas suas várias atividades e obrigações diárias deverá merecer uma maior atenção. Por último, a futura pesquisa também acompanhará de forma mais detalhada e aprofundada a diferença entre o que as crianças pensam sobre o seu bairro e cidade e como os usam.

### Referências bibliográficas

- Aerts, Jens (2018), *Shaping Urbanization for Children: a Handbook on Child-Responsive Urban Planning*, Nova Iorque, UNICEF.
- Almeida, Ana Nunes, e outros (2012), "Pela mão das crianças: metodologias em construção", *VII Congresso Português de Sociologia*, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Araújo, Vânia Carvalho de (2018), "Cidade na infância, a infância na cidade", *Educação em Foco*, 23 (3), pp. 715-736.
- Arnstein, Sherry Phyllis (1969), "A ladder of citizen participation", *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), pp. 216-224.
- Barraza, Laura (1999), "Children's drawings about the environment", *Environmental Education Research*, 5 (1), pp. 49-66.
- Carvalho, Maria João Leote de (2013), "Childhood, urban violence and territory: children's perceptions of place and violence in public housing neighborhoods in Portugal", *Children, Youth and Environments*, 23 (1), pp. 124-154.
- Carvalho, Maria João Leote de (2013), "Do outro lado da cidade", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 72, pp. 79-101.
- Chawla, Louise, e Karen Malone (2003), "Neighbourhood quality in children's eyes", em Christensen. Pia Monrad, e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, pp. 118-141.
- Chaudhury, Moushumi, e outros (2019), "Children's independence and affordances experienced in the context of public spaces: a study of diverse inner-city and suburban neighbourhoods in Auckland, New Zealand", *Children's Geographies*, 17 (1), pp. 49-63.
- Christensen, Pia (2003), "Place, space and knowledge", em Christensen. Pia Monrad, e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, pp. 13-28.
- Clark, Andrew, e Nick Emmel (2010), *Using Walking Interviews*, ESRC National Centre for Research Methods.

- Cohn, Clarice (2013), "Concepções de infância e infância", *Civitas — Revista de Ciências Sociais*, 13 (2), pp. 221-244.
- Couper, Llyween (2011), "Putting play back into the playground", *Kairaranga*, 12 (1), pp. 37-42.
- Cunningham, Chris, e Margaret Jones (1999), "The playground: a confession of failure", *Built Environment*, 25 (1), pp. 11-17.
- DaMatta, Roberto (1997), *A Casa e a Rua*, Rio de Janeiro, Rocco Digital.
- Delgado, Ana Cristina Coll, e Fernanda Muller (2005), "Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas", *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), pp. 161-179.
- Engels, Frederick (1975), *A Situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra*, Porto, Afrontamento.
- Gabhainn, Saoirse Nic, e Jane Sixsmith (2006), "Children photographing well-being: facilitating participation in research", *Children & Society*, 20, pp. 249-259.
- Ghanbari-Azarneir, Sharareh, e outros (2015), "Identification of child-friendly environments in poor neighborhoods", *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 201, pp. 19-29.
- Golobic, Mojca (1999), "Children in the city", *Urbani Izziv*, 10 (1), pp. 121-124.
- Gonçalves, António Custódio (1988), "Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais", *Revista da Faculdade de Letras — Geografia*, IV (1), pp. 15-32.
- Guillemin, Marilyns, e Sarah Drew (2010), "Questions of process in participant-generated visual methodologies", *Visual Studies*, 25 (2), pp. 175-188.
- Halldén, Gunilla (2003), "Children's views of family, home and house", Christensen, Pia Monrad, e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, pp. 29-45.
- Hart, Roger (2002), "Containing children: some lessons on planning for play from New York City", *Environment & Urbanization*, 12 (2), pp. 135-148.
- Harvey, David (2008), "The right to the city", *New Left*, 53, pp. 23-40.
- James, Allison (2007), "Giving voices to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials", *American Anthropologist*, 109 (2), pp. 261-272.
- James, Allison, e Alan Prout (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londres, Falmer Press.
- Lefèbvre, Henri (2012 [1968]), *Direito à Cidade*, Lisboa, Estúdio e Letra Livre.
- Korpela, Kalevi, e Terry Hartig (2002), "Restorative experience, self-regulation, and children's place preferences", *Journal of Environmental Psychology*, 22, pp. 387-398.
- Lehman-Frisch, Sonia, e outros (2012), "'Draw me your neighbourhood': a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes", *Children's Geographies*, 10 (1), pp. 17-34.
- Lindner, Christoph, e Miriam Meissner (2019), *The Routledge Companion to Urban Imaginaries*, Oxon, Nova Iorque, Routledge International Handbooks.
- Madden, Louise, e Jiaqi Liang (2017), "Young children's ideas about environment: perspectives from three early childhood educational settings", *Environmental Education Research*, 23 (3), pp. 1055-1071.
- Maricato, Ermínia (2015), "É a questão urbana, estúpido!", em Harvey, David, e outros (eds.), *Cidades Rebeldes*, Boitempo Editorial.
- Müller, Fernanda, e Brasilmar Ferreira Nunes (2014), "Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento", *Educação & Sociedade*, 35 (128), pp. 629-982.
- O'Brien, Margaret (2003), "Regenerating children's neighbourhoods what do children want?", em Christensen, Pia Monrad, e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, pp. 142-161.

- Soreanu, Raluca, e Iulia Hurducas (2016), "Children's imaginaries in the city: on things and materials", *Children's Geographies*, 14 (4), pp. 422-436.
- Rasmussen, Kim, e Søren Smidt (2003), "Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children", em Christensen, Pia Monrad, e O'Brien, Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Routledge Falmer, pp. 100-118.
- Rasmussen, Kim (2004), "Places for children, children's place", *Childhood*, 11 (2), pp. 155-173.
- Sá, Teresa (2012), "Ainda há bairros na cidade?", em Mendes, Manuela, e outros (eds.), *A Cidade Entre Bairros*, Lisboa, Caleidoscópio, pp. 21-32.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, e outros (2007), "Políticas públicas e participação infantil", *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, pp. 183-206.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, e Gabriela Trevisan (2017), "A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social", *Educar em Revista*, 2, pp. 17-34.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2018), "Infância e cidade: restrições e possibilidades", *Educação*, 41 (2), pp. 232-240.
- Seixas, Paulo Castro e outros (2017), "Uma cidade boa para viver — planeamento cultural e ciência cidadã no desenvolvimento urbano sustentável", *Revista de Arquitectura e Urbanismo da Universidade Fernando Pessoa*, 12 (A Obra Nasce), pp. 10-25.
- Shaw, Ben, e outros (2015), *Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action*, Londres, Policy Studies Institute.
- Seixas, Paulo Castro (2003), "O viajante enclausurado. Esboço da nova figura metropolitana", em Jorge, Vítor Oliveira (coord.), *Arquitectando Espaços: da Natureza à Metapólis*, FLUP/DCTP/CEAUCP, Porto, Coimbra.
- Seixas, Paulo Castro, e outros (2020), "Sociometrias territoriais de participação cidadã: mapas de Kernel como ferramenta de apoio ao planeamento estratégico municipal", *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, e20190249.
- Soares, Natália Fernandes e outros (2005), "Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças", *Nuances*, 12 (13), pp. 50-64.
- Tomás, Catarina (2007), "Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas", *Media e Jornalismo*, 1, pp. 119-134.
- Tonucci, Francesco (2009), "Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños", *Revista Educación*, pp. 147-168.
- Tuan, Yi-fu (1979), *Landscapes of Fear*, Nova Iorque, Pantheon.
- Tuan, Yi-fu (1990 [1974]), *Topophilia: A Study of Environmental Perceptions, Attitudes, and Values*, Columbia, Columbia University Press.
- Tuan, Yi-fu (2013 [1977]), *Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência*, Londrina, EdueL.
- van Vliet, Willem e Lia Karsten (2015), "Child-friendly cities in a globalizing world: different approaches and typology of children's roles", *Children, Youth and Environments*, 25 (2), pp. 1-15.
- Zhang, Heng, e Min-Jin Li (2017), "Environmental characteristics of children's activities in the neighborhood", *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2 (3), pp. 47-56.

## Capítulo 7

### **As bibliotecas como espaços para as crianças Desafios em tempos de pandemia**

*Sara González, Eunice Castro Seixas e Benedita Portugal e Melo*

#### **Introdução**

O espaço público é produto de relações, assumindo novas formas nas quais interesses diferentes estão em constante interação e reestruturação (Valentine, 2004). O espaço público pode ser assim compreendido a partir da sua vivência, desenho e modo de vida e de habitar dos residentes, das suas redes de sociabilidade e valências culturais articuladas com os diversos territórios (Raposo, 2012). No que toca às crianças, o seu acesso aos espaços públicos é, em regra, bastante condicionado, uma vez que estas habitualmente são convidadas a permanecer em espaços controlados e vigiados pelos adultos (Hart, 2002). A vida das crianças, especialmente em contexto urbano, encontra-se, assim, repartida em lugares institucionalizados entendidos pelos adultos como lugares para as crianças: a sua rotina gira em torno da casa, escola e espaços recreativos (Rasmussen, 2004). Moss e Petrie (2002) fazem uma proposta para repensarmos os espaços públicos e os espaços das crianças que implica a combinação do espaço físico com o espaço social, ou seja, espaços presentes no âmbito público e localizados na vida cívica: espaços com recursos desconhecidos, mas com potencialidades e possibilidades; espaços culturais onde sejam criados valores, direitos e culturas; em suma, espaços que potenciem o diálogo, confrontação, deliberação e pensamento crítico entre adultos e crianças.

Este capítulo pretende refletir sobre a biblioteca enquanto espaço público socializante, tendo como pano de fundo a pandemia provocada pela covid-19 — confinamento e desconfinamento — de maneira a compreender e analisar como decorreu a readaptação das bibliotecas públicas, quer no seu modo de funcionamento, quer em termos de programação infantil, durante o período da pandemia, entre 2020 e 2021. As crianças, famílias e escolas puderam continuar a usufruir das bibliotecas? Em caso positivo, de que forma? Que tipo de mudanças e adaptações tiveram de ser implementadas durante e pós-confinamento para se garantir a continuidade do acesso público às bibliotecas? Como é que essas mudanças foram percebidas pelas técnicas/técnicos da biblioteca?



Para dar resposta a estas questões foi desenvolvida uma pesquisa que envolveu cinco bibliotecas do distrito de Setúbal — Moita, Alcochete, Palmela, Sesimbra e Seixal. Realizaram-se cinco entrevistas de grupo a técnicas/responsáveis de cada uma destas bibliotecas, tendo estas sido sujeitas a uma análise qualitativa temática. No total, participaram neste estudo onze entrevistadas, entre as quais técnicas com diferentes funções nas bibliotecas — programação e animação — e responsáveis do setor que abrange a biblioteca municipal.

A primeira parte deste texto será dedicada a uma breve consideração teórica sobre as bibliotecas enquanto espaços públicos e espaços para crianças. Em seguida, descrevemos a metodologia desenvolvida para depois apresentarmos os principais resultados da análise temática reflexiva efetuada. Finalmente, nas notas finais, discutimos as implicações dos resultados deste estudo para a promoção das bibliotecas como espaços públicos e para a promoção dos direitos das crianças.

### **As bibliotecas como espaços públicos e espaços para crianças**

O programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) foi criado em 1987 com o propósito de dotar os municípios de uma biblioteca pública, sendo atualmente constituído por 239 municípios que integram 409 bibliotecas públicas e 58 bibliotecas itinerantes.

São três os fatores que explicam o sucesso das bibliotecas públicas em Portugal: vontade política, com uma aposta estratégica no desenvolvimento sustentável dos equipamentos, coleções e serviços; competência técnica, com a existência de equipas técnicas especializadas e com elevados níveis de empenho e desempenho; recursos estratégicos que se refletem na existência de edifícios funcionalmente adequados, fundos documentais diversificados, meios tecnológicos atualizados, equipas técnicas especializadas, recursos financeiros adequados (Leal, 2015).

O resultado de uma longa e forte aposta na função educativa da biblioteca num contexto de analfabetismo elevado e de inexistência de bibliotecas escolares, uma vez que estas foram apenas lançadas em 1997 (Leal, 2015), explica, por outro lado, o facto de em 2018 as bibliotecas escolares contarem com o apoio de 96% do total das bibliotecas da RNBP, a nível de tratamento técnico documental das coleções, gestão de catálogos, formação de equipas e realização de atividades de animação da leitura (DGLAB e RNBP, 2018).

Se existe política cultural estruturada e estruturante nas últimas décadas, como defende Lopes, “essa orientação é, sem dúvida, a que implantou a rede de bibliotecas públicas, em boa medida inspirada nas grandes diretrizes da UNESCO para este domínio” (2008: 76). Trata-se, aliás, nas palavras deste autor, “de um exemplo que une a dinâmica da descentralização (com o objetivo de cada concelho possuir a sua biblioteca pública ligada à rede), com as melhores práticas internacionais” (2008: 77). Por esse motivo, pode afirmar-se sem reservas que as bibliotecas públicas portuguesas já não são meros depósitos de livros sem acesso direto, “fundos ‘mortos’ e edifícios decrépitos, sem qualquer rasgo de inovação tecnológica” (*idem*, 2008: 77), não convidativos às novas gerações e mal preparados para atender

aos desafios informacionais contemporâneos. Pelo contrário, bastante procuradas pelos públicos estudantis (Lopes e Antunes, 2000; Sequeiros, 2004), ainda que bastante menos no período da pandemia (Pais, Magalhães e Antunes, 2020), as bibliotecas públicas portuguesas assumem-se como “autênticos centros de recursos multiusos, abertos à população, com edifícios funcionais e esteticamente cuidados, constituindo, em muitos concelhos, o polo cultural por excelência (com atividades de animação, convites a escritores, debates, etc.) e com valências multimédia” (Lopes, 2008: 77).

Enquanto instituição pública gratuita que disponibiliza fontes de informação e que promove ações que facilitam a troca de informações, conhecimentos, interações e experiências entre pessoas e grupos diferenciados, as bibliotecas propiciam o fortalecimento do espaço público e da democracia (Nunes, 2004; Souza, 2020). Importa, por isso, compreender os seus efeitos nas localidades onde se situam e o seu contributo para a constituição de “lugares de encontro, de discussão ou silêncio acompanhado, lugares radicados na ideia do indivíduo como cidadão de pleno direito, lugares de inclusão e formação” (Nunes, 2004: 198).

Segundo alguns autores, a biblioteca pública pode ser entendida como o terceiro espaço, pois é uma alternativa à casa e ao trabalho, podendo ser um lugar de encontro informal e de construção para uma vida em comunidade (Oldenburg, 1997). Com efeito, a partir da caracterização de Oldenburg (1997), a casa constitui o primeiro espaço, o local de trabalho o segundo, correspondendo o terceiro espaço aos lugares públicos onde os indivíduos interagem e conversam livremente, desfrutando da vida pública informal. Estes lugares que não são nem casa, nem trabalho, onde, “como visitante habitual, se pode estar informalmente em público, em amena interação”, como acontece nos cafés, nos cabeleireiros, nos clubes, caracterizar-se-iam, como bem resume Sequeira, “por serem lugares neutros socialmente, despretensiosos, que não requerem credenciais especiais, onde qualquer um pode entrar” (2010: 76).

Para Oldenburg (1997), os terceiros espaços permitem que os indivíduos descubram que participam de uma comunidade, por constatarem que existem indivíduos com gostos semelhantes e diferentes dos seus, com quem podem, apesar disso, conviver e usufruir dos tempos de lazer. Nesta perspetiva, os terceiros espaços colaborariam para o bem-estar social e para a saúde mental (Souza, 2020). Considerando que a relevância de um lugar se constitui na intersecção entre a estrutura do espaço e as representações atribuídas pelas pessoas a partir dos seus usos e apropriações, Elmborg (2011), por seu lado, entende que as bibliotecas podem ser consideradas como terceiros espaços por oferecerem maior liberdade de ressignificação aos que as frequentam e por facilitarem a convivência entre pessoas de diferentes culturas.

A biblioteca como espaço da criação e manutenção de laços sociais, no fundo como um espaço socializante, é resultado também das características que oferece: são espaços considerados seguros, limpos e convenientes, o que as torna um espaço natural de congregação (Scott, 2011). Paralelamente, na biblioteca são construídas comunidades de interesses provenientes das várias atividades/serviços orientadas para grupos: uma comunidade do lugar e uma comunidade de interesses que indiretamente contribuem para uma comunidade de relações (Willingham, 2008).

De igual forma, é possível encarar as bibliotecas públicas como centros comunitários, no sentido em que podem oferecer (e oferecem) serviços a que as pessoas não têm acesso em outros lugares. Neste âmbito, as bibliotecas podem fomentar a construção de comunidade ao quebrar o isolamento, o bem-estar, a falta de acesso e a incapacidade de envolvimento, tanto através de livros, eventos, como pela disponibilização de espaço para o encontro entre pessoas (Scott, 2011). As bibliotecas podem ainda contribuir ativamente para a inclusão social dos seus utilizadores e promover o conhecimento intercultural (Carvalho, 2017). As bibliotecas podem, assim, ser agentes cívicos ao alargar a sua área de ação e ter um papel na resolução de problemas da comunidade, a partir de um envolvimento direto e de parceria com os seus membros, ou seja, serem agentes cívicos que criam agência cívica (Willingham, 2008).

Importa, todavia, notar, que o acesso às bibliotecas públicas, apesar de constituir um direito universal, não se democratizou ainda totalmente. Além de subsistirem acessos desiguais condicionados pela proximidade geográfica, os requisitos mínimos de literacia e os desiguais hábitos de frequência de lugares associados a um capital cultural relativamente alto continuam a constituir fatores que interferem no usufruto das bibliotecas (Sequeiros, 2010). Por outro lado, os próprios locais destinados aos tempos livres, incluindo os mais diretamente relacionados com o consumo, não são socialmente neutros, uma vez que comportam “as marcas do social, do simbólico e do tempo histórico que os suporta e envolve” (Sequeiros, 2010: 77).

Este terceiro espaço é, por isso mesmo, experienciado e apropriado de diversas maneiras. A este respeito, Rodrigues (2007) propõe uma tipologia qualitativa de modos de relação com a biblioteca: o instrumental, o cultivado, o autodidata, o lúdico e o convivial. O primeiro, o modo instrumental, corresponde a uma imagem da biblioteca como um local de estudo e erudição que se associa a uma apropriação mais ponderada e controlada dos seus espaços e suportes e tendo como protagonistas os estudantes do ensino secundário e superior. O modo cultivado refere-se ao contacto de indivíduos com graus de escolarização elevados e com uma relação quotidiana com a leitura, acedendo ao suporte documental mais legítimo e distinto. O modo autodidata partilha em parte a lógica mencionada anteriormente, mas é protagonizado por indivíduos geralmente mais velhos, com menos escolarização e com uma grande regularidade na utilização da biblioteca. No modo lúdico, os livros ou os impressos são aqui combinados pelo audiovisual e digital. No modo convivial, a biblioteca torna-se o espaço privilegiado de sociabilidades que se reflete na expressividade, movimento e ruído, rompendo com as modalidades mais clássicas na representação e usos da biblioteca. O autor considera também que estes modos não são estanques, mas sim flutuantes e os perfis sociais dos utilizadores plurais (Rodrigues, 2007).

Socialmente conformado pelas opções de quem o providencia e pelas vivências de quem o habita, o espaço das bibliotecas foi, com efeito, recentemente expandido e virtualizado com a integração dos conteúdos digitais em plataformas coletivas de acesso e com a transformação dos dados bibliográficos em dados ligados pela *web* (Patrício, 2016). Num contexto em que os utilizadores são mais diversos, menos especializados e mais autossuficientes do ponto de vista tecnológico, justificou-se que as

bibliotecas não só disponibilizassem os seus conteúdos na *web*, como começassem a partilhar os seus recursos através de canais como o Facebook ou o Pinterest, transformassem as suas estratégias de comunicação, organizando “dias abertos” em que a comunidade é convidada a visitar o ambiente de trabalho e de produção da biblioteca e criassem plataformas para a reutilização de conteúdos (Patrício, 2016).

Por outro lado, se, inicialmente, a entrada da *internet* nas bibliotecas terá provocado um questionamento sobre as finalidades da biblioteca pública, devido à emergência de serviços idênticos noutras entidades (escolas, pontos *internet* municipais, cibercentros) (Sequeiros, 2010), o carácter cumulativo das práticas de leitura dos navegadores da *internet* (Neves, 2016; Pais, Magalhães e Antunes, 2020) levou ao reconhecimento de que a leitura realizada através da *internet* constitui essencialmente um complemento e uma extensão de outras práticas de leitura efetivadas nos meios impressos, não se justificando que exista uma oposição entre o real e o virtual (Nunes, 2004; Sequeiros, 2010). Afinal, as bibliotecas públicas podem ser uma maneira de *fazer lugar*, isto é, de criar um ponto a partir do qual se transforma a realidade social e se investe sentido, desde que exista um recentramento da ação transformadora no aqui e agora das interações localizadas, “ainda que estas não sejam, necessariamente, face a face ou de copresença” (Lopes, 2003: 6). Assim, a abertura das bibliotecas à chamada “sociedade da informação” permite o contacto com livros em suporte digital ou o acesso à comunicação à distância *online*, do mesmo modo que a receção ou fruição de um livro contém como singularidade a existência “de um diálogo ininterrupto entre o emissor (o autor) ausente do contexto imediato de interação e o leitor, objetivamente e subjetivamente situado (Lopes, 2003: 6).

A este propósito, vale a pena referir o estudo realizado por Sequeiros (2010), sobre os usos da biblioteca pública, no que respeita aos recursos documentais, ao espaço e à *internet* e o facto de a autora não ter encontrado nenhum efeito disruptivo induzido pela introdução da *internet* nas bibliotecas, nas representações dos utilizadores. Sequeira concluiu, além disso, que “a biblioteca sem *internet* não seria tão pública ou não existiria sequer no panorama de alguns”, sendo que aquilo que a define e poderá continuar a definir é precisamente a “provisão pública de acessos e serviços de *internet* de forma aberta e gratuita” (Sequeiros, 2010: 10).

A natureza educativa e potencialmente transformadora dos hábitos e práticas culturais das bibliotecas públicas (Lopes, 2003) não se fará sentir apenas nos públicos jovens e adultos, podendo ser particularmente relevante no caso das crianças. Os efeitos do uso das bibliotecas na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura nos públicos infantis têm suscitado diversos projetos de intervenção, sendo os seus resultados reconhecidos por diversos autores (Silva, Martins e Cavalcanti, 2012).

A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) define linhas orientadoras no que diz respeito aos propósitos e ação das bibliotecas públicas para as crianças:

The mission of the children’s library is to serve as an information, learning, and cultural centre, that acquires and provides meaningful access to age and ability appropriate information, programmes, and services, in languages relevant to the multicultural community of children, their families and caregivers. Supporting literacy, learning

and reading are universally recognised as central to the achievement of this mission” (IFLA, 2018: 5).

O seu carácter universal define que a biblioteca inclua todas as crianças independentemente da identidade racial, religião, género, contexto cultural, estatuto socioeconómico, intelectual, ou aptidão física. De igual modo, esta organização recomenda uma materialidade diversificada na oferta de serviços e coleções em diferentes modalidades (tecnologias e materiais mais tradicionais) e que reflita diferentes opiniões, valores e visões. Tanto as crianças como as suas famílias devem ser envolvidas na escolha dos materiais.<sup>1</sup>

A RNBP conta com 129.223 crianças inscritas até aos 12 anos e, destas, 49.055 são utilizadoras ativas do serviço de empréstimo domiciliário. Por sua vez, a AML conta com 1.567 crianças inscritas (DLAB e RNBP, 2018).

No caso da biblioteca pública pensada para as crianças, prevalece a ideia de que esta serve para o desenvolvimento das crianças e jovens, tendo um papel relevante para a sua socialização, particularmente no que respeita à promoção da literacia e às suas vantagens nos processos de aprendizagem (Figueiredo e Calixto, 1998). As famílias são também equacionadas como parte integrante das bibliotecas públicas; além de contribuírem para o desenvolvimento das crianças, as bibliotecas contribuem para o bem-estar e qualidade de tempo passado em família e intensificam e fortalecem os seus laços (Lopez e outros, 2016).

No entanto, os espaços dedicados às crianças devem ser configurados de maneira distinta da dos adultos, uma vez que as crianças constituem uma categoria geracional diferenciada e simultaneamente heterogénea, o que se reflete em necessidades particulares. Assim, flexibilidade, segurança, espaços pouco regulados e espaços-refúgio e fruição livre são aspetos que devem ser considerados quando os espaços são desenhados e construídos (Lushington e outros, 2018; Maxwell, 2003; Chaves e outros, 2021).

## Metodologia

Como já referido, participaram neste estudo cinco bibliotecas municipais que integram a Rede de Intermunicipal de Bibliotecas da Região de Setúbal: as bibliotecas municipais do Seixal, Palmela, Moita, Sesimbra e Alcochete. A primeira entrevista foi realizada com a responsável pela biblioteca de Sesimbra em 2020, sendo os seguintes contactos feitos a partir do método de *bola de neve*, mas já no ano seguinte, tendo as entrevistas decorrido nos meses de março e maio de 2021. Foram realizadas cinco entrevistas, uma em cada uma das bibliotecas referidas. Algumas destas foram entrevistas de grupo e no total participaram neste estudo onze entrevistadas, entre as quais técnicas com diferentes funções nas bibliotecas — programação e animação — e responsáveis do setor que abrange a biblioteca municipal.

---

1 Para mais informação, ver IFLA Guidelines for Library Services to Children aged 0-18, 2018.

Visto que a análise parte da perspectiva subjetiva dos atores enquanto técnicos/técnicos das bibliotecas, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa a partir do método de entrevistas (Denzin e Lincoln, 2005). Devido à “composição institucional” dos entrevistados e antecipando-se que seria difícil realizar uma segunda ronda de entrevistas, definiu-se um modelo de entrevistas semiestruturadas (Bernard, 2006). Como tal, foi seguido um guião de entrevista em torno dos seguintes tópicos: funcionamento da biblioteca; funcionamento da biblioteca nos espaços e atividades oferecidas ao público infantil; contexto de confinamento e desconfinamento, em particular a adaptação da programação infantil. Entendemos a entrevista semiestruturada seguindo a máxima de moldar a mesma como uma “conversa amigável” (Spradley, 1979). De igual modo, é importante entender que cada entrevista é “espontânea”, ou seja, contém sempre um nível de subjetividade e por isso cada uma terá aspetos diferentes, mesmo tratando-se de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas em modo videoconferência e presencial.

Todas as entrevistas foram transcritas e as investigadoras levaram a cabo uma análise qualitativa temática das mesmas, com base na perspectiva de Braun e Clarke (2006, 2012), particularmente nos seus desenvolvimentos mais recentes, em torno de uma “análise temática reflexiva” (Braun e Clarke, 2019). Esta perspectiva, embora com origem na psicologia, é aplicável além desta disciplina, numa ótica de análise qualitativa, pois coloca em causa a dicotomia sujeito *versus* objeto e considera o processo de análise como sendo simultaneamente rigoroso e fluido, criativo e reflexivo. Neste entendimento, a análise temática envolve um processo teoricamente informado de reflexão profunda e envolvimento com os dados, que leva à construção (em vez de uma mera descoberta) de “temas” pelos/as investigadores/as (Braun e Clarke, 2019). No presente estudo, os temas gerados pela análise são necessariamente informados pelas nossas questões de investigação, leituras e reflexões, sendo fruto de um processo iterativo e recursivo — entre os dados e a teoria — e de diálogo entre as investigadoras.

## Contextualização

Foram reunidos alguns dados (PORDATA, INE e *sites* institucionais dos municípios) que permitem apresentar os contornos do contexto geral das bibliotecas públicas que participam neste estudo. O distrito de Setúbal conta com uma população residente de 852.547 habitantes e é composto por 13 municípios. No que diz respeito aos concelhos das bibliotecas analisadas, o concelho do Seixal tem uma superfície de 95,5 km<sup>2</sup> onde residem 167.294 pessoas e conta com 157 estabelecimentos de ensino.<sup>2</sup> O município tem uma biblioteca e dois polos situados em Corroios e em Amora. Por sua vez, o concelho de Alcochete tem 19.646 habitantes, com uma superfície de 128,4 km<sup>2</sup> e 22 estabelecimentos de ensino. Este município desenvolveu a Rede de Bibliotecas de Alcochete que é constituída pela biblioteca de Alcochete e pelas bibliotecas escolares (Biblioteca da Junta de Freguesia de Samouco, a Biblioteca Escolar da EB1 /JI

---

2 Os estabelecimentos de ensino são compostos pelo 1.º ciclo até ao ensino secundário.

da Restauração, o Centro de Recursos da EB 2,3 El-Rei D. Manuel I e com o Centro de Recursos da Escola Secundária de Alcochete). Palmela conta com uma população de 64.242 habitantes, uma superfície de 465,1 km<sup>2</sup> e 74 estabelecimentos de ensino. As bibliotecas estão situadas em Palmela, Pinhal Novo e Quinta do Anjo e conta com um polo na Marateca. No concelho da Moita, habitam 64.467 residentes numa superfície de 55,3 km<sup>2</sup> e 65 estabelecimentos de ensino. A rede municipal de bibliotecas conta com quatro bibliotecas situadas na Moita, Baixa da Banheira, Alhos Vedros e Vale da Amoreira. Por último, o município de Sesimbra tem uma superfície de 195,7 km<sup>2</sup> e conta com 51.709 residentes e 30 estabelecimentos de ensino. A biblioteca de Sesimbra inclui também um polo na Quinta do Conde e nos meses de verão são criadas bibliotecas de praia e jardim.

Apresentamos de seguida os resultados da análise qualitativa temática realizada às entrevistas com os técnicos/técnicas das bibliotecas. Desta análise resultaram dois temas comuns a todos os entrevistados/as das bibliotecas analisadas, estando estes centrados sobre duas questões que, embora não sejam questões novas para as bibliotecas públicas, foram experienciadas mais intensamente em tempos de covid-19. Resultaram, por isso, em desafios, aprendizagens, experimentações e (re)adaptações. São estas: *a biblioteca pública como espaço de encontro e de pedagogia* e *a digitalização da biblioteca pública — experimentação, aprendizagem e (re)adaptação*. Nas próximas secções, apresentamos sucintamente estas questões e o modo como surgem enquadradas pelas várias bibliotecas analisadas e nas adaptações realizadas em tempos de covid-19, particularmente no que respeita às atividades para crianças.

## Resultados

### *Biblioteca pública — um espaço de encontro e de pedagogia*

As bibliotecas são espaços públicos que combinam uma fruição pública — visto que estão abertas a todas as pessoas — com uma fruição privada — os utilizadores têm os seus projetos individuais (Aabø e Audunson, 2012). Nesta ótica, os utilizadores realizam atividades de forma individual, mas de modo coexistente. Assim, a biblioteca oferece duas realidades distintas: enquanto espaço que expõe os utilizadores ao “outro”, à diversidade, pluralismo, mas ao mesmo tempo a possibilidade de “esconder” a sua diferença ou marginalidade (Aabø e Audunson, 2012). Consequentemente, as bibliotecas públicas são usadas de maneiras diferentes por pessoas diferentes, podendo constituir um lugar que ultrapassa a barreira cultural, étnica, geracional e social (Aabø e Audunson, 2012).

As orientações das bibliotecas municipais provêm do Manifesto da IFLA/UNESCO, em combinação com recomendações nacionais e internacionais que abrangem as áreas da alfabetização, educação, cultura e informação. Neste entendimento, a biblioteca pública é considerada uma “porta de acesso local ao conhecimento e fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais” (IFLA e UNESCO, 1994: 1). As bibliotecas que

integram este estudo tendem a valorizar esta premissa ao darem ênfase à formação de “cidadãos autônomos e críticos” (Biblioteca da Moita, 13/05/21) de forma igualitária — sem discriminação pelo sexo, idade, etnia — universal e gratuita. Estas orientações espelham as potencialidades destes espaços para integrar grupos compostos por jovens e adultos de origens sociais diversificadas.

No que respeita ao uso destes espaços por parte das crianças e das suas famílias, é de salientar as valências abrangentes e multifacetadas dos espaços das bibliotecas que convidam a uma coexistência social e intergeracional mencionada pelas entrevistadas do Seixal:

Mas depois chegam aqui [os pais] e dizem “Ah! Mas isto, afinal, eu posso ler lá acima e posso ir para o computador enquanto ele [filho] está a ouvir a história”. E começam a perceber que isto é um serviço de inúmeras valências. Não só para estudantes. Há aquela ideia para estudar. A biblioteca é para estudar. E percebem que é uma biblioteca para toda a gente. E o nosso objetivo é mesmo esse (Biblioteca do Seixal; 29/03/21).

Os espaços das bibliotecas são também reconhecidos pelos entrevistados, por um lado, como lugares de práticas culturais diversificadas (ler, brincar, jogar, ver filmes, ouvir música, estudar) e, por outro, como espaços de encontro e de socialização (Scott, 2011):

As pessoas juntam-se aqui, não é só para virem estudar, não é só para virem investigar... não é só para virem... buscar livros, nem jogos, nem filmes, nem música, mas essencialmente para se encontrarem (Biblioteca de Sesimbra; 18/06/2020).

Temos muitos grupos que vão, simplesmente, para estar juntos, muitas vezes até sem livro, mas que é um espaço de encontro, o que significa que também somos uma referência, não é? Porque procuram-nos, porque é um espaço onde se sentem bem (Biblioteca de Alcochete; 04/05/21).

Por outro lado, muito embora possam diferir de biblioteca para biblioteca e traduzir-se em níveis de maior ou menor proximidade e conhecimento, entre os/as técnicos e técnicas e os utilizadores parecem também criar-se laços que resultam de um conhecimento mútuo desenvolvido ao longo do tempo, em resultado de uma frequência regular das bibliotecas. A entrevistada da biblioteca do Seixal salientou, por exemplo, o grau de conhecimento sobre os gostos de leituras dos frequentadores das bibliotecas que acaba por ser adquirido pelos técnicos/técnicas que estão no atendimento ao público e parece reverter-se num aconselhamento personalizado da sua parte relativamente à consulta e leitura de determinados livros:

Por exemplo, os colegas têm muito isso, eu não estou na parte do atendimento, mas as colegas do balcão. Na sexta-feira fui devolver um livro que lá tinha em cima e a colega olhou para o livro e disse “Ah! Este livro. Sabes quem é que ia gostar deste livro? É aquela família. É a família X” (...) porque encontra-se um padrão naquilo que levam (Biblioteca do Seixal; 29/03/21).



Nas outras entrevistas, é salientada a ideia de que a relação entre os técnicos/técnicas da biblioteca e a comunidade é construída a partir do Serviço Educativo, constituindo as crianças os atores principais desta ligação. Para alguns, esta relação estimulada pelas questões da literacia ou do livro é também suportada por uma determinada visão da educação como forma de criar “seres humanos”, que se alimenta de um contacto permanente e de longa duração entre técnicos/técnicas e utilizadores, especialmente através das atividades que são desenvolvidas ao longo do ano com os estabelecimentos de ensino. No caso da biblioteca da Moita, este fator é ainda mais potenciado pela pequena dimensão e constância do grupo de técnicos/técnicas. As entrevistadas da biblioteca do Seixal e de Sesimbra notam, além disso, um conhecimento mais aprofundado de alguns públicos, pois estes começaram por frequentar aquelas bibliotecas ainda em crianças, continuando a fazê-lo agora, já enquanto pais, transmitindo esse hábito aos seus filhos.

Além das relações personalizadas que parecem tecer-se no quotidiano das bibliotecas, alguns dos públicos familiares não se limitam a frequentar estes espaços para ler, estudar e socializar, alimentando, assim, a componente interpessoal e convivial das suas práticas culturais. Ao envolverem-se também ativamente na produção de algumas atividades ali realizadas, como é o caso referido pelas entrevistadas da Moita, sobre a participação das famílias na dinamização de um teatro inserido na “Liga dos Livros”, parecem dar sinais de que o princípio da “democracia cultural” (Lopes, 2013) estará subjacente ao tipo de políticas que enformam a ação de algumas destas bibliotecas.

Por outro lado, o trabalho em rede que é desenvolvido com vários parceiros, entre os quais se salientam estabelecimentos de ensino, ATL, IPSS e associações recreativas, entre outras, não só é fundamental para a criação desta dinâmica de proximidade entre as bibliotecas públicas e a comunidade, como parece revelar uma ação sociocultural territorializada que respeita as especificidades de uma dada realidade delimitada (Lopes, 2003).

As bibliotecas aqui analisadas privilegiam o trabalho dirigido às crianças, o que se reflete na importância que é atribuída ao público infantil. Este público adquire diferentes entendimentos que se sustentam mutuamente e que compõem uma visão de criança como potencial leitor: o trabalho desenvolvido com as escolas, famílias e crianças é encarado como impulsionador para “formar leitores”, para que estes passem a ser utilizadores habituais da biblioteca. Espera-se, como resultado, que sejam as próprias crianças a criarem esta necessidade às suas famílias — especialmente com uma aposta no trabalho desenvolvido com os estabelecimentos de ensino —, potencializando o seu uso precoce. Mas as bibliotecas também equacionam as diferenças e particularidades do público infantil, delineando a sua programação cultural tendo em consideração a faixa etária em que se encontram e as suas capacidades de entendimento e aprendizagem. No caso da Moita, as atividades são orientadas em função da idade das crianças e da área geográfica que pertencem, o que revela sensibilidade para entender as crianças não como um grupo homogêneo, mas como um grupo constituído por múltiplidades (Cohn, 2013).

As bibliotecas públicas desenvolvem um papel importante no apoio educacional aos estudantes, existindo bibliotecas que alargam a sua intervenção ao atuarem

também em bairros mais pobres (Scott, 2011). A promoção do livro e da leitura é considerada o principal meio para a formação de leitores, constituindo também uma forma de educar para a cidadania, permitindo abordar temas como os dos refugiados, amizade ou racismo e outros. Este tipo de trabalho pedagógico assente numa lógica de educação não formal está bastante presente nas atividades e serviços desenvolvidos para as crianças:

Nós trabalhamos muito a área da educação não formal (...) Porque é o prazer da leitura, o prazer de brincar e ... nós não pretendemos doutrinar ninguém. Nós temos essa grande vantagem porque muitas das vezes na escola, nós sabemos, são instituições e estão manietadas por aquilo que são os programas, pelo tempo para aplicar os programas e às vezes as visões das próprias escolas, agrupamentos e nós sabemos. Aqui não (Biblioteca do Seixal; 29/03/21).

A Biblioteca Viva é um projeto de animação do livro e da leitura, em que são trabalhados temas. É uma questão da informação e do conhecimento através do livro e da leitura, é educação não formal. É um momento de partilha, de aprendizagem num espaço público que muitos ainda não conhecem, neste caso a Biblioteca Municipal Bento de Jesus Caraça (Biblioteca da Moita; 13/05/21).

O contexto geográfico das bibliotecas públicas tem um grande impacto em termos de acessibilidade ao espaço físico, serviços e programação da biblioteca, especificamente na atuação junto das escolas. Falamos de concelhos que pertencem ao distrito de Setúbal que possuem características territoriais e sociodemográficas distintas. Prevalencem duas dimensões principais que as entrevistadas mencionam: o tamanho da população e a diferença entre um contexto urbano e rural. As grandes dimensões territoriais e populacionais — como é o caso do Seixal, Palmela e Moita — dificultam o alargamento dos serviços e a definição de uma programação destinada a toda a população. Já Alcochete é beneficiada por uma rede de ensino de pequena dimensão, o que facilita o nível de proximidade e, especialmente, a abrangência das atividades e serviços da biblioteca com as escolas. Por sua vez, a Biblioteca Municipal de Sesimbra está localizada na sede de concelho, que até é menos povoada que outras localidades em que se foram criando posteriormente polos, como é o caso do polo da Quinta do Conde.

É relevante considerar a recente conjuntura social e económica de Portugal para entender os seus impactos no papel das bibliotecas públicas. Esta tem sido marcada por mudanças estruturais, com a evolução para uma sociedade em rede e por mudanças conjunturais provenientes de uma crise económica e social, que tem afetado as políticas públicas (Leal, 2015). A atual situação de pandemia por covid-19 veio acelerar este processo ao colocar mais ênfase na dimensão digital e na comunicação à distância, e na capacidade de resposta e à adaptação das bibliotecas públicas às novas necessidades dos utilizadores. Neste contexto, há quem sugira que as bibliotecas poderão ver a sua situação financeira agravada, uma vez que dependem largamente de apoios financeiros e subsídios municipais, sendo esperado que os orçamentos governamentais diminuam em resultado da covid-19 (Corble e

van Melik, 2021). O próximo tema que abordamos relaciona-se com esta questão da digitalização das bibliotecas públicas.

*Digitalização da biblioteca pública — experimentação, aprendizagem e (re)adaptação*

As bibliotecas públicas podem adquirir um papel relevante em contexto de calamidade, tornando-se agentes na linha da frente no que toca à disponibilização de informação, recomendações, sugestões de leituras e atividades, mantendo o contacto e apoio à comunidade (Alajmi e Albudaiwi, 2021). No contexto particular de pandemia, surgiram novas formas de organização que partiram dos técnicos/técnicas, tendo sido estes/estas, de forma espontânea e orgânica, a apresentarem sugestões que alargaram a missão das bibliotecas (EBLIDA, 2020). Os dados a nível nacional demonstram justamente que 98% das bibliotecas continuaram a funcionar e a disponibilizar os recursos e serviços aos utilizadores, reforçando a sua presença na *internet* e 56,6% de bibliotecas produziram conteúdos digitais (DGLAB e DSB, 2020).

A atitude das bibliotecas que participaram neste estudo evidencia a mesma linha de ação, já que também estas avançaram com novas propostas e soluções para não perderem o contacto com a comunidade e retomaram a sua programação (infantil) para dar resposta às necessidades dos seus públicos. Este processo de ajustamento às circunstâncias provocadas pela pandemia é mencionado pelos entrevistados como um momento de aprendizagem, experimentação e (re)adaptação marcado pela aquisição e uso de ferramentas que até ao momento nunca tinham sido consideradas ou sequer utilizadas. Estas ferramentas tanto podiam estar ligadas a plataformas digitais e redes sociais — como o Zoom, Google Teams, Youtube, Facebook — como poderiam implicar recursos audiovisuais como os telemóveis e câmaras:

Vamos inventando... pronto. O que é que nós inventámos? Inventámos as horas do conto *online*, semanalmente, sai aos sábados às 11 horas. São colocados na página da Câmara e no nosso Facebook. Pedimos às nossas voluntárias que fazem artesanatos e coisas com crianças, porque têm filhos... São raparigas novas e gente nova, que estava em casa também confinada e que tinha que entreter os filhos, que filmasse essas atividades e que nos enviasse para nós divulgarmos. E, portanto, mantivemos a relação com o voluntariado, com a equipa de voluntariado, fornecemos os materiais que elas necessitam, às vezes são coisas que têm em casa, outras vezes são pequenas coisas... colas e tintas que temos aqui e, portanto, que já tínhamos e que elas iam usar. Filmam e mandam-nos e depois, como são gente nova, têm acesso a tecnologias que... as filmagens ficam perfeitas, portanto, não, a câmara não tem de fazer nenhum ajuste (Biblioteca de Sesimbra; 18/06/2020).

O que era o Zoom, como é que podemos trabalhar, como é que podemos partilhar tela. Portanto, foi um orgulho muito grande, a nível técnico, em tecnologia, que nós não trabalhávamos, nem conhecíamos, pelo menos eu não conhecia e acho que a maior parte dos meus colegas também não. E, pronto, esse foi o primeiro mergulho e depois

perceber como é que fazemos com isto, como é que fazemos. No primeiro confinamento, não fizemos nada com o público em formato Zoom, além das nossas reuniões de equipa e de aprendermos a utilizá-lo (Biblioteca de Alcochete; 04/05/2021).

Em janeiro, fomos todos confinados em casa, percebemos das duas, uma. Ou vamos refazer de novo toda a nossa agenda ou deixamos de fazer ou temos de nos reinventar e reajustar todos os dias. E têm sido mesmo as palavras de ordem: reinventar, (re)imaginar, ajustar, ajustar e ajustar, reajustar, cancelar, ajustar. Pronto, estamos cansadas, admitimos, mas... tem-nos permitido não cancelar tudo, nem reagendar tudo (Biblioteca de Palmela; 17/05/2021).

A aprendizagem que é mencionada pelas entrevistadas reflete este processo de (re)adaptação que não foi de todo imediato, mas antes requereu uma aprendizagem gradual dos usos e aplicações das ferramentas digitais, impulsionada por uma mudança rápida e drástica dos modos de trabalho anteriores. Falamos, portanto, de uma situação cada vez mais constante quando falamos das alterações técnicas: os métodos de trabalho são subitamente alterados por uma “revolução tecnológica” que torna desatualizados os seus conhecimentos e saber-fazer (Levy, 1999), ou a reformulação dos serviços da biblioteca ocorre espontaneamente como resultado desta mudança tecnológica (Stejskal e outros, 2019).

Esta condição foi transversal a quase todas as bibliotecas municipais, tendo sido considerada como prioridade para as equipas das bibliotecas a redefinição da sua presença na *internet* (86%) e o desenvolvimento de competências digitais (69%) (DGLAB e DSB, 2020). Da mesma forma, esta aprendizagem prendeu-se sobretudo com o uso de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação, que se foi consolidando com a integração de abordagens e modelos de adaptação das atividades da programação.

Esta nova oferta é, aliás, já evidente em diversos países, entre os quais se conta Portugal, através do acesso remoto a coleções, serviços digitais, exibições virtuais, clubes de livros *online*, biblioterapia e outros (Patrício, 2016; Smith, 2020; Santos, 2020). Em particular, durante a pandemia, surgiram serviços específicos ligados à pandemia por covid-19 na Europa facultados pelas bibliotecas: informação das autoridades de saúde e governamental sobre saúde; uso das redes sociais para a hora do conto, troca de bibliotecas e (re)uso de produtos digitais; serviços sociais para a população mais idosa e vulnerável em confinamento (chamadas telefónicas, entrega de bens essenciais, etc.) e a provisão de máscaras para trabalhadores da saúde (EBLIDA, 2020).

No caso da programação infantil, todas as bibliotecas avançaram com a Hora do Conto e atividades associadas através de gravação de vídeos ou através de videoconferências.<sup>3</sup> De acordo com o relatório da EBLIDA (2020), as plataformas digitais aumentaram exponencialmente entre março e abril de 2020, comparativamente com o ano anterior, e a oferta de bibliotecas digitais duplicou.

---

3 A Hora do Conto é das atividades mais presentes na RNBP, atingindo em 2018 cerca de 90 sessões por biblioteca (DGLAB, 2018). Quando criada, esta atividade tencionava chegar a todos aqueles que não sabiam ler e assim enraizar hábitos de leitura (Leal, 2016).

Ainda assim, várias limitações marcaram de alguma forma um melhor aproveitamento e uso das plataformas digitais e redes sociais, tendo estas sido mencionadas pelos entrevistados. Foi, assim, bastante referido que a insuficiência de pessoal e de recursos dificultou os moldes da adaptação da programação e o seu nível de abrangência ao público, tal como também foi apontado como um obstáculo a centralização dos pedidos nas divisões municipais responsáveis pela comunicação, visto que o facto de receberem solicitações de todos os serviços municipais tornou o processo mais lento e menos ágil. A ausência de redes sociais próprias poderá, assim, ter condicionado o impacto e divulgação das atividades:

Porque a verdade é que nós precisamos de suporte técnico, não é?, para estas coisas e a biblioteca não tem esse suporte técnico. Isto implica parceria com os colegas da DCI (Divisão de Comunicação e Imagem). Esses colegas têm muitas solicitações, como imaginas. Eles agora não têm parado, agora com o Março Jovem. Depois têm as atividades de comunicação normal, da autarquia, têm os vídeos deles, normal também. Também não tivemos grande apoio...não é apoio como é que hei de dizer...

[- Estrutura?]

Estrutura! (Biblioteca do Seixal 29/3/2021)

Não tivemos condições de fazer, por esta limitação, por limitações, também, lá está, técnicas, porque são sempre os mesmos colegas que, de alguma forma, têm de ter intervenção, que são os colegas da Comunicação e que têm de dar resposta a vários serviços que, depois, não têm condições a nível de tempo para dar resposta a uma quantidade maior de conteúdos (Biblioteca de Alcochete; 04/05/2021).

Contrariando um pouco esta situação, o trabalho desenvolvido pela Moita é demonstrativo de uma reorganização rápida e imediata da programação infantil motivada por dois fatores: o apoio e orientações superiores da autarquia que se refletiu também no melhoramento das escolas, ao serem disponibilizados *routers* e projetores; e a presença nas redes sociais com página própria no Facebook, o que facilitou a divulgação e disponibilização das atividades. Já a biblioteca de Sesimbra conseguiu adaptar a sua organização através do programa de voluntariado já existente, o que permitiu dar resposta aos pedidos das escolas, famílias e crianças durante a pandemia:

E é aí que nós colocamos os vídeos das animadoras, os vídeos dos ateliês... Nós temos um conjunto de voluntários, sempre tivemos desde que abrimos a biblioteca, que nos ajudaram a pôr este serviço de pé, porque uma das minhas preocupações era: como é que eu vou com poucos funcionários organizar um equipamento deste tamanho, por pisos... [risos] Como é que nós vamos tomar conta disto sem a ajuda da população? E então... começámos por criar um programa de voluntariado, que funciona muito bem e funciona desde essa data (Biblioteca de Sesimbra; 18/6/2020).

As técnicas das bibliotecas referem que sentiram uma grande diferença na resposta dada entre o primeiro e o segundo confinamento, sendo que a aprendizagem “forçada”

no primeiro momento de pandemia permitiu que fosse dada uma resposta mais acelerada no segundo confinamento. As próprias ferramentas também se “profissionalizaram”, passando de vídeos gravados em telemóvel e em casa para gravações com equipamento mais profissional:

Nós, logo em fevereiro, logo no primeiro sábado de fevereiro, que foi 6, já estava toda a gente confinada. Então, logo essa, nós fizemos *online*, criámos, fizemos a divulgação, tivemos de nos organizar, porque nunca tínhamos feito *online*, assim mesmo com as pessoas do outro lado. No primeiro confinamento nós não reagimos bem (Biblioteca de Alcochete; 04/05/2021).

No primeiro confinamento, não fizemos nada com o público em formato Zoom, para além das nossas reuniões de equipa e de aprendermos a utilizá-lo. Neste segundo confinamento, já não é bem assim.

[- E o que é que mudou, então, neste salto do primeiro para o segundo confinamento?] Olha, mudou a utilização do Zoom, por exemplo, e percebemos aqui a abrangência, que o Zoom nos permite entrar numa sala de aula, não só em território nacional, como também em território internacional (Biblioteca de Palmela; 17/05/2021)

Além desta adaptação ao digital, as atividades também sofreram adaptações quando após o confinamento foi possível as bibliotecas retomarem a programação nos seus espaços físicos. Importa referir que não existiam indicações específicas formais para as bibliotecas, sendo estas baseadas nas recomendações gerais da DGS e em referências científicas.<sup>4</sup> Os espaços tiveram, assim, de ser adaptados às regras de distanciamento, de higienização e limitação de participantes, o que possibilitou dar usos diferentes às salas e, inclusivamente, ocupar espaços que anteriormente não eram considerados:<sup>5</sup>

Porque esta sala tornou-se a sala polivalente. Já houve aqui uma formação também, porque é um espaço aberto e é um espaço onde nós podemos colocar 14 cadeiras [risos] com as distâncias dos dois metros. Foi um dos espaços adaptados (Biblioteca da Moita; 13/5/2021).

O jardim nunca foi tão visitado como agora (...) ... nestes novos tempos. E que também nos, de alguma forma, nos despertou para a potencialidade que ali estava e que era meramente paisagística (Biblioteca de Alcochete; 4/5/2021).

---

4 Cf. *Recomendações de boas práticas na reabertura das bibliotecas da rede nacional de bibliotecas públicas durante a pandemia de covid-19 e Orientações para as bibliotecas públicas sobre o manuseamento de documentos face à pandemia covid-19.*

5 Além das atividades adaptadas ao digital, as bibliotecas participantes também adaptaram os seus serviços, particularmente o empréstimo de livros, com a introdução da modalidade de empréstimo domiciliário *take-away*.

Eu acho que, em termos de *workshops*, até não foi muito problemático, se bem que, pronto, aqui também há que haver um bocadinho de bom senso, não é? Porque com as crianças, a gente também não... a tendência delas é a proximidade, claro. Nós tentámos respeitar ao máximo as regras. Estou-me a lembrar, por exemplo, quando foi as Férias a Crescer, no Natal, não é? Nós como temos, felizmente, um espaço que permite, agrupámos as crianças por mesas, as mesas são redondas, ficaram só duas crianças por mesa, creio. Cada criança com o seu *kit*, portanto, com os seus lápis e com os seus pincéis, para... com a sua tesoura e as suas cartolinas. Portanto, nós fizemos os *kits*. Cada *kit* ficou atribuído a uma criança. Dividimos, portanto, fizemos por dois grupos, enquanto um grupo estava a assistir... fizemos rotativo (Biblioteca de Palmela; 17/5/2021).

Esta capacidade de resposta não foi passível de ser transversal a todas as bibliotecas porque estas estão dependentes de fatores variáveis, como as regulamentações a nível nacional, a perceção do risco que varia a nível nacional e municipal e a própria dimensão e disposição dos espaços da biblioteca (EBLIDA, 2020). Consequentemente, algumas atividades e serviços que pela sua natureza exigem contacto físico ou pelo facto de a sua adaptação não ser praticável, tiveram de ser cancelados ou encerrados. Por exemplo, a Biblioteca do Seixal interrogou-se, durante a pandemia, sobre os possíveis significados que as crianças poderiam dar ao espaço da ludoteca. A ludoteca é considerada pelas entrevistadas como um espaço de “brincar livre”: um espaço onde a criança não está condicionada por regras ao uso que faz dos objetos e atividades que lhes são oferecidas (poderão existir outro tipo de regras, provavelmente ligadas à manutenção do espaço). A pandemia veio pôr em causa este “brincar livre”, visto que condicionou o contacto entre crianças e o manuseamento dos objetos o que, aos olhos das técnicas e técnicos, põe em risco o seu bem-estar e satisfação. Como resultado, a biblioteca do Seixal decidiu encerrar este espaço para que o conceito não fosse “desvirtuado”, evitando que as crianças associassem a ludoteca a “normas, a regras, a restrições”.

Ao longo das entrevistas foi também salientado que apesar dos moldes digitais permitirem contornar o contexto de pandemia, estes não se sobrepõem às vantagens do contacto proporcionado pelas atividades “normais”:

até porque há muitos que tiveram saudades e pediram mesmo para poder entrar, para vir cá e deixá-los ver a sala (...). As mães diziam-nos: “mas nós levamos máscara... e é só... e vamos buscar livros e entregar os livros que já lemos... mas deixe-os só ver a sala” (Biblioteca de Sesimbra; 18/06/2020).

porque podemos ter as pessoas novamente dentro da biblioteca e... e termos as pessoas a usufruir do espaço e ter aquela dinâmica que a X, há bocadinho, falava de as pessoas vêm para a Hora do Conta e aproveitam e requisitam um livro ou inscrevem-se na biblioteca, se ainda não estiverem inscritas (Biblioteca de Alcochete 04/05/2021).

nada substitui o presencial. Nada. Não é? Porque sente-se... sente-se a falta do olhar da criança. Sente-se a falta do riso. Sente-se a falta do toque, do calor, não é? E isso nós

não encontramos no digital. Por outro lado, vamos, pelo menos eu falo por mim, vou aprendendo a identificar o entusiasmo pela via digital, mas isso só se consegue fazendo uma, duas, três, cada vez mais vezes, para podermos ir aprendendo nestas telas e nestas histórias aos quadradinhos como é que se faz feliz, como é que tu reages, como é que tu não estás nem aí e aprende-se, portanto. Mas é um caminho. Tem que se fazer com gentileza (Biblioteca de Palmela; 17/05/2021).

Depreende-se, assim, que é a presença física no espaço da biblioteca que ajuda a intensificar os laços sociais, a identidade da comunidade e o alargamento da rede social (Lopez e outros, 2016). A quebra do contacto físico levou a que, em moldes distintos, a partir de videoconferências, fosse criado um outro tipo de interações e passassem a ocorrer outro tipo de possibilidades, nem sempre consideradas positivas, como a que respeita ao espreitar para o espaço doméstico/privado das pessoas e vislumbrar um pouco mais o seu mundo — como vivem, como é a sua casa, que objetos é que têm — ou para o espaço e ambiente de sala de aula. Apesar da resistência de alguns técnicos/técnicas a darem a conhecer o seu espaço privado, algumas entrevistas revelam que terá sido considerado mais importante para as crianças poderem ver as “caras familiares” das técnicas/os nos vídeos e atividades disponibilizadas digitalmente.

Foi... o *feedback* dos professores, dos educadores e dos pais é que já tinham... os filhos já tinham saudades de ver as caras (...) houve aqui uma necessidade, quando foi colocada a questão às técnicas de animação... “Ai não, nós não filmamos, não...”, “eu não quero aparecer...” e uma das coisas que eu disse foi: “é assim, não é por vocês, é pelas crianças porque as crianças estão... ouvir ler toda a gente lê, toda... há montes de coisas na *net*, o que há mais é gente a ler. Agora, o que as crianças... o que acontece às crianças quando vos veem é que estão a ver uma cara que conhecem e que identificam e para eles é diferente...” (Biblioteca de Sesimbra; 18/06/2020).

De igual modo, também houve um alargamento de crianças (e famílias) a participarem nas atividades tanto a nível local, com a participação de outros concelhos, como a nível internacional. Os ganhos obtidos em número de participantes e na flexibilização da logística levam a biblioteca de Palmela a considerar continuar a investir tanto em programação *online* como presencial. O tipo de relação estabelecida através do visionamento de vídeos ou de outros conteúdos digitais, não confinada ao espaço geográfico, mas ultrapassando-o por ser independente de uma coincidência dos tempos, provoca o que Lévy designa como uma desterritorialização da biblioteca (Lévy, 1999), que poderá representar no futuro a superação das restrições logísticas com um maior investimento e melhoramento na programação *online*, e traduzir-se numa oferta mais diversificada e eficaz (Jones, 2020).

O meio digital, e especialmente as videoconferências, permitiram, portanto, contornar as dificuldades logísticas — de espaço e transporte — tendo passado apenas a ser necessário o computador e o acesso à *internet*. No entanto, uma questão colocada pelas entrevistadas de Alcochete prende-se precisamente com esta nova potencialidade e os seus limites: por um lado, é valorizada a possibilidade de



serem organizadas atividades na modalidade digital e *online*, mas, por outro lado, esta dinâmica é repensada após o fim do segundo confinamento, quando notaram que o número de visualizações começou a descer, porque já era possível as famílias e crianças saírem mais à rua e retomarem a sua “vida normal”. Esta flutuação de procura é também mencionada pela biblioteca do Seixal, ao ser referido que a procura dos *kits* pedagógicos varia de acordo com as aulas *online*: quando as crianças estão no horário escolar, os pedidos diminuem; quando é período de férias escolares há mais procura das atividades promovidas pela biblioteca. O carácter educativo da biblioteca, em concreto a necessidade de os pais recorrerem à sua oferta de atividades para acederem a materiais educativos (Jæger e Blaabæk, 2020), sentir-se-á mais fortemente nos períodos em que as crianças não estão ocupadas com as atividades escolares.

Um outro aspeto mencionado pela biblioteca de Palmela é a diminuição da pressão de trabalhar para os números, uma vez que as atividades realizadas presencialmente permitem um limitado número de participantes, transferindo a preocupação da quantidade para a qualidade. Além deste aspeto mais evidente, o abrandamento da programação infantil libertou algum tempo para se avançar mais rapidamente com a oferta de outros serviços. A biblioteca do Seixal beneficiou desta situação, conseguindo de forma mais rápida preparar um banco de recursos educativos, que segundo as técnicas poderia levar até dois anos para estar concluído.

A recetividade do público à programação adaptada teve dois contornos: expectativa para que a biblioteca continuasse com a sua programação, adaptando-a a um registo digital; e uma pressão contrária, ou seja, o cancelamento forçado das atividades, mesmo tendo sido adaptadas e seguindo as normas de higiene e segurança. O primeiro aspeto desencadeou a atenção para a urgência de um maior investimento nas plataformas digitais:

Nós, bibliotecas. Exatamente. Seria fácil para nós dizer: “Ah, nós relacionamo-nos diretamente com os nossos leitores através do Facebook, através disto, através daquilo...”, mas não foi fácil. Pronto. Esta pandemia o que é que trouxe? Trouxe-nos a pressão externa de nos obrigar a ter esses canais (Biblioteca de Sesimbra; 18/06/2020).

No canal do Youtube, foi um canal que eu criei. E criei por sugestão de uma professora. Que me disse que se eu podia fazer um vídeo porque os miúdos tinham no mês seguinte visita à biblioteca e ficaram tristes porque não podiam, iam para casa e não sei que...se podia. Aquilo fez-me: “Bom. Se calhar há pessoas que têm esta necessidade, não é? Não só esta colega. Não é só esta professora” (Biblioteca do Seixal; 29/03/2021)

O segundo aspeto reflete particularmente o trabalho desenvolvido nas e com as escolas, sendo que, para o contexto de pandemia, os agrupamentos adotaram procedimentos distintos, tendo alguns permitido a entrada de pessoas externas e outros não:

E também assim que contactámos as escolas, algumas que deixam ser presencial, obedecendo a todas as normas de segurança e aos planos de contingência (...) outras por videoconferência (Biblioteca da Moita; 13/05/2021).

Mesmo aqui os professores, nós, o *feedback* que fomos tendo é que alguns são... têm mais receio, mas muitos também se mostram recetivos e com vontade de... tanto que nós agora temos ido... temos ido às escolas, não todas, mas aquelas que... pronto, que se mostraram disponíveis nós começámos a ir às escolas realizar as atividades que estavam previstas e que, em tempos normais, aconteceriam aqui, no espaço da sala do conto, ou no espaço... nos nossos espaços municipais da biblioteca (...) (Biblioteca de Palmela; 17/05/2021).

Como já referido, a maioria das entrevistadas mencionou a falta de presença das bibliotecas nas redes sociais, facto que veio ser alterado com a pandemia, uma vez que a alteração dos moldes da programação obrigou a que recorressem às redes sociais como forma de divulgação e de acesso. Além de algumas bibliotecas terem mantido ou criado uma página na rede social Facebook, foi ainda estabelecida uma maior coordenação e presença nas redes sociais oficiais das câmaras municipais, o que facilitou a procura às atividades e o acréscimo de novos leitores.

### Notas finais

No quadro geral traçado, as bibliotecas públicas têm uma postura de intervenção social ativa — delineada por instituições como a IFLA, UNESCO — demarcada territorialmente e aberta às dinâmicas emergentes, concentrando-se na fidelização e alargamento de utilizadores, tendo em vista um desenvolvimento democrático (Lopes e Antunes, 1999). Este aspeto reflete-se na perceção dada à biblioteca como espaço público de encontro aberto a todos, um “terceiro espaço” que potencia a socialização e a integração social de indivíduos de origens e contextos distintos e é frequentado para nele se realizarem práticas culturais distintas como ler, ver vídeos e filmes, jogar, brincar, passear, descansar e/ou conviver.

A biblioteca é também claramente pensada como um espaço privilegiado para a educação e, neste âmbito, especialmente dirigida às crianças, adquirindo particular relevância as valências múltiplas dos espaços que contribuem para a existência de uma convivência intergeracional e de uma ocupação que tanto é feita por crianças como pelas suas famílias, a relação entre as bibliotecas e as escolas, bem como a preocupação com a formação de novos públicos leitores, através da realização de atividades culturais de incentivo à leitura. Em alguns casos, a política das bibliotecas parece ir mais longe, havendo sinais de que o envolvimento criativo de alguns públicos nas iniciativas desenvolvidas poderá estar próximo do que Lopes designa como “democracia cultural” (Lopes, 2003).

No que diz respeito à adaptação à situação pandémica, ficou claro que a maioria das bibliotecas realizou aprendizagens significativas do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, designadamente no que concerne à presença nas redes sociais e à utilização de plataformas digitais e de técnicas de comunicação à distância. Se a ausência de formação técnica e de recursos humanos terá provocado uma readaptação mais lenta dos serviços em algumas bibliotecas, inviabilizando, assim, o prosseguimento da sua programação tal como era desenvolvida nos tempos

que antecederam a pandemia, todas as bibliotecas afirmam que conseguiram manter o contacto com as crianças, famílias e escolas e, em alguns casos, aumentar os seus níveis de participação a partir do momento em que passaram a utilizar as plataformas digitais. Apesar disto, foi constantemente sublinhada a importância e *insubstituibilidade* do contacto físico entre as técnicas e os utilizadores das bibliotecas e de como este acrescenta sentido às atividades que são realizadas com as crianças. É de registar como este contacto pessoal e físico foi procurado e retomado pelas famílias e crianças após o término do segundo confinamento, tendo diminuído a sua procura pelos conteúdos digitais.

Apesar de este estudo constituir um primeiro passo para compreender como as bibliotecas públicas se (re)posicionaram em contexto de pandemia, importa sublinhar que muito ficou ainda por explorar, em particular sobre as bibliotecas públicas enquanto espaços para as crianças. Concretamente, em contexto de pandemia, ficou por compreender como a adaptação das bibliotecas foi entendida e experienciada pelas crianças. A pandemia revelou as desigualdades de acesso ao computador e à *internet* (Dias e Brito, 2021; INE, 2020), sendo por isso relevante saber como é que a pandemia pode ter dificultado o acesso à nova programação digital das bibliotecas públicas por parte de muitas crianças oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos. A situação pandémica também veio colocar novas interrogações sobre o tipo de papel que as bibliotecas públicas devem ter e que áreas de intervenção poderão ser (re)pensadas.

As bibliotecas portuguesas permanecem muito focadas em atividades relacionadas com a promoção da leitura, perdendo em grande parte, em tempos de covid-19, a oportunidade de contribuir para a comunicação sobre a saúde, ou para preservar memórias da vivência pandémica (Alvim, da Silva e Borges, 2020). Neste âmbito, é importante refletir sobre a forma como as bibliotecas públicas, enquanto espaços públicos, poderão incorporar uma abordagem mais participativa e integrar as crianças não apenas como utilizadoras, mas como parceiras na sua programação, dimensão praticamente ausente nos discursos dos entrevistados. Importa assim, no futuro, não apenas analisar as perspetivas das crianças sobre os serviços e espaços das bibliotecas públicas, mas também potenciar a integração destas perspetivas na programação das bibliotecas públicas (Barriage, 2018; Hughes-Hassell e Miller, 2003; Wang e outros, 2021; Xu e outros, 2020).

### Referências bibliográficas

- Aabø, Svanhild, e Ragnar Audunson (2012), "Use of library space and the library as place", *Library & Information Science Research*, 34, pp. 138-149.
- Alajmi, Bibi M., e Dalal Albudaiwi (2021), "Response to COVID-19 pandemic: where do public libraries stand?", *Public Library Quarterly*, 40 (6), pp. 540-556.
- Alvim, Luísa, Ana Margarida Dias da Silva, e Leonor Calvão Borges (2020), "How are Portuguese public libraries facing Covid-19", *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 9, pp. 117-131.

- Barriage, Sarah (2018), "Task-centered activities as an approach to data collection in research with children and youth", *Library and Information Science Research*, 40 (1), pp. 1-8.
- Bernard, H. Russell (2006), *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*, Oxford, Altamira Press.
- Braun, Virginia, e Victoria Clarke (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, Virginia, e Victoria Clarke (2012), "Thematic analysis", em Cooper, H. (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Research Designs*, Washington, DC, APA Books, pp. 57-71.
- Braun, Virginia, e Victoria Clarke (2019), "Reflecting on reflexive thematic analysis", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- Carvalho, Maria José Paiva Fernandes (2017), "*In or Out*": a Biblioteca Casa da Saudade: Facilitadora da IN-clusão dos/as Seus/Suas Utilizadores/as Imigrantes Portugueses/as na Cidade de New Bedford, Estado de Massachusetts, Estados Unidos da América, Salamanca, Tese de Doutoramento em Ciencias Sociales y Jurídicas, Información, Facultad de Traducción e Documentación, Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Salamanca.
- Chaves, Rosa Silva, e outros (2021), "'Mamãe, brinquei de livros!' Ampliando espaços de circulação de bebês e crianças pequenas na cidade de São Paulo", em Gobbi, Marcia Aparecida, Leite, Maria Cristina Stello, e Cleriston, Isidro dos Anjos (orgs.), *Crianças, Educação e o Direito à Cidade: Pesquisas e Práticas*, Cortez Editora, Brasil.
- Cohn, Clarice (2013), "Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil", *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 13 (2), pp. 221-244.
- Corble, Alice, e Rianne van Melik (2021), "Public libraries in crises: between spaces of care and information infrastructures", em Rianne van Melik, Pierre Filion e Brian Doucet, *Global Reflections on Covid-19 and Urban Inequalities Series*, 3, Public Space and Mobility, Bristol, Bristol University Press, pp. 119-129.
- Denzin, Norman, e Yvonna S. Lincoln (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications.
- DGLAB e DSB (2020), *Impacto da Pandemia Covid-19 nas Bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas*, disponível em: [http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Documents/Covid\\_RNBP\\_novembro2020\\_finalv6.pdf](http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Documents/Covid_RNBP_novembro2020_finalv6.pdf).
- DGLAB e RNBP (2018), *Rede Nacional de Bibliotecas Públicas – Relatório Estatístico*, disponível em: [http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/Relatorio\\_Estatistico\\_RNBP\\_2018\\_Rev2021.pdf](http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/Relatorio_Estatistico_RNBP_2018_Rev2021.pdf).
- Dias, Patrícia, e Rita Brito (2021), "A vida digital das crianças em tempos de covid-19: práticas digitais, segurança e bem-estar de crianças entre os 6 e os 18 anos", em Chaudron, Stephane (coord.), *Relatório Nacional Portugal*, Joint Research Center (JRC), Comissão Europeia.
- EBLIDA (2020), *A European Library Agenda for the Post-Covid 19 Age*, [work in progress] Draft May, 2020, disponível em:

- <http://www.eblida.org/Documents/EBLIDA-Preparing-a-European-library-agenda-for-the-post-Covid-19-age.pdf>.
- Elmborg, James K. (2011), "Libraries as the spaces between us: recognizing and valuing the third space", *Reference & User Services Quarterly*, [s. l.], 50(4), pp. 338-350.
- Figueiredo, Fernanda E. e José António Calixto (1998), "Os serviços para crianças e jovens nas bibliotecas públicas portuguesas", *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, pp. 527-547.
- Hart, Roger (2002), "Containing children: some lessons on planning for play from New York City", *Environment & Urbanization*, 12 (2), pp. 135-148.
- IFLA e UNESCO (1994), Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, disponível em:  
<http://repository.ifla.org/bitstream/123456789/189/1/pl-manifesto-pt.pdf>.
- IFLA (2018), *Guidelines for Library Services to Children Aged 0-18*, disponível em:  
[https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children\\_aged-0-18.pdf](https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18.pdf).
- INE (2020), Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, disponível em:  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine\\_destaqueDESTAQUESdest\\_boui=415621509eDESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine_destaqueDESTAQUESdest_boui=415621509eDESTAQUESmodo=2).
- Jæger, Mads Meier, e Ea Hoppe Blaabæk (2020), "Inequality in learning opportunities during covid-19: evidence from library takeout", *Research in Social Stratification and Mobility*, 68: 100524.
- Jones, Sarah (2020), "Optimizing public library resources in a post covid-19 world", *Journal of Library Administration*, 60 (8), pp. 951-957.
- Leal, Filipe (2015), "Transformar as bibliotecas municipais portuguesas", *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (online)*, 12, disponível em:  
<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1432>.
- Lévy, Pierre (1999), *Cibercultura*, São Paulo, Editora 34.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (1999), "Bibliotecas e leitores: alguns resultados que nos interpelam", *Observatório das Atividades Culturais*, 5, pp. 7-10.
- Lopes, João Teixeira e Lina Antunes (2000), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, João Teixeira (2003), *Escola, Território e Políticas Culturais*, Porto, Campo das Letras.
- Lopes, João Teixeira (2008), "Políticas e práticas culturais no norte de Portugal", *RIPS – Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 7 (1), pp. 71-93.
- Lopez, M. Elena, Margaret Caspe, e Lorette McWilliams (2016), *Public Libraries: a Vital Space for Family Engagement*, Harvard Family Research Project & Public Library Association.
- Lushington, Nolan, Wolfgang Rudolf, e Liliane Wong (2018), *Libraries – a Design Manual*, Birkhäuser Basel.
- Maxwell, Elizabeth (2003), "The planning and design of children's libraries", *Library Management*, 24, pp. 78-85.
- Moss, Peter, e Pat Petrie (2002), *From Children's Services to Children's Spaces*, Londres, Routledge Falmer.

- Neves, José Soares (2016), "Modos de relação com a leitura impressa e digital em Portugal", em Martinho, Teresa Duarte, Lopes, João Teixeira, e Garcia, José Luís (orgs.), *Cultura e Digital em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento, pp.193-208.
- Nunes, Manuela Barreto (2004), "A biblioteca pública no espaço virtual", *InCID: Revista de Ciências da Informação e da Documentação*, 1 (1), pp. 197-212.
- Oldenburg, Ray (1997), "Our vanishing 'third places'", *Planning Commissioners Journal*, 25, pp. 6-10.
- Pais, José Machado, Pedro Magalhães e Miguel Lobo Antunes (2020), *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020, Síntese dos Resultados*, Lisboa, ICS Estudos e Relatórios.
- Patrício, Helena Simões (2016), "Contexto atual e perspectivas futuras da Biblioteca Nacional Digital", em Martinho, Teresa Duarte, Lopes, João Teixeira, e Garcia, José Luís (orgs.), *Cultura e Digital em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento, pp.145-159.
- Raposo, Isabel (2012), "Bairros de génese ilegal: metamorfoses dos modelos de intervenção", em Carlos Henriques e outros, *A Cidade Entre Bairros*, Lisboa, Caleidoscópio.
- Rasmussen, Kim (2004), "Places for children, children's places", *Childhood*, 11 (2), pp.155-173.
- Rodrigues, Eduardo Alexandre (2007), "A biblioteca e os seus públicos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, pp. 135-157.
- Santos, Michele Chan (2020), "Libraries respond to covid-19", *Texas Library Journal*, 96 (2), pp. 64-73.
- Scott, Rachel (2011), "The role of public libraries in community building", *Public Library Quarterly*, 30 (3), pp. 191-227.
- Silva, Cristina Vieira, Marta Martins, e Joana Cavalcanti (coord.) (2012), *Ler na família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas*, Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Smith, Jade (2020), "Information in crisis: analysing the future roles of public libraries during and post-covid-19", *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69 (4), pp. 422-429.
- Sequeiros, Paula (2004), *Pasando el Tiempo en la Net: Apropiaciones Juveniles de la Red en el Espacio de Una Biblioteca Pública*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, Tese de Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento.
- Sequeiros, Paula (2010), *Ler Uma Biblioteca nas Inscrições de Leitores, Espaço e Internet — Usos e Representações de Biblioteca Pública*, Porto, Tese de Doutoramento em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Souza, William E. R. (2020), "A constituição do espaço público e o perfil democrático das bibliotecas", *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 11 (1), pp. 191-212.
- Spradley, James (1979), "The ethnographic interview", *Library of Congress Cataloging in Publication Data*.
- Valentine, Gill (2004), *Public Space and the Culture of Childhood*, Nova Iorque, Routledge.
- Wang, Pianran, e outros (2021), "'Books, physical spaces, rules, people': a holistic analysis of young Chinese children's perceptions of public libraries", *Journal of Librarianship and Information Science*, 09610006211007197, pp. 1-12.

Willingham, Taylor L. (2008), "Libraries as civic agents", *Public Library Quarterly*, 27 (2), pp. 97-110.

Xu, Jianhua, e outros (2020), "How preschool children think about libraries: evidence from six children's libraries in China", *Journal of Librarianship and Information Science*, 52 (2), pp. 428-440.

### **Parte III | Direito das crianças à cidade e natureza urbana**





## Capítulo 8

### **A cidade das crianças**

#### **Benefícios e oportunidades dos parques e jardins urbanos**

*Diogo Guedes Vidal, Ricardo Cunha Dias e Paulo Castro Seixas*

### **Introdução**

O século XX foi marcado por um intenso e contínuo processo de migração de pessoas para as cidades, movidas pela expectativa de melhores condições de vida. Como resultado, mais de metade da população mundial atual vive em áreas urbanas, prevendo-se um aumento até aos 68% em 2050. Enquanto forma de organização social predominante, as cidades tornaram-se espaços de convergência cultural, de inovação e de novos empregos. Mas a expansão em dimensão, densidade e diversidade (Wirth, 2001) também acentuou fenómenos de exclusão social, evidenciando a falta de um planeamento adequado e as cidades como espaços de desigualdades sociais, económicas e ambientais (Amado, 2005; Schmidt, 2016).

As cidades são uma construção social e, portanto, tendencialmente desiguais na distribuição de recursos numa lógica multidimensional que reproduzem e traduzem relações de poder através da morfologia urbana e social (Lefèbvre, 1974). Há vários tipos de desigualdades (Therborn, 2006). Desde logo, as desigualdades vitais que se configuram na componente biológica das desigualdades perante a vida, morte e saúde e da vulnerabilidade dos indivíduos em relação às mesmas (Costa, 2012). Existem também desigualdades existenciais que se reportam à própria condição humana, materializando-se diretamente no quotidiano dos indivíduos em termos de liberdade, direitos e reconhecimento. Acrescem as desigualdades de recursos que incluem as que se referem aos rendimentos, escolaridade, qualificação profissional, competências cognitivas e culturais, posição hierárquica nas organizações e acesso a redes sociais e infraestruturas/serviços.

As cidades são ainda palco de desigualdades ambientais. A justiça ambiental, ou falta dela, reclama uma distribuição equitativa dos benefícios ambientais para todos, independentemente da condição económica, física ou cultural dos beneficiários (Schlosberg, 2007). Tal conceito emergiu no contexto anglo-saxónico em função da exposição desigual de comunidades afro-americanas a problemas ambientais, tais como a proximidade a aterros a céu aberto, entre outros (Holifield e outros, 2009; Laurent, 2011). No entanto, na atualidade, a injustiça ambiental faz-se

sentir um pouco por todo o mundo e em diferentes configurações, sendo a distribuição de espaços verdes, em termos de disponibilidade e acesso, físico e simbólico, uma delas.

São várias as evidências de uma distribuição desigual dos espaços verdes urbanos, nomeadamente os de acesso público e com funções recreativas e de usufruto por parte dos residentes. Sabemos hoje que comunidades ou grupos em maior privação socioeconómica são também os que possuem menos acesso a espaços verdes em termos de qualidade e quantidade (Davis, 2014; Hoffmann e outros, 2017; Laszkiewicz e outros, 2018; Mears e Brindley, 2019; Ridgley e outros, 2020; Vidal e outros, 2021a). Neste quadro, podemos aplicar à distribuição dos espaços verdes urbanos os conceitos basilares da obra de Lefèbvre (1974): a “prática social”, que engloba a produção e a reprodução dos lugares; as “representações do espaço”, que congregam as relações de produção e a sua ordem no espaço diretamente relacionada com os urbanistas e planeadores urbanos; e os “espaços de representação”, que simbolizam o espaço vivido, do quotidiano e dos atores sociais que nele se movimentam.

A aplicação destes conceitos à interpretação da distribuição dos espaços verdes obriga a uma postura reflexiva sobre a mesma, evidenciando que no seu processo de espacialização poderão estar inscritos três fenómenos. O primeiro é referente ao espaço residencial e/ou comercial envolvente ao espaço verde urbano. Quando portadora de uma componente histórica e cronológica, esta envolvente pode ser moldada às características dos espaços verdes, em resultado de um processo planeado de adaptação à sua tipologia. Um segundo fenómeno dá-se quando os espaços verdes surgem em torno de uma zona envolvente já consolidada e em que o seu desenho tem na base o enquadramento da zona onde o mesmo será construído. O terceiro, e mais raro, é a utilização dos espaços verdes na regeneração da qualidade do ambiente social envolvente, ou seja, a sua construção tem como finalidade a modificação e a melhoria do espaço circundante.

Perante o desafio complexo de tornar as cidades espaços inclusivos e sustentáveis, mas também justos em termos de distribuição de recursos ambientais, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas (2015), no seu ODS 11 “Cidades e Comunidades Sustentáveis”, coloca a meta de proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com necessidades especiais. De entre estes grupos, as crianças emergem como uma força sem voz, usualmente relegadas das decisões de planeamento (Derr e Tarantini, 2016). Porém, as crianças são utilizadores recorrentes dos jardins e parques urbanos, procurando nestes espaços a oportunidade de liberdade, imaginação e criatividade (Ferret, 2020).

A grande questão, ou desafio, que se coloca no desenho de cidades inclusivas e sustentáveis é: até que ponto estes espaços têm em consideração as expectativas das crianças e se, quando planeados, mesmo em pequenas intervenções, contemplam os benefícios cientificamente comprovados na promoção do bem-estar físico e mental das mesmas. O texto apresenta uma breve incursão sobre as oportunidades e benefícios dos espaços verdes urbanos, além de elencar as inúmeras

iniciativas e projetos que têm procurado trazer as crianças para o planejamento urbano.

### **Oportunidades e benefícios dos espaços verdes urbanos**

Sob a égide da ciência e da tecnologia, o paradigma de desenvolvimento seguido a partir de meados do século XVIII fomentou um sentimento de isenção e superioridade humana sobre a natureza. Na década de 1960, porém, este “paradigma do excecionismo humano” (Catton e Dunlap, 1980) foi posto em causa, reconhecendo-se os efeitos retroativos da ação humana sobre o planeta e a necessidade de retomar a ligação dos humanos com a natureza. Do inglês *nature-connectedness*, esta ligação é um elemento fundamental identitário que promove o equilíbrio do bem-estar ambiental e humano, sendo um dos princípios do “novo paradigma ecológico” (Catton e Dunlap, 1980) que emerge com o ambientalismo moderno.

Os jardins e parques urbanos são dos espaços que mais promovem a conexão humanos-natureza (Vidal, Barros, e outros, 2020; Vidal e outros, 2021b; Vidal, Fernandes, e outros, 2020). Estes espaços evidenciam-se pelos seus múltiplos benefícios na manutenção do ecossistema urbano, sobretudo através dos “serviços dos ecossistemas” (Haines-Young e Potschin, 2018) por eles prestados, seja na provisão de árvores de fruto (Kazemi e outros, 2018), na mitigação das ondas de calor em contexto urbano, ou até mesmo na mitigação dos impactos das alterações climáticas. Além destes benefícios, somam-se as oportunidades associadas às funções destes espaços, materializadas na potencialidade de regeneração urbana, nomeadamente no desenvolvimento de novas áreas residenciais, ou na sua requalificação física e simbólica, na promoção da biodiversidade, de projetos comunitários de jardinagem e de coesão social em comunidades em situação de privação.

É também amplamente reconhecido o papel que os jardins e parques públicos desempenham na promoção do bem-estar em todas as idades, possibilitando a prática de atividade física, reduzindo os sintomas de *stress* e ansiedade muito associados ao modo de vida urbano, reforçando as redes de vizinhança enquanto local de encontro comum (Vidal e outros, 2022; Vidal, Fernandes, e outros, 2020). Estes espaços são ainda considerados como pontos de fuga do estilo de vida urbano, como um ponto da natureza, melhorando a saúde mental (Tendais e Ribeiro, 2021), nomeadamente durante situações extremas, como as vividas com a pandemia de covid-19 e as respetivas políticas de confinamento.

Todos estes benefícios e oportunidades fazem dos espaços verdes um elemento central do planejamento urbano. Segundo Sá (2013), são três os vetores da transformação para cidades mais inclusivas e sustentáveis através dos espaços verdes: o vetor ambiental, referente à capacidade dos espaços verdes de capturar CO<sub>2</sub> através da fotossíntese, mitigando os impactos das alterações climáticas; o vetor social, relacionado com a disponibilização de espaços de lazer e fruição, valorizando a envolvente e promovendo consciência ambiental; e o vetor económico, visível na redução dos custos com a saúde (enquanto indicador indireto dos benefícios do contacto com estes espaços) e na utilização destes espaços, nomeadamente os

históricos, enquanto elementos turísticos (enquanto indicador direto). Fica claro que estes três vetores seguem o tripé da sustentabilidade. No entanto, com o quarto pilar da sustentabilidade (Seixas, 2014), a governança tem também de ser tida em conta. Tal implica um planeamento urbano sustentável participado e cocriado.

A ideia de um planeamento urbano sustentável está muito ancorada nos conceitos de “cidade compacta” (Burgess, 2000; Lobner e outros, 2021; Rogers, 1998) e, mais recentemente, de “cidade dos 15 minutos” (Moreno e outros, 2021). Estes e outros conceitos defendem que a densidade e a integração entre transportes e diversidade de usos dos solos potenciam a habitabilidade e a qualidade de vida urbana, destacando a escala de bairro e o papel das redes de vizinhança no redimensionamento das cidades. A aplicação destes princípios ao planeamento urbano tem contribuído paulatinamente para avanços no reconhecimento que aumentar e qualificar a área verde disponível é fundamental para mitigarem a pegada ecológica das cidades.

Apesar da relevância e do potencial destes espaços, a literatura revela, porém, que os decisores e planeadores, nomeadamente ao nível local, não adotaram ainda estratégias adequadas à sua governança (Dias e outros, 2020, Fongar e outros, 2019). Potenciar os serviços socioecológicos destes espaços, não só ao nível municipal, mas intermunicipal/metropolitano, implica um esforço integrado e concertado entre os vários organismos/atores responsáveis pelo planeamento urbano e pelo desenho de políticas públicas, sendo que tal não é ainda uma prática instituída, como foi já demonstrado nas cidades das duas áreas metropolitanas em Portugal (Dias e outros, 2020).

Isso é revelador de uma subvalorização destes espaços que colide com o mediatismo atribuído à sustentabilidade ambiental, altamente politizada e adotada em todos os discursos. Na prática, a prioridade dada a questões políticas e económicas tem impedido os atores locais de perspetivar todas as valências dos espaços verdes. Em parte, tal acontece porque os benefícios económicos destes espaços não são imediatos ou imediatamente visíveis. Tais benefícios estendem-se no tempo, carecendo de maturação e, sobretudo, de um investimento contínuo nas gerações futuras (Dias e outros, 2020).

### **Trazer as crianças para o planeamento dos jardins e parques urbanos: rumo a cidades mais sustentáveis, justas, inclusivas e saudáveis**

As cidades saudáveis ancoram-se no conceito de “salutogénese” (Antonovsky, 1979), o que as caracteriza como lugares de proteção de doenças e de apoio à criação e manutenção da saúde, física e mental. Contudo, parece escapar à sua interpretação de que para conseguirmos verdadeiramente tornar uma cidade saudável é necessário que a mesma seja, primeiramente, justa e inclusiva. E para tal, a cidade tem de ser uma construção coletiva de várias vozes, independentemente da condição socioeconómica, étnica, do género ou idade dos indivíduos que a compõem.

As bases para uma vida saudável são estabelecidas nos primeiros anos de vida (Kalache e Kickbusch, 1997). Como tal, um planeamento urbano voltado para

a promoção de um ambiente salutogénico para as crianças traz benefícios a curto, médio e longo prazo. Se as cidades se pretendem “de todos e para todos”, então as crianças também as podem reclamar. No entanto, tal não tem acontecido de forma democrática e a voz das crianças tem sido pouco notória no desenho das cidades (Bishop e Corkery, 2017). As razões evocadas para tal afastamento resvalam entre o *status* e a capacidade intelectual, mais concretamente pelo facto de as crianças não poderem votar, pagar impostos e de se presumir que as mesmas não têm capacidade de contribuir no desenvolvimento de políticas públicas (Brown e outros, 2019). Contudo, tais razões têm sido desconstruídas, evidenciando que as crianças são capazes de dar respostas a desafios complexos.

Segundo dados da UNICEF (2012), mais de mil milhões de crianças vivem em áreas urbanas. A par disto, projeta-se para 2030 que mais de 60% da população a residir em áreas urbanas terá menos de 18 anos (UNICEF, 2018). Ora, isto implica tornar estes espaços “amigos” das crianças. Sendo nas cidades que se concentram os locais mais atrativos para as crianças, é também em contexto urbano que existem mais riscos e perigos, tais como o crime, o isolamento, o sedentarismo, os estilos de vida pouco saudáveis, bem como a própria desconexão à natureza (Christian e outros, 2015). Ainda assim, tais razões não devem ser entendidas como barreiras a uma participação plena das crianças nas cidades. O objetivo passa, especificamente, por minimizar estes riscos através do desenho de cidades e espaços públicos seguros e participados.

As crianças devem ter a liberdade para brincar, explorar e socializar por toda a cidade, sem restrições ou constrangimentos (Kyttä, 2004). Neste quadro, ARUP (2017) propôs o conceito de “infraestrutura infantil” para referir uma rede de espaços, ruas, natureza e intervenções focada na capacidade de uma cidade atrair e manter-se saudável. Tal conceito vai além dos parques infantis, defendendo uma infraestrutura alargada e devidamente integrada na malha urbana de cariz multifuncional. Tendo por base este conceito, o Instituto Gehl (2017) propõe dez princípios para que esta infraestrutura combine a acessibilidade das atividades para diferentes idades com percursos diários em ruas mais seguras, acolhedoras e de fácil utilização, além de uma conexão com natureza: i) dar visibilidade às crianças e aos cuidadores; ii) promover a curiosidade; iii) incitar as crianças a sujarem-se; iv) melhorar os espaços perto das suas residências; v) estimular o brincar na rua; vi) impulsionar uma responsabilidade coletiva sobre as crianças; vii) desenvolver uma cocriação da comunidade; viii) trabalhar sem fronteiras; ix) monitorizar para saber onde melhorar; e x) fortalecer as melhores ideias.

Em específico, o estimular a brincadeira na rua através da melhoria das ruas e espaços junto das residências das crianças é um fator promotor de comportamentos saudáveis que contrariam uma tendência de sedentarismo por parte deste grupo (Thaler e Sunstein, 2008). De facto, a escala da vizinhança assume-se como um ambiente importante para brincar.

Para dar resposta às várias tendências de urbanização, das responsabilidades do poder local com as suas populações num contexto de descentralização e da necessidade de promover cidades inclusivas e sustentáveis, surgiu a iniciativa Cidades Amigas das Crianças, do inglês, *Child-Friendly Cities* (Derr e Tarantini, 2016).

Esta iniciativa foi lançada em 1996 e compreendeu uma rede de municípios que se comprometeram a modificar as cidades, sendo reconhecidos exemplos práticos que incluem a criação de projetos de hortas comunitárias que motivaram o cuidado com a natureza, a extensão do tempo de uso em áreas de recreação, o fornecimento de rotas e redes mais seguras para a escola e a transformação dos ambientes escolares em ambientes de aprendizagem verdes ou centros comunitários. Por outro lado, tal iniciativa encerra a vontade de integrar os direitos das crianças na tomada de decisão e governança da cidade. Estas cidades devem respeitar os direitos das crianças, serem seguras, possuir espaços para brincar, permitirem uma forte conexão com a natureza, estimularem a mobilidade independente e incluírem, sobretudo, as crianças nos processos de desenho e reformulação de políticas urbanas (Brown e outros, 2019).

Na verdade, e perante o tradicional planeamento urbano ineficaz e mesmo “perverso” (Rittel e Webber, 1973), desenhar as cidades pela mão das crianças pode ser uma solução para a promoção de valores inclusivos (Seixas e outros, 2020). Jansson e outros (2016) examinaram as perspetivas das crianças sobre os seus ambientes locais, focando-se nos espaços verdes e no seu processo de manutenção e gestão. Estes autores demonstraram que as crianças foram capazes de identificar qualidades em jardins e parques devidamente planeados, como também em espaços verdes abandonados. Nestes últimos, as crianças entenderam que os espaços verdes possibilitavam o uso da exploração e imaginação, revelando que as mesmas podem ter um papel importante e ativo no desenho da paisagem verde urbana.

Nos últimos dez anos, foram várias as iniciativas internacionais em que o objeto foi o de explorar o lugar das crianças no planeamento das cidades: o Urban95 que procurou reimaginar as cidades a partir dos 95 cm de altura (Vincelot, 2019); o manual da UNICEF sobre cidades e comunidades amigas da criança (UNICEF, 2018) e a publicação *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods* (ARUP, 2017) que colocou as crianças no centro das atenções para responder aos principais desafios socioambientais nas cidades contemporâneas.

Há espaços nas cidades cujo potencial na promoção de estilos de vida saudáveis na infância é de salientar. Concretamente, os espaços verdes e o acesso à natureza afiguram-se como elementos essenciais para que as cidades sejam espaços seguros e saudáveis. De acordo com as recomendações do Bristol City Council (2008), a disponibilidade de espaços verdes deve ter por base três princípios fundamentais. O primeiro diz respeito à sua qualidade e representa a prioridade principal. Os espaços verdes devem ter qualidade para atender às necessidades dos utilizadores, onde as crianças estão incluídas. O segundo refere-se à distância entre os espaços verdes e as áreas residenciais/escolares. O terceiro é a quantidade, que se relaciona com a disponibilidade de espaços verdes numa determinada área geográfica.

A relevância destas prioridades é baseada no princípio de que a quantidade não deve ser o critério principal. A qualidade e a acessibilidade (distância física e simbólica) são as principais prioridades para promover a democratização no acesso aos espaços verdes. As recomendações para espaços verdes saudáveis, em que as crianças sejam os seus principais utilizadores, indicam a necessidade de existência de

mobiliário urbano que incentive a prática de exercício físico, tais como trilhos e parques infantis, bem como espaços abertos e livres, nomeadamente para as crianças mais velhas. Por outro lado, o mesmo estudo indica que a estética é desejável, pois o espaço verde deve apelar à brincadeira e à imaginação, sendo igualmente seguro.

A importância do acesso por parte das crianças pode resultar em múltiplos benefícios já amplamente reconhecidos na saúde das mesmas (Dadvand e outros, 2019), como por exemplo a educação ao ar livre que produz efeitos educacionais significativos na aprendizagem. Engemann e outros (2019) concluem através do seu estudo que as crianças que têm menos contacto com o ambiente natural estão mais vulneráveis a sofrer problemas de comportamento, socialização e de reduzido bem-estar, agravando-se na idade adulta. McCormick (2017) demonstrou que o acesso a espaços verdes está associado à melhoria do bem-estar mental, saúde geral e desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que promove a restauração da atenção, memória e competência. Putra e outros (2020) reconheceram a importância da exposição a espaços verdes enquanto fator que contribuiu para um comportamento pró-social entre crianças e adolescentes. Roslund e outros (2020) verificaram que a intervenção na biodiversidade melhora as vias imunorregulatórias nas crianças, reduzindo o risco de doenças características das sociedades urbanas. Também as atividades de horticultura em grupo, quando acompanhadas por terapeutas treinados, estão associadas a impactos positivos sobre o bem-estar mental e emocional de crianças com problemas de comportamento (Chiumento e outros, 2018). McCracken e outros (2016) identificaram um impacto positivo do aumento de espaços verdes na saúde infantil. Parte disto pode ser explicado pelo transtorno de défice de natureza (*nature-deficit disorder*) (Louv, 2005), causado pela desconexão entre humanos e natureza, prevalente em ambientes urbanos.

### Notas finais

A necessidade de um processo coparticipado e integrador no planeamento urbano, que considere as crianças enquanto elementos ativos e mesmo protagonistas, assume-se como uma necessidade urgente rumo a cidades justas e equitativas. As crianças devem poder brincar livremente, em segurança e serem respeitadas. Para tal, são necessárias políticas públicas disruptivas do atual paradigma e que coloquem em prática princípios universais como os direitos das crianças.

Parte deste processo implica um esforço conjunto e um compromisso entre os envolvidos, nomeadamente através de formação para um ambiente construído inclusivo. A participação nos processos de decisão de políticas públicas continua bastante aquém do desejado, carecendo de uma compreensão de que decisões participadas, além de irem ao encontro das vontades, necessidades e desejos dos destinatários, são também mais eficientes e com benefícios mais duradouros. O maior desafio neste processo é a coordenação entre os atores envolvidos. Contudo, a cidade desenhada pela mão das crianças afigura-se como um caminho fértil de investigação, sobretudo no grande desafio de passar da teoria à prática.



As múltiplas iniciativas, ainda que importantes do ponto de vista conceptual, continuam a carecer de uma maior atenção ao nível das políticas públicas, não sendo materializadas na realidade das cidades e, sobretudo, na vida das crianças. As soluções baseadas na natureza têm sido implementadas com frequência para lidar com as questões socioambientais sentidas nos espaços urbanos. No entanto, essas são frequentemente intervenções fragmentadas ou desconexas, deixando de fora grupos vulneráveis e subalternos, como as crianças. Quando as cidades se tornam locais de conexão próxima com a natureza, crianças, famílias e o meio ambiente prosperam.

### Referências bibliográficas

- Amado, Miguel (2005), *Planeamento Urbano Sustentável*, Lisboa, Caleidoscópio.
- Antonovsky, Aaron (1979), *Health, Stress, and Coping*, Londres, Jossey-Bass.
- ARUP (2017), *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods*, Londres, ARUP.
- Bishop, Kate, e Linda Corkery (2017), *Designing Cities with Children and Young People: Beyond Playgrounds and Skate Parks*, Londres, Routledge.
- Bristol City Council, (2008), *Bristol's Parks and Green Space Strategy*, Bristol, Bristol City Council.
- Brown, Caroline e outros (2019), "Special issue: child-friendly cities", *Cities e Health*, 3 (1-2), pp. 1-7.
- Burgess, Rod (2000), "The compact city debate: a global perspective", em Burgess, Rod e Jenks, Mike (eds.), *Compact Cities: Sustainable Urban Forms for Developing Countries*, Londres, Routledge, pp. 9-24.
- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás, e Niccolò Giacchetta (2020), "Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças", *Práxis Educacional*, 16 (40), pp. 134-163.
- Catton, William, e Riley Dunlap (1980), "A new ecological paradigm for post-exuberant sociology", *American Behavioral Scientist*, 24 (1), pp. 45-47.
- Chiumento, Anna, e outros (2018), "A haven of green space: learning from a pilot pre-post evaluation of a school-based social and therapeutic horticulture intervention with children", *BMC Public Health*, 18 (1), pp. 836.
- Christian, Hayley, e outros (2015), "The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: a review and call for research", *Health e Place*, 33, pp. 25-36.
- Costa, António Firmino (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Dadvand, Payam, Mireia Gascon, e Iana Markevych (2019), "Green spaces and child health and development" em Marselle, Melissa e outros (eds.), *Biodiversity and Health in the Face of Climate Change*, Cham, Springer International Publishing, pp. 121-130.
- Davis, Diane (2014), *Some Preliminary Thoughts on Inequality and Urban Space: Looking Back, Thinking Comparatively, Heading Forward*, Nova Iorque, The Cities Papers: An Essay Collection from The Decent City Initiative.

- Derr, Victoria, e Emily Tarantini (2016), ““Because we are all people””: outcomes and reflections from young people’s participation in the planning and design of child-friendly public spaces”, *Local Environment*, 21 (12), pp. 1534-1556.
- Dias, Ricardo Cunha, e outros (2020), “Os espaços verdes e as preocupações com a sustentabilidade nos planos diretores municipais de 3.ª geração: análise comparativa das áreas metropolitanas em Portugal”, *Cidades, Comunidades e Territórios*, 41, pp. 84-99.
- Engemann, Kristine, e outros (2019), “Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (11), pp. 5188-5193.
- Ferret, Maria Prats (2020), “Infancia, naturaleza y confinamiento”, *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, 55 (115), pp. 169-174.
- Fongar, Claudia, e outros (2019), “Public urban green space management in Norwegian municipalities: a managers’ perspective on place-keeping”, *Urban Forestry & Urban Greening*, 44.
- Gehl Institute (2017), *Space to Grow: Ten Principles that Support Happy, Healthy Families in a Playful, Friendly City*, Nova Iorque, Gehl Institute.
- Haines-Young, Roy, e Marion Potschin (2018), *Common International Classification of Ecosystem Services (CICES) V5.1 and Guidance on the Application of the Revised Structure*, Nottingham, Fabis Consulting Ltd.
- Hoffmann, Elaine, Henrique Barros, e Ana Isabel Ribeiro (2017), “Socioeconomic inequalities in green space quality and accessibility evidence from a Southern European city”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14 (8), p. 916.
- Holifield, Ryan, Michael Porter, e Gordon Walker (2009), “Introduction spaces of environmental justice: frameworks for critical engagement”, *Antipode*, 41 (4), pp. 591-612.
- Jansson, Märít, Elin Sundevall, e Mark Wales (2016), “The role of green spaces and their management in a child-friendly urban village”, *Urban Forestry & Urban Greening*, 18, pp. 228-236.
- Kalache, Alexandre, e Ilona Kickbusch (1997), “A global strategy for healthy ageing”, *World Health*, 50 (4), pp. 4-5.
- Kazemi, Fatemeh, e outros (2018), “Strategic planning for cultivation of fruit trees and shrubs in urban landscapes using the SWOT method: a case study for the city of Mashhad, Iran”, *Land Use Policy*, 70, pp. 1-9.
- Kyttä, Marketta (2004), “The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments”, *Journal of Environmental Psychology*, 24 (2), pp. 179-198.
- Laszkiewicz, Edyta, Jakub Kronenberg, e Szymon Marcinczak (2018), “Attached to or bound to a place? The impact of green space availability on residential duration: the environmental justice perspective”, *Ecosystem Services*, 30, pp. 309-317.
- Laurent, Éloi (2011), “Issues in environmental justice within the European Union”, *Ecological Economics*, 70 (11), pp. 1846-1853.
- Lefèbvre, Henri (1974), *La Production de l’Espace*, Paris, Anthropos.

- Lobner, Nadine, e outros (2021), "Urban compactivity models: screening city trends for the urgency of social and environmental sustainability", *Urban Science*, 5 (4), p. 83.
- Louv, Richard (2005), *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Chapel Hill, Algonquin Books.
- McCormick, Rachel (2017), "Does access to green space impact the mental well-being of children: a systematic review", *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 37, pp. 3-7.
- McCracken, Deborah. S., Deonie Allen, e Alan Gow (2016), "Associations between urban greenspace and health-related quality of life in children", *Preventive Medicine Reports*, 3, pp. 211-221.
- Mears, Meghann, e Paul Brindley (2019), "Measuring urban greenspace distribution equity: the importance of appropriate methodological approaches", *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 8 (6), p. 286.
- Moreno, Carlos, e outros (2021), "Introducing the '15-minute city': Sustainability, resilience and place identity in future post-pandemic cities", *Smart Cities*, 4 (1), pp. 93-111.
- Putra, I Gusti, e outros (2020), "The relationship between green space and prosocial behaviour among children and adolescents: a systematic review", *Frontiers in Psychology*, 11, p. 859.
- Ridgley, Harmony, e outros (2020), *Improving Access to Greenspace: a New Review for 2020*, Londres, Public Health England.
- Rittel, Horst, e Melvin Webber (1973), "Dilemmas in a general theory of planning", *Policy Sciences*, 4 (2), pp. 155-169.
- Rogers, Richard (1998), *Cities for a Small Planet*, Nova Iorque, Basic Books.
- Roslund, Marja, e outros (2020), "Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children", *Science Advances*, 6 (42), pp. eaba2578.
- Sá, Joana (2013), *Green Space in Urban Areas: a Methodological Approach based on Ecosystem Services*, Lisboa, Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa.
- Schlosberg, David (2007), *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature*, Oxford, Oxford University Press.
- Schmidt, Luísa (2016), *Portugal: Ambientes de Mudança. Erros, Mentiras e Conquistas*, Lisboa, Temas e Debates — Círculo dos Leitores.
- Seixas, Paulo Castro (2014), "Objectivos de desenvolvimento sustentável: a primeira política pública global do Antropoceno", *Revista Científica Monfragüe*, 2 (2), pp. 191-213.
- Tendais, Iva, e Ana Isabel Ribeiro (2021), "Espaços verdes urbanos e saúde mental durante o confinamento causado pela covid-19", *Finisterra — Revista Portuguesa de Geografia*, 55 (115), pp. 183-188.
- Thaler, Richard, e Cass Sunstein (2008), *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*, Londres, Yale University Press.
- Therborn, Göran (2006), *Inequalities of the World*, Nova Iorque, Verso Books.
- UNICEF (2012), *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World*, Nova Iorque, UNICEF.

- UNICEF, (2018), *Advantage or Paradox? The Challenge for Children and Young People of Growing Up Urban*, Nova Iorque, UNICEF.
- United Nations (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, resolução adotada pela assembleia geral em 25 de setembro de 2015, A/RES/70/1, Nova Iorque, United Nations.
- Vidal, Diogo Guedes, Nelson Barros, e Rui Leandro Maia (2020), "Public and green spaces in the context of sustainable development", em Filho, Walter Leal e outros (eds.), *Sustainable Cities and Communities, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, Cham, Springer Nature Switzerland AG, pp. 479-487.
- Vidal, Diogo Guedes, e outros (2022), "A review on the cultural ecosystem services provision of urban green spaces: perception, use and health benefits", em Filho, Walter Leal, e outros (eds.), *Sustainable Policies and Practices in Energy, Environment and Health Research*, Cham, Springer, pp. 287-331.
- Vidal, Diogo Guedes e outros (2020), "Espaços verdes urbanos e saúde mental: uma revisão sistemática da literatura", em Pereira, Henrique e outros (eds.), *Actas do 13.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Lisboa, ISPA, pp. 427-436.
- Vidal, Diogo Guedes e outros (2021a), "Combining an evaluation grid application to assess ecosystem services of urban green spaces and a socioeconomic spatial analysis", *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28 (4), pp. 291-302.
- Vidal, Diogo Guedes e outros (2021b), "Usos e percepções sobre jardins e parques públicos urbanos: Resultados preliminares de um inquérito na cidade do Porto (Portugal)", *Finisterra — Revista Portuguesa de Geografia*, 56 (116), pp. 137-157.
- Vincelot, Julien (2019), "Urban95: a global initiative linking early childhood development and the urban field", *Cities & Health*, 3 (1-2), pp. 40-45.
- Wirth, Louis (2001), "O urbanismo como modo de vida", em Fortuna, Carlos (ed.), *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaios de Sociologia*, Lisboa, Celta Editora, pp. 45-65.



## **Espaços verdes do Parque das Nações como lugares das crianças**

### **Reflexões a partir de um estudo exploratório**

*Eunice Castro Seixas, Niccolò Giacchetta e Catarina Tomás*

#### **Introdução**

O objetivo principal deste artigo é o de explorar as questões relacionadas com a requalificação urbana das zonas ribeirinhas, a arte pública e o direito das crianças à cidade a partir de um estudo exploratório realizado em alguns dos espaços verdes do Parque das Nações, em Lisboa, antes e após o surgimento da pandemia por covid-19. Iniciamos assim este texto por algumas reflexões introdutórias acerca destas questões, para em seguida apresentarmos o estudo exploratório e respetivos resultados.

Começamos por salientar a crítica tecida às experiências urbanas de revitalização ribeirinha por as mesmas levarem frequentemente à produção de espaços artificiais e fragmentados, pensados como oportunidades de investimento privado, segundo lógicas neoliberais de gentrificação, turistificação e privatização (Boland, Bronte e Muir, 2017; Breen e Rigby, 1996; Hoyle, 2000; Jauhiainen, 1995, Rubin, 2010). Estas intervenções tendem efetivamente a privilegiar a criação de novos espaços públicos destinados ao lazer, à cultura e ao turismo e a projetar uma imagem forte, associando-se também frequentemente a grandes projetos com financiamento de carácter excecional (Tormenta Pinto e outros, 2020). Estes processos de requalificação geram novos simbolismos e identidades para os espaços requalificados que simultaneamente se sobre-estruturam, higienizam e estetizam, transformando-se em lugares de consumo cosmopolita (Minoia, 2017), com impacto importante para as famílias que os frequentam, nomeadamente as famílias com crianças pequenas.

A arte pública é um elemento crucial destas estratégias de requalificação urbana, com relevo para a re-imaginação simbólica dos espaços públicos e sua promoção. Especificamente, a arte pública associada aos motivos marítimos assume um papel importante na apropriação dos espaços ribeirinhos e na criação de novas identidades de lugar (Gonçalves e Thomas, 2012). Mas esta é frequentemente planeada numa ótica hegemónica, de cima para baixo e sem ligação às comunidades locais, tornando-se por isso imperativa uma apreciação crítica sobre a arte pública

na sua relação com projetos de regeneração urbana (Hall e Robertson, 2001). Neste sentido, a natureza dos processos através dos quais a arte é planeada e integrada no tecido urbano é um elemento fundamental para a construção de espaços mais inclusivos e democráticos (Sharp, Pollock e Paddison, 2005).

Sabemos, contudo, que mesmo espaços e formas de arte hegemónicas podem originar apropriações inesperadas e criativas por parte das pessoas e comunidades que deles usufruem. Por outro lado, os espaços não são homogêneos, nem permanecem imutáveis, sendo reiteradamente pautados por contrastes, incongruências, pluralidades e mudanças, que os tornam complexos e multifacetados. A própria fragmentação socioespacial, típica de uma urbanidade pós-industrial e pós-moderna, assenta numa ideia de incerteza e da coexistência de várias racionalidades de apropriação do espaço e do tempo, menos orientadas agora para o bairro/vizinhança e mais interesaciais e transfronteiriças (Barata Salgueiro, 2002; Mendes 2001/2002; Malheiros, Carvalho e Mendes, 2013). É importante, por conseguinte, conjugarmos uma postura crítica, reflexiva e difrativa, com uma análise das práticas sociais e formas de apropriação destes espaços pelos seus visitantes.

Como sugere Gospodini (2006), as paisagens emergentes da cidade pós-industrial são estruturadas em torno de novos epicentros, alguns deles de natureza cultural e artística. As artes podem ser instrumentos importantes para a melhoria da qualidade de vida e a promoção do bem-estar das populações, para o desenvolvimento social e económico das comunidades locais, bem como para a regeneração e revitalização de áreas urbanas deprimidas ou decadentes (Evans e Shaw, 2006; Gunay e Dokmeci, 2012; McKenzie e Hutton, 2015). A arte pública é um elemento significativo no modo como as crianças se apropriam de um determinado espaço e constroem identidades socioespaciais. Todavia, nem todas as formas de arte pública são suficientemente “amigas das crianças” (Freeman e Tranter, 2011; Moore e outros, 1997; Woolley, 2008) e raramente a produção de arte pública reconhece as competências das crianças como produtoras de cultura (Freeman e Tranter, 2011).

No geral, todavia, a literatura sobre requalificação urbana, revitalização ribeirinha, gentrificação e turistificação pouco se tem debruçado sobre as crianças como cidadãos de direitos, produtoras de conhecimento e agentes culturais, acabando assim por invisibilizar as suas experiências socioespaciais e culturais em áreas requalificadas. O estudo que aqui apresentamos visa dar resposta a esta lacuna de investigação, colocando o foco nas crianças e suas experiências — juntamente com as suas famílias — em dois espaços verdes do Parque das Nações. Nos dois espaços públicos analisados neste texto a arte é um elemento central, desde o momento do planeamento e conceção destes espaços. A importância de uma análise centrada nas crianças, no âmbito do Projeto CRiCity, no qual se integra este estudo, deriva da constatação de que, apesar dos desenvolvimentos recentes da sociologia da infância/estudos das crianças, que reconhecem as mesmas como sujeitos de direitos e atores sociais e políticos, os espaços públicos urbanos ainda não são projetados para as crianças, nem com as mesmas (Freeman e Tranter, 2011; Castro Seixas e Giacchetta, 2020; Castro Seixas, Tomás e Giacchetta, 2020; Castro Seixas, 2021; Vidal e Castro Seixas, 2022).

Em seguida, descrevemos o contexto do Parque das Nações para posteriormente apresentarmos a abordagem metodológica seguida. Os principais resultados de cada um dos estudos de caso são aqui descritos de forma sucinta, sublinhando os padrões de apropriação do espaço pelas crianças e respetivas famílias. Nas notas conclusivas apresentamos algumas reflexões finais sobre o modo como as crianças se apropriam dos espaços analisados e se relacionam com as infraestruturas verdes e brincáveis e a arte pública. Em geral, propomos que, apesar das características já apontadas por vários autores, de artificialidade e fragmentação do espaço do Parque das Nações, que o torna num mundo à parte, fechado em si mesmo e sem ligação ao tecido socioespacial circundante, alguns espaços verdes são especialmente atrativos para as crianças pequenas e a arte pública surge aqui com valor lúdico e até intergeracional. Sugerimos também a necessidade de um novo paradigma para pensar, tanto a requalificação urbana das zonas ribeirinhas, como a criação de espaços verdes amigos das crianças.

### **O Parque das Nações: a centralidade do espaço público na nova zona ribeirinha**

O Parque das Nações é um bairro situado na zona oriental de Lisboa e que se estende ao longo de cinco quilómetros em frente ao rio. Este espaço foi o resultado de uma estratégia de regeneração urbana sem precedentes em Portugal (Gato, 2012) e que se desenvolveu em duas fases: a primeira fase que conduziu à Expo'98 para a qual foi criada; a segunda fase decorreu nas últimas décadas, fazendo deste o espaço que conhecemos hoje (Almeida, 2017).<sup>1</sup> À luz do conceito de gentrificação, este processo foi interpretado por Pereira como retratando a “construção de novos empreendimentos imobiliários em áreas industriais empobrecidas, localizadas fora dos centros históricos” (Pereira, 2017: 49). Este processo envolveu a transformação da paisagem urbana, a expulsão direta ou indireta de populações com poucos recursos, a sua substituição por populações com maior capital socioeconómico e um investimento em território previamente despojado, produzindo, de modo geral, um espaço social muito desigual (Pereira, 2017).

Estes processos de regeneração urbana criaram uma área residencial marcada por uma forte homogeneidade social (dominada pelas classes sociais altas) e uma associação deste local a um estilo de vida urbano específico, análogo a uma “marca” (*branding*), refletindo processos de estetização da vida quotidiana em que o espaço público adquire uma importância primordial como *locus* de lazer,

---

1 A Expo'98 foi uma exposição mundial que decorreu na zona oriental da cidade de Lisboa, junto ao rio Tejo, entre 22 de maio e 30 de setembro de 1998. Este evento teve como tema “Os Oceanos, Um Património para o Futuro”, assinalando o 500.º aniversário da descoberta do caminho marítimo para a Índia. Estiveram presentes na exposição cerca de 150 países e esta foi visitada por 9.637.451 pessoas. Tratou-se de um evento com grande relevância para a promoção de Lisboa nas rotas do turismo e para a reabilitação da zona oriental da cidade, levando à criação de infraestruturas importantes como a ponte Vasco da Gama e a Estação do Oriente.



entretenimento e cultura, respondendo às necessidades de consumo hedonista (Mendes, 2001/2002; Gato, 2012). Entre os espaços públicos abertos criados nesta zona, os passeios e os parques ribeirinhos adquirem especial relevância (Tormenta Pinto e outros, 2020).

Como refere Gato (2010), o Parque das Nações “foi projetado para satisfazer as necessidades e desejos de um grupo de residentes-alvo, convenientemente ‘filtrado’ e identificado nas suas atitudes e estilos de viver num espaço que está ‘na moda’, como se de uma marca se tratasse” e o que estes residentes compraram foi “principalmente o ‘privilégio’ de aceder às construções identitárias e estatutárias implícitas no seu carácter de excepcionalidade” (Gato, 2010: 11). O sentido de pertença a este espaço urbano surge assim intimamente ligado ao acesso a um espaço que simultaneamente possui um carácter singular e até “mágico” e confere algum capital distintivo (Gato, 2010).

A falta de diversidade na oferta residencial, assim como o predomínio de interesses financeiros da iniciativa privada e a incapacidade de ligação com o contexto social são as principais críticas apontadas a este projeto de requalificação ribeirinha (Cabral e Rato, 2003). A intervenção gerou uma certa “artificialidade intrínseca” do espaço, a qual, associada também a uma dificuldade de conciliar trabalho com habitação nesta área, dificultou o desenvolvimento do sentido do lugar (Salgueiro, 2011: 95). Por outro lado, é importante salientar que, em contraste com a homogeneidade social dos seus residentes, os espaços públicos do Parque das Nações são frequentados por uma diversidade de atores, denotando uma heterogeneidade social visível (Pereira, 2018).

Muito para além da Expo’98, o Parque das Nações tem-se revelado como “uma área de extrema importância no crescimento do turismo em Lisboa” (Almeida, 2017: 2). Este crescimento é facilitado por um conjunto de estruturas, construídas na sua maioria após a Expo’98 e que incluem estruturas de negócios, mobilidade, lazer e hotelaria, como a FIL — Centro de Congressos e Exposições de Lisboa, a Altice Arena, o Oceanário, a Estação do Oriente, o Casino de Lisboa, vários hotéis, alojamentos locais, restaurantes e cafés. O turismo de negócios é uma forte componente do turismo nesta área, com o Parque das Nações albergando sedes e filiais de grandes empresas como a Vodafone, IBM, Danone Portugal, Adidas, Lufthansa/Austrian Airlines ou a Teleperformance. As características espaciais e arquitetónicas do Parque das Nações, o seu equipamento e a relevância do turismo para o desenvolvimento desta área são aspetos fundamentais da identidade deste lugar (Almeida, 2017), apesar de o Parque das Nações ter acabado por atrair menos turismo de massa do que outros lugares de Lisboa (Gato, 2014). Durante a pandemia por covid-19 e principalmente nas alturas de confinamento, o espaço sofreu importantes transformações associadas a uma grande redução dos seus visitantes e da atividade turística e comercial.

## Metodologia

Apresentamos aqui, de modo sucinto, os resultados do estudo etnográfico que desenvolvemos no Parque das Nações, focando-nos especificamente no Jardim das

Ondas e na Alameda dos Oceanos como estudos de caso. A seleção destes espaços específicos foi feita a partir de um trabalho de campo exploratório (pré-covid), o que permitiu a sua identificação como lugares especialmente atrativos para famílias com crianças pequenas.<sup>2</sup>

A análise aqui apresentada tem por base o trabalho de campo assente principalmente na observação não participante, realizada antes e após do aparecimento da pandemia de covid-19, assim como as conversas informais e entrevistas formais que efetuámos entre 2020 e 2021, já após o aparecimento da pandemia. O trabalho de campo pré-covid-19 começou no final de março e terminou no início de setembro de 2019, enquanto o trabalho de campo pós-covid foi desenvolvido de meados de julho a meados de setembro de 2020. As observações foram realizadas em dias diferentes da semana e em diferentes horários do dia para possibilitar uma análise do impacto da dimensão temporal na frequência desses lugares e nas práticas socioespaciais das crianças e suas famílias. A utilização da mesma matriz de observação antes e depois do surgimento da pandemia permitiu a comparação dos padrões socioespaciais nesses dois períodos. As observações incidiram sobre uma multiplicidade de aspetos do uso do espaço, tais como: comportamentos e interações sociais mais observados; tipificação dos usos do espaço por crianças e adultos; interação com objetos trazidos de casa, interação com a natureza e proximidade. Nas entrevistas realizadas aos pais e às crianças, foi explicado sucintamente o objetivo da pesquisa e foi administrado um modelo de consentimento informado.

Devido à pandemia por covid-19 e às restrições à mobilidade, às normas de distanciamento social e ao uso obrigatório de máscara, tornou-se muito difícil fazer entrevistas formais no campo. Assim, neste texto centramo-nos principalmente em dados de observação e conversas informais, mas que foram ainda assim complementadas com nove entrevistas formais, seis das quais a adultos (pais de crianças pequenas que frequentavam regularmente ou esporadicamente o Parque das Nações), duas a crianças (um menino de 10 anos e uma menina de 13 anos) e uma entrevista a um vendedor de gelados posicionado junto ao Jardim das Ondas. Os adultos entrevistados são homens e mulheres residentes na Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa, Odivelas, Barreiro, Sintra e Oeiras).

## Resultados

O Parque das Nações é composto por diversos espaços, oferecendo oportunidades variadas de lazer, convivência e cultura para as famílias com crianças. Esta multivalência permite diferentes tipos de apropriação do espaço público, designadamente para a prática de atividades desportivas (ciclismo, corrida, caminhada), em atividades de relaxamento nos vários espaços verdes existentes (onde se pode observar a presença de famílias com crianças pequenas), ou para as atividades de

---

2 A investigação contemplou ainda um terceiro estudo de caso: o parque infantil da Praça do Tejo, que não será abordado neste texto.

consumo, culturais e educativas em espaços fechados. Estas diferentes estruturas e equipamentos, assim como a presença do rio e da arte pública, são os principais fatores de atratividade do Parque das Nações para as famílias com crianças pequenas, permitindo a flexibilidade no uso do espaço, como vemos neste extrato de entrevista com uma frequentadora esporádica deste espaço, mãe de dois meninos:

Entrevistadora: E relativamente à zona da Expo, costuma frequentar?

Entrevistada: Sim

Entrevistadora: O que é que a atrai ir para lá?

Entrevistada: O rio, mas isso é para mim... [risos] quer dizer, é para as minhas caminhadas. É o rio. Sim. É poder... olhar para o lado do rio e não olhar para o lado da cidade.

Entrevistadora: Quanto tempo é que costuma...

Entrevistada: 1 hora.

Entrevistadora: ... ir caminhar?

Entrevistada: 1 hora.

Entrevistadora: 1 hora.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Ok. Mas... os miúdos vão menos?

Entrevistada: Não, quando vão... às vezes o tempo é o mesmo, o ritmo é que é diferente, não é?

Entrevistadora: Ok...

Entrevistada: Sobretudo o mais pequenino, começa-se a queixar que está cansado e que não sei quê... portanto, aquilo tem mais paragens e, sobretudo, o caminhar é feito não só... ou nem sempre a olhar para o rio, porque eles não aguentam tanta contemplação, e é feita também a olhar para o que está do lado de cá... chamar a atenção ou para os jardins ou para as esculturas ou para as estátuas ou... ou para os equipamentos, o que quer que seja. Portanto, é feita com outro foco...

Entrevistadora: Um plano educativo...

Entrevistada: Pelo menos para os distrair, "agora vê assim...", "agora vê o jardim da música", "agora vê aqueles que estão ali...", pronto... tenta-se chamar ali a atenção para... entretê-los de outra maneira, não é? Só...

(Entrevista a uma frequentadora esporádica do Parque das Nações, mãe de duas crianças com 7 e 11 anos, 04.11.2020)

Por outro lado, um outro participante neste estudo, residente no Parque das Nações desde 2004, critica a falta de estruturas desportivas e de equipamentos infantis:

Entrevistado: ... e, portanto, se tivesse um espaço onde a pessoa possa, de facto, exercitar, era muito, muito interessante. Outra coisa que eu sinto que faz falta, e eu aí sinceramente tenho pena, porque acho que é muito pouco, são espaços onde as crianças possam fazer exercício. Ou seja, existe um na zona norte, uma aranha e... ou duas aranhas, mais uma daquelas para subir e por aí fora, mas, depois, onde os miúdos possam, de facto, puxar, saltar, subir, etc., não existe assim tanto e isso é pena. Não é? A zona sul, por exemplo está em obras.

Entrevistadora: Está a falar mais de equipamento infantil, de parques infantis...

Entrevistado: Estou, estou...ir até aos 10 anos, 12 anos... por aí, onde as crianças, de facto, possam... cansar-se. Eu acho que é importante cansar as crianças, porque as crianças gostam de correr e de andar e tal, então, se não tiverem um sítio onde é que sobem e descem e... e sobem escadas e andam de baloiço e sei lá o quê... isso é importante, é muito importante. Claro que nestas alturas de pandemia, provavelmente foge-se disso tudo, porque...

(Entrevista a residente no Parque das Nações, pai de dois adolescentes, 30.10.2020)

Outro entrevistado, frequentador esporádico da zona do Parque das Nações e pai de duas meninas, realça a importância de algumas estruturas culturais e de lazer específicas como o teleférico, o Oceanário, o Pavilhão do Conhecimento ou o Teatro Camões:

Vamos, enfim, eu diria, talvez, que vamos, sei lá, umas... uma meia dúzia de vezes, ou uma meia dúzia a uma dezena de vezes por ano, talvez (...) Não é uma coisa por mês, não é todos os fins de semana nem pouco... vamos a outros sítios... Pronto, mas para o Parque das Nações costumamos ir... costumamos ir, quando vamos, muitas vezes, andar de teleférico, pronto, que elas gostam de fazer. E, depois, ou ver algum espetáculo ao Teatro Camões... e depois andamos por ali, também ao Oceanário, não é? É um sítio que visitamos e o Pavilhão do Conhecimento. Portanto, são assim os sítios que nos fazem mais ir, para depois passear por aí, são estes. Portanto, Pavilhão do Conhecimento, Oceanário, o Teatro Camões e o teleférico, são estes...

(Entrevista a frequentador esporádico do Parque das Nações e do Jardim das Ondas, pai de duas meninas de 3 e 7 anos, 02.12.2020)

Percebemos assim diferentes preferências e formas de apropriação dos vários espaços públicos do Parque das Nações e das suas estruturas, embora todos os participantes salientem a importância dos mesmos para uma saída com as crianças pequenas. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre as práticas socioespaciais em dois espaços verdes específicos dentro do Parque das Nações: o Jardim das Ondas e a Alameda dos Oceanos.

#### *Jardim das Ondas: sensações, movimento e brincadeira*

O Jardim das Ondas insere-se nos Jardins da Água, uma intervenção criada para a Expo'98. Este espaço foi projetado em 1994, construído em 1998 e posteriormente reabilitado em 2016. Trata-se de um espaço aberto, sem vedação, de 14 300 m<sup>2</sup>, que está acessível 24 horas por dia e encontra-se situado na parte posterior do Oceanário, em frente ao rio e ao teleférico. A sua característica mais significativa é o relvado, uma vez que o terreno é modelado em curvas de nível, simulando as ondas do oceano, em consonância com o simbolismo que marcou a construção do Parque das Nações numa ligação ao oceano e aos "Descobrimentos" portugueses. Não existe equipamento específico nem parque infantil, mas o jardim está situado muito próximo de outras estruturas de lazer e educativas importantes, como o Oceanário, o Teleférico, o Pavilhão do Conhecimento ou o Teatro Camões.

Da observação efetuada neste espaço, pudemos constatar que o Jardim das Ondas é frequentado maioritariamente por grupos de adolescentes e jovens, jovens casais e famílias com crianças (estas últimas visitam este espaço com maior frequência aos fins de semana e nas férias de verão). Os visitantes são portugueses e estrangeiros, caracterizados pela sua heterogeneidade social. Alguns dos visitantes portugueses com quem tivemos oportunidade de falar durante o trabalho de campo não residiam nas proximidades do Parque das Nações, sendo oriundos de vários concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Esta constatação vai ao encontro dos estudos de Pereira (2016; 2018), que revela que os espaços públicos do Parque das Nações são marcados por uma heterogeneidade social, ao contrário da população que aí reside, pertencente a classes sociais mais favorecidas. É importante, no entanto, referir algumas ausências que nos chamaram a atenção: durante o trabalho de campo, nunca observámos a presença de pessoas de etnia cigana neste lugar, nem de crianças com deficiências visíveis. Essas ausências sugerem barreiras simbólicas relacionadas com a representação deste lugar como sendo projetado para as classes média e alta, e inacessíveis ou inadequados para grupos sociais minoritários e estigmatizados (cf. Leverett, 2011).

Outro aspeto importante deste lugar é a presença de estruturas comerciais e de lazer/culturais na sua área envolvente, nomeadamente o Oceanário com o seu *wine bar*, os espaços de venda de gelados, o teleférico, o Pavilhão do Conhecimento e o Teatro Camões. Estas estruturas são utilizadas por muitos dos adultos que frequentam o Jardim das Ondas, embora a sua utilização seja claramente marcada pela classe social, pois trata-se de atividades de consumo que invocam um certo capital cultural (Bourdieu, 1984).

Pudemos observar que as crianças cujos pais estavam sentados no *wine bar* por vezes iam brincar no relvado do Jardim das Ondas, sendo, no caso de crianças mais pequenas, acompanhadas dos irmãos ou dos pais. Geralmente alternavam entre a relva e os *puffs* do bar de vinhos. Observámos também que algumas famílias, principalmente aquelas mais numerosas, traziam o próprio lanche para dele usufruírem no relvado do jardim. Os espaços de venda de gelados *Olá* (uma marca popular em Portugal) parecem ser amplamente utilizados, observando-se frequentemente uma fila nos mesmos. Finalmente, a presença de arte urbana, designadamente as várias esculturas (e.g., a mascote do Oceanário) dão uma cor especial a este espaço, chamando a atenção das crianças.

A particularidade do Jardim das Ondas reside no seu relvado, que simula as ondas do mar (cf. figura 9.1), proporcionando *affordances* para crianças, jovens e adultos, que a aproveitam de várias formas. As crianças envolvem-se em atividades físicas (corridas, saltos) e brincam no relvado, enquanto os adultos costumam utilizar o espaço para relaxar, embora às vezes se juntem às crianças nas suas brincadeiras. Também é possível encontrar jovens casais que aproveitam a relva para relaxar e por vezes, famílias a fazerem piqueniques. A maioria das famílias fica por algum tempo (uma hora ou mais) no jardim, dando às crianças a oportunidade de se envolverem em atividades físicas tais como correr, saltar e rebolar no relvado, jogar à bola, brincar às escondidas e à apanhada ou fazer ginástica. Estas são atividades muito importantes em termos de exploração espacial, desenvolvimento de



**Figura 9.1** Jardim das Ondas

Fonte: 7 de agosto de 2020, *copyright*: Eunice Castro Seixas

mobilidade independente e sociabilidade (Christensen e O'Brien, 2003; Hackett, 2016; Ingold, 2007), promovendo também um envolvimento sensorial com a natureza. À exceção de uma bola, a maioria das crianças não traz de casa brinquedos e nem parece necessitar de nenhum objeto específico para desfrutar plenamente deste local, o que releva a importância do relvado e dos seus declives como elemento natural suficientemente estimulante para as mesmas. À semelhança do que tem sido revelado por vários estudos (Koller e Farley, 2019; Hackett, 2016; Scannell, Cox, Fletcher e Heykoop, 2016), a observação no campo tornou clara a importância da materialidade das crianças, que compreende os seus corpos e a sua constituição material, e dos sentidos para a apropriação e participação do espaço por elas (Corsaro, 2002; Ferreira, 2004; Spyrou, 2018; Sarmiento, 2019). Através do movimento, da percepção e da ação no espaço, as crianças vivenciam aquele jardim. Este não é um processo individual, pois só é possível por meio da interação social com os pares, os adultos, outras espécies e a natureza. De facto, observámos com frequência o modo como as crianças procuravam a interação com outras crianças (conhecidas ou desconhecidas), ou com os seus familiares e brincavam em conjunto no relvado.

Em consonância com a narrativa dominante do Parque das Nações associada à água (Pereira, 2015), a importância da vista para o rio surgiu como fator atrativo

ao longo das entrevistas realizadas. Por outro lado, os pais e as próprias crianças destacaram a liberdade que o jardim possibilita no sentido de promover as atividades físicas das crianças, principalmente a corrida e os jogos da apanhada e da bola, entre outras brincadeiras:

Entrevistadora: Então porque vem aqui? Porquê este jardim?

Entrevistada (adulta): Para eles [as crianças] correrem....

(Entrevista a um grupo de mulheres acompanhadas de crianças, visitantes do Jardim das Ondas, 28.08.2020)

Entrevistadora: E o que é que... o que é que costumam lá fazer os... já agora, os pais, também. Os pais e as crianças?

Entrevistado: Ó pá, nós é andar a correr atrás delas, andar com elas ao colo e atirá-las ao ar e... pronto, trinta por uma linha.

(Entrevista a frequentador esporádico do Parque das Nações e do Jardim das Ondas, pai de duas meninas, uma de 3 e outra de 7 anos, 02.12.2020)

Entrevistadora: André. Ok. Então, diz-me lá o que é que... como é que tu descreverias este jardim?

Entrevistado (criança): Eu descreveria este lugar bonito, sincero... como... é... é divertido para as crianças brincarem, para passear, para jogar à bola, também tem ali um sítio grande para jogar, para brincar com os amigos, passear. É divertido, é. (André (nome fictício), 10 anos; Jardim das Ondas, 28.08.2020)

Como se constata nestes extratos de entrevistas, o Jardim das Ondas surge como um espaço verde que, muito pelas suas características sensoriais e promotoras de brincadeiras físicas, se apresenta como particularmente atrativo para as famílias com crianças pequenas que vivem na AML ou para os turistas que visitam o Parque das Nações. Simultaneamente, durante o trabalho de campo, observámos como a tendência à mercadorização do espaço público e do lazer apela a uma identidade das crianças como consumidoras de determinados bens e serviços. Em redor do Jardim das Ondas, estes apelos ao consumo são variados, desde os gelados, ao teleférico e aos serviços do Oceanário para as crianças. Mesmo dentro do Jardim das Ondas, cujo acesso é livre, as famílias são frequentemente abordadas por vendedores de balões vestidos de palhaços que pouco simpaticamente e numa estratégia de *marketing* algo agressiva tentam persuadir os pais comprarem os balões, dando-os de imediato para a mão as crianças.

#### *Alameda dos Oceanos: um lugar multifacetado*

A Alameda dos Oceanos é uma via pedonal. Liga a zona da Estação do Oriente aos Jardins da Água, funcionando também como uma ligação sul-norte do Parque das Nações para automóveis e outros utilizadores. O caminho central para percorrer a pé, posicionado entre a estrada e a ciclovia, é rico em funções. A alameda é ornamentada por árvores e arbustos floridos e algumas esculturas, designadamente os vulcões de

água que revelam ser particularmente atrativos para os visitantes. A superfície dos caminhos para os carros e bicicletas é de asfalto, enquanto o caminho central pedonal é feito em diferentes materiais (calçada portuguesa, pedra e madeira).

Pudemos observar vários padrões de apropriação deste espaço durante o trabalho de campo. Por um lado, a Alameda dos Oceanos é muito utilizada como lugar de passagem entre a Estação do Oriente, o centro comercial Vasco da Gama e vários outros espaços e estruturas do Parque das Nações, nomeadamente: o Oceanário, os Jardins da Água, o Pavilhão do Conhecimento, ou o restaurante McDonald's. Mas este é também um espaço multifacetado que oferece várias áreas e possibilidades de lazer entre as quais: uma ciclovia, um caminho pedonal e também um lugar propício ao descanso e relaxamento, proporcionado pelos bancos de madeira junto à água, ou ainda um lugar para as crianças brincarem junto aos "vulcões de água". Assim, percebemos que este espaço é utilizado para a prática de desportos (ciclismo e corrida) e também como lugar de relaxamento, onde adultos, jovens e crianças aproveitam a sombra das árvores e a frescura da água para estarem algum tempo. Por vezes é possível observar-se adolescentes e jovens casais a namorar nos bancos perto da água, onde também se encontram famílias com crianças e idosos. Ou seja, este é também um espaço intergeracional.

As crianças costumam brincar na água e até mesmo usá-la como piscina, embora esta seja uma atividade proibida, conforme indicado numa placa próxima. Para as crianças, o elemento água parece irresistível, principalmente nos dias mais quentes. Por vezes, estas são apanhadas desprevenidas com a explosão dos vulcões como podemos constatar no seguinte extrato de uma entrevista com um pai de duas meninas que frequenta esporadicamente o Parque das Nações:

Entrevistado: E também, agora esta última vez que fomos, até... até a mais velha... apanharam todas uma grande molha, [risos] porque eu pensei que aqueles vulcões de água estavam desligados e já não sair...

(...) Pois. E, então, elas disseram-me "Ah...", também, elas disseram "Ó pai, podemos ir ali", "Sim, vão à vontade" e tal... Aquilo disparou, foi uma choradeira. E uma risota. Ficaram todas molhadas.

(...) Já nem sei como é que... a mais velha começou ali a correr, não sei como é que ela não se esbardalhou toda lá para dentro do lago, não é? Podia-se ter atirado lá para... a fugir ou escorregado ou assim, mas não. Pronto...

(Entrevista a frequentador esporádico do Parque das Nações e do Jardim das Ondas, pai de duas meninas, uma de 3 e outra de 7 anos 02.12.2020)

Estudos prévios na sociologia da infância revelam a atratividade da água para este grupo geracional (Hart, 1979; Chawla, 2002), identificando-a mesmo como um dos aspetos favoritos das brincadeiras infantis em contextos ao ar livre (Brunelle e outros, 2016). Essa atração pela água ocorre até mesmo quando o projeto não é especialmente desenhado para brincadeiras infantis (Bozkurt, Woolley e Dempsey, 2019). Neste contexto da Alameda dos Oceanos, a prática observada das crianças tomarem banho no caminho de água próximo aos "vulcões" pode significar uma forma de reivindicar o acesso a este lugar "para uso pessoal, ocupação ou satisfação





**Figura 9.2** Alameda dos Oceanos com os seus “vulcões de água”

Fonte: 25 de julho de 2020, *copyright*: Eunice Castro Seixas.

comunitária”, uma espécie de recuperação urbana por parte dos cidadãos e comunidades locais (cf. Chang e Huang, 2011: 2087). Estes “vulcões de água” são uma atração importante, especialmente para crianças e jovens que ficam a observar os mesmos na expectativa que eles “expludam”, conforme se pode ver na figura 9.2.

### O Parque das Nações no pós-confinamento

Em 2020, a pandemia por covid-19 e o confinamento levaram a um enorme decréscimo da atividade turística, com grandes quebras na procura de não residentes, designadamente na AML (INE, 2021) e a um conseqüente esvaziamento de zonas turísticas como o Parque das Nações. Os visitantes começam a retornar a esta zona de forma mais visível na segunda metade do mês de julho de 2020, embora nessa altura os espaços permanecessem marcados pelas medidas de combate à pandemia, designadamente a obrigatoriedade de distanciamento social e a interdição de uso dos bancos públicos na Alameda dos Oceanos (cf. figura 9.3). Efetivamente, algumas estruturas e serviços para crianças permaneciam fechadas ou com restrições, como é o caso dos parques infantis ou do serviço educativo do Oceanário. No verão de 2020, a perda de visitantes é notória principalmente ao nível dos turistas estrangeiros. O trabalho de campo — mais centrado nesta altura na observação não participante — revelou, contudo, que tanto o Jardim das Ondas como a Alameda dos Oceanos continuavam a atrair as famílias com crianças pequenas, embora agora mais os visitantes portugueses do que os estrangeiros.



**Figura 9.3** Medidas de distanciamento social e interdição de utilização dos bancos na Alameda dos Oceanos

Fonte: 25 de julho de 2020, *copyright*: Eunice Castro Seixas.

Durante o período de trabalho de campo no pós-confinamento — durante o verão de 2020 — observámos que nestes espaços abertos eram poucos os visitantes que utilizavam a máscara facial de proteção contra a covid-19 e menos ainda quando se tratava de crianças. No entanto, notámos também alguma hesitação e experimentação dos visitantes relativamente ao tipo de comportamento a adotarem em espaços públicos e na regulação do comportamento das crianças. Assim, observámos como algumas famílias começavam por estar com máscara e depois retiravam-na e, por vezes, viam-se crianças a brincar em conjunto, sendo que algumas usavam máscara e outras não. Parece emergir, em tempos de incerteza e medos, uma nova “gramática para a interação social”, que vai sendo escrita, contestada e transformada no dia a dia e à medida que a situação pandémica evolui. Neste contexto, os visitantes parecem lidar com a incerteza e as mudanças imprevisíveis relacionadas com a situação pandémica, experimentando diferentes formas de comportamento e sociabilidade (Romania, 2020). Os pais, em particular, podem sentir um aumento da tensão entre a necessidade de proteção das crianças em

relação ao risco de infeção pelo contacto com os outros e o desejo de voltarem a um usufruto “normal” dos espaços públicos. Neste sentido, o mundo da covid-19 pode ser redefinido através da tensão entre um desejo de voltar à normalidade e uma rejeição do que pode ser chamado de “novo normal” (Lapointe, 2020). Esta tensão pode levar alguns pais a comportarem-se mais como “pais helicóptero”, pairando constantemente em torno dos seus filhos, e focados na proteção dos mesmos, enquanto outros podem optar pela procura de espaços verdes mais amplos e menos movimentados do que os que aqui analisamos.

As entrevistas revelaram ainda que a preocupação com a pandemia levou alguns dos pais a mudarem o seu padrão de relação com o espaço público, procurando preferencialmente espaços abertos e amplos e evitando os centros comerciais. Alguns dos participantes referiram mesmo que, após a pandemia, tentavam não permanecer muito tempo no mesmo sítio, optando, em alternativa, por caminhar ao longo do espaço. Outras famílias com quem falámos disseram-nos que deixaram de ir a parques e zonas verdes com grupos de amigos mais numerosos, como costumavam fazer antes da pandemia, preferindo agora ir em pequenos grupos, o que possibilitava que as crianças brincassem umas com as outras. Outras pessoas que entrevistámos salientaram as dificuldades acrescidas de mobilidade com as crianças em transportes públicos, em tempo de pandemia:

Entrevistadora: E como é que é agora com a covid? Têm outras preocupações quando vão sair com as crianças?

Entrevistada: Claro.

Entrevistada 2: Sim.

Entrevistadora: Como é que é?

Entrevistada: Em termos de transportes, é não mexer em nada, mas... não dá para dizer a uma criança “Não mexas”. Ela já pôs na mão, já pôs na boca, já...

Entrevistada 2: É álcool a toda a hora.

(Entrevista a um grupo de mulheres acompanhadas de crianças, visitantes do Jardim das Ondas, 28.08.2020)

Se, como sugere Romania (2020), inspirada pelo trabalho de Erving Goffman, neste contexto de incerteza pandémica, a experimentação e a improvisação podem tornar-se a regra para a interação social nos espaços públicos, tal pode espelhar-se numa diversidade de comportamentos por parte dos visitantes. Por outro lado, a multivalência deste espaço do Parque das Nações pode contribuir para uma maior flexibilidade no modo como os visitantes se adaptam à situação pandémica, revelando simultaneamente a importância dos espaços verdes, abertos e amplos para as famílias com crianças, designadamente na possibilidade de que estes oferecem para brincadeiras e para caminhar no exterior.

## Notas finais

A requalificação ribeirinha de Lisboa que deu origem ao Parque das Nações, ao colocar o foco no turismo, lazer e arte pública, criou um forte capital simbólico deste lugar, relacionando-o com uma experiência urbana hedonista de consumo, que poderia ser rentabilizada em termos ambientais, económicos e sociais (Mendes, 2001/2002). A arte pública foi central a este projeto de requalificação, sendo fortemente marcada pela narrativa do mar e dos Descobrimentos e parte integrante do desenho dos espaços verdes do Parque das Nações (Gonçalves e Thomas, 2012). Neste texto procura-se refletir, a partir de uma investigação etnográfica de cariz exploratório, sobre a relação das crianças com dois espaços específicos do Parque das Nações, cuja própria identidade é indissociável das formas de arte pública que aí encontramos: a Alameda dos Oceanos e o Jardim das Ondas. Trata-se, em ambos os casos, de espaços verdes e abertos que se revelam particularmente atrativos para as crianças pequenas e suas famílias, e cuja construção se fez em torno do simbolismo da água, como é patente no próprio nome dos espaços. Se o Jardim das Ondas é ele próprio uma obra de arte concebida por Fernanda Fragateiro, simulando as ondas do oceano, a presença do elemento água é central à Alameda dos Oceanos e os “vulcões de água”, uma das suas principais atrações. Pode-se dizer, deste modo, que tanto os “vulcões de água” da Alameda dos Oceanos como o próprio Jardim das Ondas constituem formas de arte pública que estimulam a interação das crianças com estes elementos simbólicos do espaço. Mais, o nosso estudo aponta para uma leitura destes espaços como lugares privilegiados de jogo e interação social, intra e intergeracional, sendo apropriados como espaços de lazer e entretenimento pelas famílias com crianças pequenas (residentes ou turistas, nativas ou estrangeiras).

Sabemos que a arte pública pode ser apelativa para as crianças de diversas maneiras: fornecendo identidade e história a um lugar; apelando à diversão, à brincadeira e ao jogo — como o caso das estátuas vivas e de algumas esculturas; promovendo a interação e a aventura — como no caso de estruturas que suscitam a exploração, o toque e interação; ou ainda, envolvendo as crianças no processo criativo e na produção de arte (Freeman e Tranter, 2011). No caso das formas de arte pública analisadas no Parque das Nações, estas parecem sobretudo suscitar atividades de exploração do espaço e atividades inter e intrageracionais diversas. Falta-lhes, talvez, alguma flexibilidade, que ofereça à criança oportunidades de manipulação e desafios motores e cognitivos progressivos.

É aos fins de semana, feriados e férias de verão que estes espaços se encontram mais lotados, pois muitos destes visitantes não residem nas proximidades e por isso não podem frequentar estes espaços durante a semana. Este é um dado intimamente relacionado com a forma como esta requalificação ribeirinha potenciou desigualdades sociais, levando à expulsão das classes sociais mais desfavorecidas e construindo uma nova identidade para o espaço. Todavia, apesar desta homogeneidade em termos de residentes, o Parque das Nações constitui-se como uma multivalência de espaços que são frequentados por uma heterogeneidade de grupos sociais e geracionais. Como refere Pereira (2016) “a produção de áreas urbanas como o Parque das Nações é um processo social desigual que resulta em espaços

públicos excessivamente planejados e controlados. Todavia, quando estes espaços atraem diferentes populações por diferentes razões, eles podem promover usos e interações inesperados, emergentes ou até transgressivos que promovem a vitalidade do espaço” (2016: 319, tradução dos autores).

O Jardim das Ondas e a Alameda dos Oceanos são espaços que atraem particularmente as famílias com crianças pequenas, além de outros grupos sociais e geracionais. Apesar de nenhum destes espaços possuir estruturas classicamente designadas para crianças, como os parques infantis, as características proporcionadas pelo próprio espaço (designadamente o relvado do Jardim das Ondas e os “vulcões de água”) são suficientes para fomentarem a exploração do espaço e a brincadeira das crianças, sendo também propícias à interação entre gerações — principalmente o espaço do Jardim das Ondas. Esta constatação vai ao encontro dos estudos que revelam que não é necessário haver equipamento infantil para que o espaço possua um valor lúdico, sendo os elementos naturais particularmente importantes para essa ludicidade (e.g.: Freeman e Tranter, 2011; Woolley e Lowe, 2013). Neste caso, são os elementos artísticos construídos, como o relvado a simular as ondas do mar e os “vulcões de água”, que trazem valor lúdico a estes espaços. Se a arte pública do Parque das Nações, com o seu simbolismo marítimo ligado aos “Descobrimentos”, contribui ainda mais para reforçar a ideia desta cidade imaginada, sem ligação ao tecido socioespacial circundante (Gonçalves e Thomas, 2012), para as crianças, nos estudos de caso analisados, a arte pública tem ainda assim um valor lúdico importante.

Estes são também espaços verdes que, sendo abertos e sem barreiras, potenciam uma conexão entre as várias estruturas do Parque das Nações e fomentam modos de exploração do espaço baseados na atividade física e desportiva e formas de mobilidade suave (caminhadas, bicicleta), que são também frequentemente intergeracionais. Pensamos que esta abertura, conexão e multiplicidade de espaços são elementos arquitetónicos importantes no sentido de prevenir a sobrelotação dos mesmos, o que tende a acontecer noutras espaços mais fechados e restritos como os parques infantis.

Permanecem, contudo, algumas desigualdades a nível de usufruto deste espaço do Parque das Nações, relacionadas designadamente com o elevado valor da habitação nesta freguesia — embora este seja um problema transversal a toda a cidade de Lisboa — e a sua crescente mercadorização e privatização, que apela também às crianças enquanto sujeitos consumidores de bens e serviços, designadamente de serviços educativos e culturais. A questão de quem beneficia e em que medida destes espaços ribeirinhos requalificados torna-se assim crucial e não possui uma resposta simples (Boland, Bronte e Muir, 2017). Sendo que o Parque das Nações se constituiu como um enclave territorial e um exemplo da tendência à fragmentação urbana das sociedades pós-industriais e pós-modernas, este espaço desenvolveu-se efetivamente como “um mundo à parte, fechado em si mesmo”, artificial e sem relação com a estrutura socioespacial que o rodeia (Mendes, 2001/2002; cf. Barata Salgueiro, 1998 para um conceito de fragmentação urbana). Por essa razão, os espaços verdes analisados mantêm essa artificialidade e carecem de integração no tecido socioespacial que os cerca, apesar de serem frequentados

também por residentes. Ao contrário do que acontece noutros jardins e parques urbanos de Lisboa, onde as associações locais e a própria junta de freguesia promovem eventos desportivos, culturais e recreativos, muitas vezes gratuitos, nesses espaços, no Parque das Nações não observámos a presença desse tipo de iniciativas, permanecendo um espaço dominado por estruturas culturais e de lazer pagas.

Considerando o potencial das infraestruturas verdes para uma cidade sustentável e amiga das crianças, faltará talvez ativar o seu potencial de governança participativa e incluir os cidadãos, sem esquecer as crianças, no planeamento e na gestão destes espaços (Sarmento, 2018; 2019). Da mesma forma, é urgente pensar como as zonas ribeirinhas podem ser requalificadas tendo como critérios a sustentabilidade e o bem-estar das comunidades locais, incluindo os grupos sociais mais desfavorecidos, subalternos e os menos escutados. Nesta ótica, a cidade não pode ser pensada exclusivamente para os turistas ou segundo os interesses do capital e o planeamento urbano deve seguir também uma lógica participativa. São vários os autores que têm proposto uma mudança de paradigma para o planeamento da atividade turística nas grandes cidades e países de destino (Cohen, 2019; Fennell, 2008; Guia, 2021; Jamal e Camargo, 2014), mas concordamos com Matteucci, Nawijn e von Zumbusch (2021), que é necessário uma nova ontologia pós-antropocêntrica, assim como uma nova epistemologia participativa.

Uma ontologia pós-antropocêntrica e participativa tem sido defendida também no âmbito dos novos estudos da infância e da educação ambiental, colocando o foco numa análise relacional, intergeracional e interespecies, que parte da desconstrução de diversos binómios: humano-natureza, corpo-mente, razão-emoção, e de uma vontade de aprender com as crianças nas suas formas de relação com o espaço, a natureza e as espécies não humanas (Cutter-Mackenzie-Knowles, Malone e Barratt Hacking, 2020; Hackett, Procter, e Seymour, 2015; Malone, Tesar, e Arndt, 2020). As infraestruturas verdes da cidade, nomeadamente os parques urbanos, podem ser importantes espaços de convivência entre culturas, gerações e espécies, mas apenas se os tornarmos acessíveis a todos/as e se o seu desenho permitir diferentes usos do espaço, potenciando uma apropriação criativa e a cocriação por parte dos visitantes e, entre estes, as crianças. Todavia, sabemos que a conceção de cidadania infantil continua a ser coartada, quer pelas conceções dominantes das crianças como sujeitos apolíticos (Sarmento, 2018; Spyrou, 2019), quer por um paradigma dominante de participação cidadã assente na racionalidade discursiva (Davies e outros, 2012). Pensar além desse paradigma poderia levar à criação de “infraestruturas verdes para e das crianças” que possibilitassem uma conexão com a natureza onde quer que as crianças vivam, aprendam e brinquem (Children Green Infrastructure — cf. Vidal e Castro Seixas, 2022).

## Referências bibliográficas

- Almeida, Bernardo Antunes de (2017), *Relevância do Parque das Nações para a Dinâmica do Turismo na Cidade de Lisboa*, dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de mestrado em gestão, ISCTE Business School, Lisboa, Portugal.

- Atkinson, Rowland, e Gary Bridge (2005), *The New Urban Colonialism: Gentrification in a Global Context*, Londres, Routledge.
- Barata-Salgueiro, Teresa (2002), "Espacialidades e temporalidades nas áreas urbanas", em Barata-Salgueiro, Teresa (org.), *Olhares Sobre o Território e a Espacialidade*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Barata-Salgueiro, Teresa, Luís Mendes, e Pedro Guimarães (2017), "Tourism and urban changes: lessons from Lisbon", em Gravari-Barbas, Maria, e Guinand, Sandra (eds.), *Tourism and Gentrification in Contemporary Metropolises*, Londres, Routledge, pp. 255-275.
- Boland, Philip, John Bronte, e Jenny Muir (2017), "On the waterfront: neoliberal urbanism and the politics of public benefit", *Cities*, 61, pp. 117-127.
- Bozkurt, Melih, Helen Woolley, e Nicola Dempsey (2019), "Children's interactions with water in city centres: a case study from Sheffield, UK", *Landscape Research*, 44 (6), pp. 671-687.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*, Cambridge, Harvard University Press.
- Brandão, Ana, Pedro Brandão, e Ana Ferreira (2003), "The role of public space systems on urban transformation: a review on Lisbon south bank regeneration process", *Spaces of Dialog For Places of Dignity: Fostering the European Dimension of Planning*.
- Breen, Ann, e Dick Rigby (1996), *The New Waterfront: a Worldwide Urban Success Story*, Londres, Thames and Hudson.
- Brunelle, Sara, e outros (2016), "Play worth remembering: are playgrounds too safe?", *Children, Youth and Environments*, 26 (1), pp. 17-36.
- Cabral, João, e Berta Rato (2003), "Urban development for competitiveness and cohesion: The EXPO'98 urban project in Lisbon", em Swyngedouw, Erik, Moulaert, Frank, e Rodriguez, Arantxa (eds.), *The World in a Grain of Sand': Large-Scale Urban Development Projects and the Dynamics of "Glocal" Transformations*, Oxford, Oxford University Press, Reino Unido, pp. 209-228.
- Castro Seixas, Eunice (2021), "Espaços para crianças/spaces for children", em Tomás, Catarina, Fernandes, Natália, Trevisan, Gabriela e Leote de Carvalho, Maria João (eds.), *Conceitos Chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*, Uminho Editora, Portugal, pp. 219-225, disponível em <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>.
- Castro Seixas, Eunice, Catarina Tomás, e Niccolò Giacchetta (2020), "Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças", *Práxis Educacional*, 16 (40), pp. 134-163.
- Castro Seixas, Eunice, e Niccolò Giacchetta (2020), "Direito das crianças à cidade e resiliência urbana em tempos de covid-19", em Castro Seixas, Eunice (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, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- Chang, Tien Chin, e Shirlena Huang (2011), "Reclaiming the city: waterfront development in Singapore", *Urban Studies*, 48 (10), pp. 2085-2100.
- Chawla, Louise (2020), "Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human settlement development", *Environment and Urbanization*, 14 (2), pp. 11-22.

- Christensen, Pia, e Margaret O'Brien (eds.) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge Falmer.
- Cohen, Erik (2019), "Posthumanism and tourism", *Tourism Review*, 74 (3), pp. 416-427.
- Corsaro, William (2002), "A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças", *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Davies, Sarah R., e outros (2012), "Citizen engagement and urban change: three case studies of material deliberation", *Cities*, 29, pp. 351-357.
- Evans, Graeme (2005), "Measure for measure: evaluating the evidence of culture's contribution to regeneration", *Urban Studies*, 42 (5-6), pp. 959-983.
- Evans, Graeme, e Phyllida Shaw (2006), "Literature review: culture and regeneration", *Arts Research Digest*, 37, pp. 1-11.
- Fennell, David A. (2008), "Responsible tourism: a Kierkegaardian interpretation", *Tourism Recreation Research*, 33 (1), pp. 3-12.
- Ferreira, Manuela (2004), "A Gente Gosta É de Brincar com os Outros Meninos": *Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*, Porto, Edições Afrontamento.
- Fox, Nick J., e Pam Alldred. (2016), "Sociology, environment and health: a materialist approach", *Public Health*, 141, pp. 287-293.
- Freeman, Claire, e Paul Tranter (2011), *Children e Their Urban Environment: Changing Worlds*, Nova Iorque, Earthscan, Routledge.
- Gato, Maria Assunção (2010), "Pode o espaço ser agente de poder e de identidade(s)?" , *CIES e-Working Paper N.º 96/2010*, pp. 1-16.
- Gato, Maria Assunção (2012), "Consumos, identidades e processos de diferenciação social no Parque das Nações", VII Congresso Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Gato, Maria Assunção (2014), *Viver no Parque das Nações: Espaços, Consumos e Identidades*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Gennari, Carlotta (2018), "Regeneração urbana, cidade criativa e gentrificação: estudo do caso de Marvila em Lisboa", *Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia*, 2 (6), pp. 113-123.
- Genç, Ruhet (2019), "The concept of post-humanism and its reflections on tourism education", *The Gaze: Journal of Tourism and Hospitality*, 10 (1), pp. 1-7.
- Gomes, Marcos Antônio Silvestre e Jonatan Alexandre de Oliveira, (2020), "Usos e desusos do parque urbano em escala metropolitana: um estudo do perfil dos usuários do Parque Tejo em Lisboa (Portugal)", *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 29 (2), pp. 440-454.
- Gonçalves, Ana, e Huw Thomas (2012), "Waterfront tourism and public art in Cardiff Bay and Lisbon's Park of Nations", *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 4 (3), pp. 327-352.
- Gospodini, Aspa (2006), "Portraying, classifying and understanding the emerging landscapes in the post-industrial city", *Cities*, 23 (5), pp. 311-330.
- Guia, Jaume (2021), "Conceptualizing justice tourism and the promise of posthumanism", *Journal of Sustainable Tourism*, 29 (2-3), pp. 503-520.
- Gunay, Zeynep, e Vedia Dokmeci (2012), "Culture-led regeneration of Istanbul waterfront: Golden Horn cultural valley project", *Cities*, 29, pp. 213-222.



- Hackett, Abigail, Lisa Procter, e Julie Seymour (2015), *Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Hackett, Abigail (2016), "Young children as wayfarers: learning about place by moving through it", *Children e Society*, 30 (3), pp.169-179.
- Hall, Tim, e Iain Robertson (2001), "Public art and urban regeneration: advocacy, claims and critical debates", *Landscape Research*, 26 (1), pp. 5-26.
- Hart, Roger (1979), *Children's Experience of Place*, Nova Iorque, Irvington.
- Hart, Roger (2002), "Containing children: some lessons on planning for play from New York City", *Environment e Urbanization*, 14 (2), pp. 135-148.
- Higgins-Desbiolles, Freya (2006), "'More than an 'industry': the forgotten power of tourism as a social force", *Tourism Management*, 27 (6), pp. 1192-1208.
- Higgins-Desbiolles, Freya (2020), "Socialising tourism for social ecological justice after covid-19", *Tourism Geographies*, 22 (3), pp. 610-623.
- Hoyle, Brian (2000), "Global and local change on the port-city waterfront", *Geographical review*, 90 (3), pp. 395-417.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2021), "Proveitos: – 90,5% em fevereiro; um ano de pandemia: a atividade turística contraiu mais de 70%", disponível em: [https://www.ine.pt/ngt\\_server/attachfileu.jsplook\\_parentBou=495554209eatt\\_display=neatt\\_download=y](https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsplook_parentBou=495554209eatt_display=neatt_download=y).
- Ingold, Tim (2007), *Lines: a Brief History*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Jamal, Tazim, e Blanca Alejandra Camargo (2014), "Sustainable tourism, justice and an ethic of care: toward the just destination", *Journal of Sustainable Tourism*, 22 (1), pp. 11-30.
- Jauhiainen, Jussi S. (1995), "Waterfront redevelopment and urban policy: the case of Barcelona, Cardiff and Genoa", *European Planning Studies*, 3 (1), pp. 3-23.
- Koller, Donna, e Meredith Farley (2019), "Examining elements of children's place attachment", *Children's Geographies*, 17 (4), pp. 491-500.
- Kopnina, Helen, e outros (2020), "Moving beyond innocence: educating children in a post-nature world", em Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy, Malone, Karen, e Hacking, Elisabeth Barratt (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*, Springer International Handbooks of Education, pp. 603-621.
- Lapointe, Dominic (2020), "Reconnecting tourism after covid-19: the paradox of alterity in tourism areas", *Tourism Geographies*, 22 (3), pp. 633-638.
- Leverett, Stephen (2011), "Children's spaces", em Foley, Pam, e Leverett, Stephen (eds.), *Children and Young People's Spaces*, Reino Unido, The Open University, pp. 9-24.
- Mckenzie, Murray, e Thomas Hutton (2015), "Culture-led regeneration in the post-industrial built environment: complements and contradictions in Victory Square, Vancouver", *Journal of Urban Design*, 20 (1), pp. 8-27.
- Mendes, Luís (2001/2002), "O lazer e o recreio no Parque das Nações: o consumo, o lúdico e o estético na produção da cidade pós-moderna", *Inforgeo*, 16/17, pp. 81-108.
- Mendes, Luís Filipe (2011), "Postmodern city, gentrification and the social production of fragmented space", *Cidades, Comunidades e Territórios*, 23, pp. 82-96.
- Mendes, Luís (2017), "Gentrificação turística em Lisboa: neoliberalismo, financeirização e urbanismo austeritário em tempos de pós-crise capitalista 2008-2009", *Cadernos Metrópole*, 19 (39), pp. 479-512.

- Malheiros, Jorge, Rui Carvalho, e Luís Mendes (2013), "Gentrification, residential ethnicization and the social production of fragmented space in two multi-ethnic neighbourhoods of Lisbon and Bilbao", *Finisterra*, 48 (96), pp. 109-135.
- Malone, Karen, Marek Tesar, e Sonja Arndt (2020), "Re-searching with children in posthuman worlds", em Malone, Karen, Tesar, Marek, e Arndt, Sonja (eds.), *Theorising Posthuman Childhood Studies. Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories*, Singapura, Springer, pp. 213-236.
- Mathews, Vanessa (2010), "Aestheticizing space: art, gentrification and the city", *Geography Compass*, 4 (6), pp. 660-675.
- Matteucci, Xavier, Jeroen Nawijn, e Jennifer von Zumbusch (2021), "A new materialist governance paradigm for tourism destinations", *Journal of Sustainable Tourism*, pp. 1-16.
- Mckenzie, Murray, e Thomas Hutton (2015), "Culture-led regeneration in the post-industrial built environment: complements and contradictions in Victory Square, Vancouver", *Journal of Urban Design*, 20 (1), pp. 8-27.
- Medeiros, Eduardo, e outros (2021), "Urban planning policies to the renewal of riverfront areas: the Lisbon metropolis case", *Sustainability*, 13, 5665.
- Minoia, Paola (2017), "Venice reshaped? Tourist gentrification and sense of place", *Tourism in the City*, pp. 261-274.
- Moore, Robin C., Susan M. Goltsman, e Daniel S. Iacofano (1997), *Play for All Guidelines: Planning, Design and Management of Outdoor Play Settings for All Children*, Berkley, Califórnia, MIG Communications.
- Oscilowicz, Emilia, e outros (2020), "Young families and children in gentrifying neighbourhoods: how gentrification reshapes use and perception of green play spaces", *Local Environment*, 25 (10), pp. 765-786.
- Pereira, Patricia (2015), "Production of public space and everyday life in a gentrified area of Lisbon", *Portuguese Journal of Social Science*, 14 (2), pp.157-175.
- Pereira, Patricia (2016), "Rethinking public spaces in waterfront areas: notes from Lisbon", em *Public Spaces: Times of Crisis and Change*, Research in Urban Sociology, 15, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 319-344.
- Pereira, Patrícia (2017), "A transformação da zona ribeirinha oriental de Lisboa: um caso de gentrificação por nova construção", *EURE* (Santiago), 43 (130), pp. 47-71.
- Pereira, Patrícia (2018), *O Parque das Nações em Lisboa. Uma Montra da Metrópole à Beira Tejo*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Pinkster, Fenne M., e Willem R. Boterman (2017), "When the spell is broken: gentrification, urban tourism and privileged discontent in the Amsterdam canal district", *Cultural Geographies*, 24 (3), pp. 457-472.
- Rubin, Jasper (2010), "San Francisco's waterfront in the age of neoliberal urbanism", em Desfor, Gene e outros (eds.), *Transforming Urban Waterfronts: Fixity and Flow*, 3, Routledge, pp.159-181.
- Salgueiro, Luís Filipe Oliveira Marques (2011), *Cidade e Utopia: Reconstrução da Zona Oriental de Lisboa: o Projecto do Parque das Nações*, dissertação de mestrado em ciências da cultura, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Santos, Maria da Graça Mouga Poças (2000), "Da Expo'98 ao Euro 2004: notas para o estudo do impacto de grandes eventos no turismo regional", *Educação e Comunicação*, 4, pp. 22-47.

- Sarmento, Manuel Jacinto (2018), "Infância e cidade: restrições e possibilidades", *Educação*, 41 (2), pp. 232-240.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2019), "Apresentação do Dossiê Crianças e suas infâncias na cidade", *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 21 (49), pp. 1-5.
- Scannell, Leila, e outros (2016), "'That was the last time I saw my house': the importance of place attachment among children and youth in disaster contexts", *American Journal of Community Psychology*, 58 (1-2), pp. 158-173.
- Sharp, Joanne, Venda Pollock, e Ronan Paddison (2005), "Just art for a just city: public art and social inclusion in urban regeneration", *Urban Studies*, 42 (5-6), pp. 1001-1023.
- Spyrou, Spyros (2018), *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*, Londres, Reino Unido, Palgrave MacMillan.
- Tammi, Tuure e outros (2020), "Unearthing withling(s): children, tweezers, and worms and the emergence of joy and suffering in a kindergarten yard", em Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy, Malone, Karen, e Hacking, Elisabeth Barratt (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, pp. 1309-1321.
- Tormenta Pinto e outros (2020). "Transformações e lugares em espera. as frentes de águas da Área Metropolitana de Lisboa", *Seminário Internacional de Investigação em Urbanismo*, São Paulo e Lisboa, junho de 2020.
- Vidal, Diogo Guedes, e Eunice Castro Seixas (2022), "Children's green infrastructure: children and their rights to nature and the city", *Frontiers in Sociology*, disponível em <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.804535>.
- Woolley, Helen (2008), "Watch this space! Designing for children's play in public open spaces", *Geography Compass*, 2 (2), pp. 495-512.
- Woolley, Helen, e Alison Lowe (2013), "Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces", *Landscape Research*, 38 (1), pp. 53-74.
- Zebracki, Martin (2013), "Beyond public artopia: public art as perceived by its publics", *GeoJournal*, 78 (2), pp. 303-317.
- Zukin, Sharon (1987), "Gentrification: culture and capital in the urban core", *Annual Review of Sociology*, 13 (1), pp. 129-147.
- Zukin, Sharon (1990), "Socio-spatial prototypes of a new organization of consumption: the role of real cultural capital", *Sociology*, 24 (1), pp. 37-56.
- Zukin, Sharon (1995), *The Cultures of Cities*, 150, Oxford, Blackwell.

## Capítulo 10

### **Brincadeiras, interações e usos do lugar pelas crianças Registos etnográficos em dois parques urbanos do Porto**

*Inês Barbosa, João Teixeira Lopes e Lígia Ferro*

#### **Introdução**

Estaremos já muito longe da memória coletiva de bandos de crianças — como “pardais à solta” — galgando passeios e ocupando praças, imiscuídos no mundo dos adultos, porém criando geografias próprias e escapando à sua vigia (Jacobs, 1961; Ward, 1978). Apesar de esse imaginário conter laivos de romantização — pouco atenta aos níveis de pobreza, negligência ou desigualdade que muitas vezes essa “liberdade” ocultava —, é certo que a vivência da cidade pelas crianças é hoje substancialmente mais confinada do que a das gerações anteriores (Christensen e O’Brien, 2003; Clements, 2004), isto ainda muito antes de se ouvir falar de pandemia.

As últimas décadas têm sido marcadas pela crescente institucionalização dos tempos e espaços infantis, sendo grande parte da rotina diária passada entre quatro paredes, em atividades definidas e reguladas pelos cuidadores (Nídio, 2012). Numa sociedade competitiva, o ócio passou a figurar como atividade maligna ou, na melhor das hipóteses, inútil e, portanto, desaconselhada. De casa para a escola, da escola para o ATL, do ATL para as inúmeras atividades extracurriculares, para a casa dos avós ou para as festas de pijama, o ritmo frenético das crianças ocidentais na cidade — sobretudo de classe média e alta — não é muito diferente do dos adultos (Costa, 2015; Araújo e Monteiro, 2018). A cidade transforma-se assim num conjunto fragmentado de ilhas, por onde ela circula, frequentemente, em automóvel privado: é a *backseat generation* (Karsten, 2005) que goza das oportunidades oferecidas pela vida na metrópole, mas que ignora os caminhos intermédios, que raramente se encontra com o “outro” e o diferente, que conhece somente a cidade que lhe apresentam, guiada e mediada por quem a transporta.

O decréscimo da mobilidade independente é uma das faces mais visíveis destas transformações sociais. Apesar de viverem no 3.º ou 4.º país mais seguro do mundo, as crianças portuguesas têm níveis significativamente baixos de autonomia nas deslocações diárias (Lopes e Neto, 2014; Shaw, 2015).<sup>1</sup> Muitos fatores concorrem para esse fenómeno, em particular a profusão de uma conceção de “cidade predatória” (Fernandes, 2003), de teor mais subjetivo do que objetivo. Se é certo

que a intensidade do tráfego urbano faz do peão infantil um elemento vulnerável, menos fundamentados serão os receios relativos a possíveis raptos ou outras formas de violência. Ainda assim, o *stranger danger* (Pain, 2006; Stokes, 2009) prevalece, produzindo medo e desconfiança em relação ao estranho e dinâmicas de parentalidade cada vez mais vigilantes, aquilo a que Catarina Tomás apelida de paradigmas do “paternalismo, propriedade e domesticação”, de “proteção e controlo” (Tomás, 2007).

A alternativa tem sido dirigida aos “terceiros espaços” (Oldenberg e Brissett, 1982; Hickman, 2013), situados nos limites do espaço privado e do espaço público: cafés, *shoppings*, centros lúdicos, museus, parques temáticos ou parques infantis. Espaços onde as crianças contactam com os seus pares e com adultos fora da sua esfera familiar ou educativa e onde podem usufruir de experiências diversas, num ambiente seguro e confortável. Os parques infantis, em particular, são valorizados pelos pais e mães pelos seus benefícios recreativos, sociais, ecológicos e educativos (Dewi, 2012); como escape e compensação pela azáfama quotidiana (Karsten, 2003); e como lugar onde a brincadeira livre coexiste com a vigilância próxima dos adultos (Fiaes e outros, 2010).

Não obstante estes “terceiros espaços” serem, à partida, democráticos, contribuindo para a criação de um sentido de pertença comunitária, eles produzem outras formas de segregação: os idosos no parque da cidade, os adolescentes nos riques desportivos, as crianças nos parques infantis. Segmentação essa que não se dá apenas no plano etário, mas também étnico, classista ou de género. Os *shoppings*, por exemplo, são acessíveis a todos/as, mas muitos não terão poder de compra e limitar-se-ão a circular junto às montras. Os parques urbanos podem ser gratuitos, mas sabemos como se constroem fronteiras simbólicas que “impedem” determinados grupos de os frequentar.<sup>2</sup> Há também alguns cafés em que a simples presença feminina é motivo de olhares desconfiados, mantendo-se estas arredadas deles. A cidade vai-se tornando assim cada vez mais especializada — na aceção de Tonucci (2018) —, cada grupo social num lugar distinto, num movimento oposto ao do encontro, da troca, da diversidade, do conflito ou imprevisibilidade que associamos ao espaço público e que está na base da construção da cidadania (Lanksy, 2012).

Especialização, domesticação, insularização marcam, pois, uma nova relação entre a criança e a cidade, favorecendo a sua invisibilização na malha urbana (Sarmiento, 2018; Nascimento, 2018). Nessa transição de espaços públicos para “terceiros espaços” ou espaços privados, observa-se também uma tendência para a substituição dos “lugares das crianças” por “lugares para as crianças” (Rasmussen, 2004), ou seja, em vez de lugares construídos, adaptados e apropriados espontaneamente por elas — uns degraus que são pretexto para um novo jogo ou uma nesga

---

1 Nos últimos anos, Portugal tem estado esses dois lugares, de acordo com o Global Peace Index. Dados de 2021: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/most-peaceful-countries>.

2 A propósito das fronteiras invisíveis, ver reportagem sobre o Museu de Serralves e o bairro da Pasteleira, um dos nossos contextos de investigação: <https://www.publico.pt/2018/09/30/culturaipsilon/reportagem/entre-os-nus-de-mapplethorpe-e-o-parafuso-a-distancia-de-serralves-a-pasteleira-1845711>.

de relva que se transforma em montanha — os adultos criam “espaços próprios” para que estas possam brincar (Barbosa e outros, 2022): confinados, homogêneos, asséticos (Dias, 2017; Aitken, 2014; Oliveira, 2004). Ora, como defende Roger Hart — um dos primeiros autores a debruçar-se sobre a experiência de lugar das crianças — estas só constroem um sentido de pertença e vínculos afetivos fortes com os sítios que ocupam quando elas mesmo os descobrem e transformam (Hart, 1979), quando elas os negoceiam e contestam (Massey, 1994; Christensen e outros, 2015).

No contexto destas mutações, estão subjacentes três dilemas ligados entre si: entre a criança-produto e a criança-produtiva; entre a agenda e a agência; e entre a proteção e a participação (Barbosa, 2019). O primeiro refere-se à colonização do mundo da infância pelo espírito do capitalismo (McKendrick e outros, 2000) patente no crescimento dos novos “conceitos” e nos negócios especializados: brinquedos, alimentação, vestuário, mas também parques temáticos, espaços para aniversários, férias educativas ou lojas de videogames. A criança precisa ter acesso a tudo: objetos, serviços ou experiências. Por outro lado, ela tem de ser produtiva, corresponder ao que esperam dela, tem de ter sucesso, sendo submetida a pressões e expectativas que vão aumentando à medida que cresce. Trava-se um conflito entre a agenda carregada da criança e a sua própria agência, na medida em que esta, frequentemente, não é consultada ou é, de alguma forma, ludibriada para que considere “natural” ter todo o seu tempo ocupado em atividades escolhidas, organizadas e dirigidas por adultos. Estabelece-se, pois, uma outra tensão que acompanha a gênese da Convenção sobre os Direitos da Criança. Historicamente, a infância tem sido observada a partir de um estatuto de vulnerabilidade: aquela a quem é dada a prioridade nos cuidados, a quem se deve proteger de todas as formas de violência, a quem se proporciona todas as condições para se desenvolver de forma saudável. Paradoxalmente, esses direitos de proteção e provisão têm contribuído para fazer recuar — os, já de si, frágeis — direitos civis e políticos: o direito à escolha e à liberdade de expressão e reunião; bem como os direitos, consagrados desde 1959, a brincar e ao lazer: sempre em nome do “interesse superior da criança”. De realçar, contudo, que estes dilemas que trazemos a debate referem-se, particularmente, ao segmento privilegiado das classes média e alta, omitindo um conjunto de desigualdades sociais: das crianças pobres a quem é negado o direito a condições básicas de vida; das crianças com limitações físicas ou cognitivas impedidas de usufruir plenamente dos espaços e equipamentos; das crianças ciganas e afrodescendentes vedadas no seu direito à habitação e direito à não discriminação, só para citar alguns exemplos.

Neste artigo, dirigimos o olhar aos modos próprios das crianças usufruírem e de se apropriarem da cidade e dos lugares. Focamo-nos, em particular, nos parques urbanos e infantis, enquanto refúgio capaz de oferecer alguma liberdade de ação e movimento. Para tal, mobilizamos um fragmento dos resultados de uma pesquisa etnográfica e colaborativa que iniciou em 2019 e terminou em 2022.<sup>3</sup> Nos pontos seguintes, apresentamos uma breve descrição dos contextos de observação e uma

---

3 Enquadrada no projeto “Children and Their Right to the City: Tackling Urban Inequity through the Participatory Design of Child-Friendly Cities” (PTDC/SOC-SOC/30415/2017), coordenado por Eunice Castro Seixas.

nota metodológica; seguida de uma análise das brincadeiras, das marcas de apropriação do lugar e da interação entre pares e com adultos, recorrendo em grande medida ao material empírico resultante do diário de campo, mas também aos registos das *walking interviews* e das entrevistas a informantes-chave. Por fim, partilhámos algumas considerações finais, sob a forma de recomendações e pistas para investigações futuras.

Ainda que um dos objetivos do projeto CRiCity incida na compreensão das intersecções de classe, género e etnia no usufruto e apropriação dos espaços públicos pelas crianças, no recorte de pesquisa que aqui apresentamos, apenas as diferenças de género surgem como um indicador relevante. Não foi possível observar, de forma consistente, diferenças de classe social nas formas de brincar ou utilizar os espaços e equipamentos.<sup>4</sup> No que concerne à etnia, a quase ausência de crianças racializadas nos dois contextos não permitiu quaisquer considerações.

### Contextualização dos parques urbanos e breve nota metodológica

A cidade do Porto, que conta com cerca de 232.000 habitantes, dispõe, atualmente, de mais de 455 hectares de espaço verde de acesso público, distribuídos por duas dezenas de parques, jardins ou quintas de dimensões e configurações distintas. Numa primeira fase, realizamos incursões exploratórias e conversas informais com informantes-chave, selecionando dois parques urbanos que cumprissem os seguintes critérios: tivessem um tamanho semelhante, mas distinta geomorfologia; possuíssem equipamentos infantis e um centro educativo ambiental (CEA); estivessem localizados em zonas diferenciadas da cidade (nomeadamente no Porto oriental e ocidental) e próximos de instituições educativas com as quais pudéssemos colaborar.

Um dos contextos é a Quinta do Covelo, antiga propriedade de um fidalgo do século XVIII, doada à câmara municipal, no século XX. Foi renovada em 2009, altura em que foi construído o parque infantil. Localiza-se numa zona densamente povoada, rodeada de escolas, serviços e comércio, a poucos minutos do centro da cidade e é servida por metro e autocarro. Com cerca de sete hectares, possui uma horta pedagógica anexa ao CEA, uma pista de BTT, cascatas artificiais e áreas de bosque. Numa zona delimitada por grades, encontra-se uma cafetaria com esplanada, situada junto à caixa de areia e aos jogos para crianças mais pequenas (escorrega e balancé); um conjunto de aparelhos de ginástica para adultos; algumas zonas de relvado e vários equipamentos infantis: baloiços, saltitão, roda, *slide*, uma ponte em madeira e um escorrega com tubos de grandes dimensões, claramente, o elemento mais chamativo. No geral, o material mostra-se bem conservado, à data das observações somente um dos equipamentos se encontrava avariado.

O segundo contexto é o Parque da Pasteleira, construído entre 2004 e 2009,

---

4 Noutros trabalhos decorrentes desta pesquisa, debruçámo-nos sobre diferenças de classe social na vivência da cidade (Lopes, Melo e Rodrigues, 2020; Barbosa e outros, 2022).

fruto da reconversão da Mata da Pasteleira, uma antiga zona arborizada da cidade que nos últimos anos havia sido ocupada por barracas e acampamentos ilegais. Situa-se num lugar de fronteira de classes sociais, por um lado, é rodeado de prédios de habitação social, muitos dos quais associados ao consumo e tráfico de estupefacientes e, por outro, encontra-se nas imediações da Foz do Douro, onde predominam condomínios de luxo. Os seus sete hectares abrangem: o antigo reservatório de águas, agora transformado em Museu da Cidade; um lago com patos relativamente extenso; uma cafetaria encerrada praticamente desde a sua génese, uma ciclovia de dois quilómetros que liga ao Parque da Cidade; e vastas áreas de relvado e vegetação natural.<sup>5</sup> O equipamento infantil é escasso e está disperso pelo território: um minitrampolim, um escorrega de baixa estatura, uma estrutura para trepar e dois baloiços, frequentemente, danificados. Nas adjacências do parque existe um outro parque infantil — da Associação de Moradores da Pasteleira — e um rinque desportivo.

Os dois parques foram visitados regularmente entre janeiro e julho de 2019, em diferentes alturas do ano e do dia e também em ocasiões especiais (feiras, festivais, Dia da Criança, etc.), perfazendo uma estimativa de trinta horas de observação. Os eixos de análise incidiram sobretudo no tipo de brincadeiras, nas formas de agrupamento, na relação com os objetos e os materiais e na interação entre pares e com adultos. Mais concretamente, atentava-se a padrões de comportamento, modelos de parentalidade, conflitos e momentos tensos ou formas desafiantes de apropriação do espaço e de utilização de equipamentos. Foram também observadas dinâmicas globais de utilização do espaço: quem o frequenta? Há marcadores evidentes de género, etnia, classe? Que espaços ocupam os diferentes grupos sociais? Que atividades se realizam? Essas observações eram anotadas em notas de campo e mais tarde transpostas para o diário de campo, com uma dimensão total de 100 páginas.

Para aprofundar alguns aspetos que foram emergindo, foram contactados dois estabelecimentos educativos, nas imediações dos parques urbanos, com os quais foram desenvolvidas atividades de investigação. Junto ao Covelo, selecionamos uma escola privada frequentada por famílias de classe média e média alta, com significativo capital cultural e que visitam regularmente o parque, para cuidar da sua parcela na horta pedagógica ou para atividades lúdicas. Na Pasteleira, optamos por uma instituição de solidariedade social situada paredes meias com o parque, com oferta de pré-escolar, ATL e serviços de apoio à comunidade. As crianças são maioritariamente oriundas dos bairros sociais da Pasteleira e Pinheiro Torres. Além de entrevistas à diretora da escola privada (EP) e à educadora do centro social (CS), acompanhamos algumas das saídas escolares aos parques e desenvolvemos *walking interviews* com dois grupos de pré-escolar (4 e 5 anos).<sup>6</sup> A proposta

---

5 Nas entrevistas realizadas ao departamento do ambiente da Câmara Municipal do Porto e também em conversas informais com vigilantes e moradores, as razões encontradas para esse encerramento precoce relacionam-se com a possibilidade de a cafetaria vir a ser “mal frequentada”.

6 Foram também realizados grupos focais com alunos do 1.º ciclo dos dois contextos e entrevistas aos vereadores do Ambiente e da Educação, mas não incluímos essa análise neste capítulo





**Figura 10.1** Zona de “bosque” natural da Quinta do Covelo

desse passeio era simples: as crianças assumiam o papel de guias e mostravam os lugares de que mais gostavam e aqueles que lhes causavam desgosto. A qualquer momento podiam dizer “*stop*”, explicavam porquê e tirava-se uma fotografia. Através dessa dinâmica iam partilhando algumas rotinas relacionadas com os lugares, contavam episódios marcantes ou aspetos que lhes chamavam à atenção. No final e já na escola/centro social, faziam o registo em desenho e a sua explicação oral. Além dessas atividades, estabelecemos conversas informais com vigilantes de ambos os parques; observámos algumas oficinas dos CEA — Centros Educativos Ambientais e entrevistamos os respetivos responsáveis.

Nas secções seguintes, damos conta das principais conclusões da análise feita aos diários de campo e aos registos das *walking interviews* conduzidas com os dois grupos de pré-escolar. Em menor grau, mobilizamos as quatro entrevistas realizadas (diretora, educadora e dois responsáveis dos CEA). Dessa análise, surgem dois pontos que nos parecem fundamentais: as marcas de apropriação do lugar pelas crianças; e brincadeiras e interação entre pares e com os adultos.



**Figura 10.2** Alguns dos bairros circundantes do Parque da Pasteleira

### Marcas de apropriação do lugar pelas crianças

O modo de apropriação dos parques urbanos pelas crianças difere bastante, consoante vão com a família ou em grupos organizados (escola, ATL, CEA). Em ambos os casos, porém, a predominância do parque infantil é evidente. Nas atividades de investigação participativa, questionados sobre o que preferiam no parque, a resposta destas foi quase, invariavelmente, relacionada com os equipamentos para brincar. Também nas observações, rapidamente se tornou notório que estas se limitavam quase sempre a esse espaço, sendo as restantes zonas do parque urbano destinadas aos adultos. Dois elementos dos CEA referem-se a essa preferência, com alguma resignação, algo contra a qual não podem “competir” dado o seu poder de atração.

As crianças, todas elas aqui, valorizam muito os parques infantis (...) pelo menos quando chegam aqui perguntam sempre, podemos ir para o parque?

[CEA — Pasteleira, 23/10/19]

Estão confinados ao espaço infantil (...) entristece-me um bocadinho, é verdade (...) Eu até costumo brincar, que se há um grupo que vem cá pela primeira vez e eu faço uma atividade que tem uma parte exterior (...) nós temos ali o nosso maior rival, não é? Que é o parque infantil. A atividade está a ser espetacular, mas eles chegam ali e ficam um bocadinho colados e nós temos que... pronto ok, vão lá ver e espreitar. Agora,

portem-se bem...terminamos a nossa atividade e reservamos um bocadinho para vocês irem para o parque infantil, eu acho normal. [CEA — Covelo, 21/09/19]

O uso da “chantagem” como forma de garantir o comportamento adequado das crianças manifestou-se também durante o período de observações, sobretudo quando se tratava de grupos organizados, ora em tom de ameaça “se não pararem, vamos já embora para a escola!” ou de premiação “o grupo que se portar melhor, ganha uma estrela e fica mais tempo”. Por diversas vezes, assistimos a situações de euforia e até mesmo algum caos, nos momentos em que as crianças eram “libertadas” depois de terem estado envolvidas em atividades estruturadas. Este excerto do diário de campo retrata isso mesmo:

No final da visita ao CEA, a professora deixa-os brincar um pouco no parque infantil. Rapidamente, começam aos guinchos, correndo desenfreados, chocando uns com os outros, deixando sair os sapatos, rindo às gargalhadas, formando pilhas humanas, descendo de cabeça para baixo os escorregas, magoando-se e levantando-se logo de seguida. [Diário de campo, 19/03/19, Quinta do Covelo]

Foi sobretudo durante as observações de grupos escolares e durante as atividades de pesquisa nos contextos educativos que nos apercebemos de outras marcas de apropriação do lugar que não se reduzem ao parque infantil. Algumas delas surgem através do estímulo dos agentes educativos, outras revestem-se de um carácter mais espontâneo. No primeiro caso, apercebemo-nos, em particular no grupo dos mais novos (4/5 anos), da utilização da fantasia como modo de aproximação emocional aos lugares.

No Parque da Pasteleira, a referência a uma “porta dos desejos”, um arco de pedra por onde as crianças passam para pedir desejos e a “casa assombrada”, título que a cafetaria abandonada ganhou depois de tanto tempo fechada. Na Quinta do Covelo, a “árvore mágica”, onde um grupo do pré-escolar escondeu um tesouro e a “casa da Fada Oriana”, uma zona de arbustos que as crianças visitam regularmente depois de ter ouvido essa história. A fabricação dessa fantasia por parte dos adultos pode servir também como estratégia de proteção ou regulação do comportamento: é o caso das “fadas más”, escondidas dentro das cascatas, como forma de evitar que se aproximem demasiado da água ou do “Xiu! Cuidado para não acordarem as formigas” para garantir o maior silêncio possível.

A fantasia e a imaginação no modo de olhar os objetos e os elementos naturais surgem também por iniciativa das próprias crianças. Os esconderijos, as “passagens secretas”, o quadrado de pedra que elas denominam de “piscina”, o par de árvores que parece uma “tenda”, o rugido de leão que “juram” ter ouvido num fim da tarde escuro são disso exemplo. Para a educadora do centro social, todos os espaços do parque são passíveis de ser apropriados pelas crianças, “qualquer pedrinha desnivelada” é motivo de jogo, considerando que quanto mais os usam, mais diferentes serão as formas de o fazer.



**Figura 10.3** A "porta dos desejos"  
Registos das *walking interviews* com  
grupos de pré-escolar dos dois contextos



**Figura 10.4** A "árvore enroladinha"  
Registos das *walking interviews* com  
grupos de pré-escolar dos dois contextos





**Figura 10.5** A descoberta das joaninhas  
Registos das *walking interviews* com  
grupos de pré-escolar dos dois contextos



**Figura 10.6** A “piscina” improvisada  
Registos das *walking interviews* com  
grupos de pré-escolar dos dois contexto



**Figura 10.7** A "cascata das fadas más"  
Registos das *walking interviews* com  
grupos de pré-escolar dos dois contextos

Aquelas estruturas de cimento e mesmo as de madeira, eles inventam jogos e inventam trilhos e inventam circuitos. (...) Toda a simbologia que dão (...) quanto mais eles usam, mais eles se apropriam do espaço e apropriam-se, uns objetivamente, mas outros, com muita, com muita imaginação à mistura. [educadora do centro social, 20/12/19]

De facto, tanto nas observações, como nos grupos focais, pudemos captar usos inusitados dos equipamentos ou a adaptação dos espaços em função das brincadeiras: o aproveitamento de árvores ou de pedras para marcar as balizas; a construção improvisada de barcos com galhos e folhas para colocar nos lagos; a utilização do escorrega de cabeça para baixo ou pelo lado exterior dos tubos; ou a colocação de mesas, trazidas de casa, no relvado, para piqueniques de família e festas de aniversário. Neste relato é também visível como, de vez em quando, a existência ou não de brinquedos e equipamentos é irrelevante.

Os dois rapazinhos terão entre 3 e 5 anos. Durante um pedaço, a brincadeira deles é saltar do murinho para a areia ou deitar-se nela, depois cada um arranja um pau de madeira e vão raspando com ele na areia. Em pouco tempo, o pau torna-se espada e depois baqueta, batendo com ele nas traves metálicas do baloiço e no escorrega, imagino que por causa do som estridente que faz. Ignoram os equipamentos. [Diário de campo, 25/05/19, Parque da Pasteleira]



**Figura 10.8** As pedrinhas que servem de jogo de equilíbrio  
Registos das *walking interviews* com grupos de pré-escolar dos dois contextos

Outra evidência da apropriação dos lugares acontece durante as saídas escolares. Motivados pelos professores/as a prestarem atenção à trajetória, aos pormenores do edificado ou à história dos largos e das estátuas, a resposta das crianças acabava invariavelmente por se relacionar com o seu quotidiano e realidade, muitas das vezes interrompendo as exposições dos adultos, com aquilo que se poderiam considerar comentários inoportunos: “o meu pai estudou nessa escola”, “a minha mãe também é do Brasil”, “é por aqui que vou quando vou para casa” ou “eu também faço anos em março”.

Os compassos de espera e as longas explicações são, aliás, outras das ocasiões que propiciam a apropriação do lugar. Seja porque têm de fazer uma fila para beber água, seja porque a atividade na horta pedagógica está atrasada ou porque estão a aguardar pelo autocarro, a organização do grupo pressupõe muitas vezes “momentos mortos”. Como forma de se entreterem, era recorrente observar crianças a recolher, espontaneamente, pequenos galhos, folhas, pedrinhas, pétalas, bolotas, flores e tudo o mais que pudessem esconder nos bolsos ou que usavam para rascar, amassar, raspar, colocar na boca ou trocar entre si. Se essa atividade pode resultar de uma estratégia de não se aborrecerem, parece decorrer também de uma forma de ligação afetiva aos espaços, uma espécie de tesouro secreto que guardam

cautelosamente ou que levam para oferecer à família ou aos amigos, como se levassem um pedacinho do parque à saída. Essa tendência foi observada, não apenas durante as saídas escolares, mas também em família, ao ponto de a considerarmos um tipo de brincadeira, aspeto sobre o qual nos iremos debruçar no ponto seguinte.

O vínculo aos elementos naturais (terra, areia, água) estende-se aos bichos e às plantas. Sobretudo na Pasteleira, onde há galinhas, pintainhos, patos e pombas, os animais foram muitas vezes referidos como o melhor do parque, em particular, a possibilidade de lhes dar de comer. A técnica do CEA da Pasteleira diz também notar uma “grande paixão pelos animais”. De igual forma, as árvores, arbustos e flores foram citados com frequência, nas *walking interviews*, nos dois contextos. “Gosto muito das ervas altas”, do “som dos passarinhos”, da “árvore que ainda é bebé”, da “árvore careca que está nua”, “daquela árvore que está enroladinha” são alguns dos registos transcritos durante os passeios. As características especiais das árvores (careca, bebé, enroladinha, gigante) parecem dar-lhes interesse acrescido, sendo pormenores a que estão particularmente atentos.

Outro indício de ligação emocional é relatado pelo grupo de crianças do pré-escolar, quando se referem ao “caminho das pontes”. O Parque da Pasteleira é atravessado por uma via, tendo por isso três pontes que ligam as duas zonas: duas delas são planas e, portanto, fáceis de passar e a outra tem degraus, exigindo maior destreza. Ou seja, a utilização das mesmas depende do seu grau de competência física, se aos três anos não são capazes, no final dos cinco anos já fazem o percurso completo. A “ponte das escadas” torna-se, por isso, no entender deles, “especial”, “porque era difícil”, “porque dantes eu tinha medo e agora não”. Para a educadora, trata-se de uma “conquista”: ficam orgulhosos, “felizes da vida”. O mesmo parece acontecer quando conseguem andar sem ajuda no baloiço, quando chegam às traves para se pendurarem ou quando atravessam sozinhos o parque infantil para comprar um gelado. Ter domínio sobre o espaço e os objetos surge, pois, como uma forma de sentir um lugar como seu.

Garantir que os lugares tenham alguma dimensão de risco é algo que os agentes educativos também mencionam.

Quando a malta fala em resiliência, do adaptar, da questão da relação com o espaço, é importante que as crianças percebam que é necessário o caos por vezes, não é? (...) não devem ser locais asséuticos, como a escola não deve ser (...) já tive aqui críticas que tinha esquinas no recreio (...) e como tinha esquinas o menino abriu a cabeça, quer dizer... eles têm de se habituar a viver com as esquinas e com os passeios, o descer, o subir... [diretora da EP, 22/10/19].

Os hábitos mudaram e eu acho que também o receio dos pais, em relação às brincadeiras mais livres no exterior, também aumentou (...) resguardam-nos mais e têm mais receio do que lhes possa acontecer. E noutros tempos havia uma liberdade maior (...) já observei aqui pais, os miúdos estavam a tentar subir a uma árvore pequenina (...) nunca lhes faria mazela nenhuma...eu estava preocupado que partissem a árvore, não é? [Risos] e os pais estavam, “ai, não subas à árvore” [CEA Covelo, 21/09/19].





**Figura 10.9** Parte lateral da cafeteria abandonada do Parque da Pasteleira  
Fotos tiradas durante as *walking interviews*

Alguns dos aspetos que as crianças afirmaram não gostar nos parques urbanos afiguram-se também como indicadores da apropriação dos lugares. Um deles é o desagrado com tudo aquilo que é ou aparenta ser sujo, velho ou estragado: o cocô dos cães no chão; a caixa de areia que “faz comichão” e onde “os bebés fazem xixi”; o lago que está poluído; as escadas que parecem “podres”; a cafeteria abandonada e grafitada ou alguns equipamentos infantis avariados.

As críticas em relação ao parque infantil são substancialmente maiores na Pasteleira: “não se faz nada, é uma seca lá”, “só fizeram pouquinhas coisas, deviam ter ‘fazido mais”, “meteram aqueles parques que não valem nada” são alguns dos comentários revelados nos grupos focais.<sup>7</sup> A memória do equipamento infantil anterior — que teria o formato de um caracol — é motivo de comparação e de indignação: “tinha uma coisa assim, um túnel”, “era à onda e depois tinha assim um varão”, “tinha muita gente [no parque], mas agora só tem esse pequeno e quase ninguém vai lá”. Entusiasmadas, algumas das crianças aproveitaram a entrevista

7 Excerto dos grupos focais, realizados com alunos/as do 1.º ciclo que frequentam o ATL do Centro Social. 25/07/19)



**Figura 10.10** Equipamento avariado da Quinta do Covelo  
Fotos tiradas durante as *walking interviews*

para propor o seu regresso: “vamos desenterrar o caracol onde ele estiver e traze-lo de novo”, “ó câmara, eu quero o parque antigo, tá a perceber?”, “faça o parque antigo, imediatamente!”. Os adultos reconhecem que “eles adoravam o caracol” e que este fora substituído por razões de segurança, não restando muito mais do que conformarem-se com o que fora escolhido: “é o que é”.

Tinha uns escorregas, era amarelo, tinha assim uma passagem, tinha uma pontezinha mesmo em madeira (...) que eles balançavam e achavam muita piada àquilo... o grande problema é que estava um bocadinho estragado, não é? E já começava a haver farpas e teve de ser retirado, por uma questão de segurança e depois optaram por estes (...) a sensação que eu tenho é que eles gostavam muito mais do anterior do que deste... desde o início que tenho essa sensação, usufruíam muito mais, divertiam-se muito mais no outro, do que neste, mas é o que é... [CEA, Pasteleira, 23/10/19]

Tanto nas afirmações das crianças como nas dos adultos, subentende-se que, se os principais interessados fossem ouvidos, aquando da reformulação do equipamento infantil, o desfecho seria completamente diferente. Provavelmente, teriam reparado o “caracol amarelo” em vez de o substituírem. Esse será talvez o maior grau de apropriação de lugar: quando as pessoas são chamadas a participar no planeamento dos espaços que ocupam.

Por fim, outro elemento que denuncia este apoderamento do parque prende-se com a presença dos adolescentes, vistos como perturbadores e ruidosos, tanto pelos mais novos, como pelos adultos. Na opinião de algumas crianças entrevistadas, estes “são super mal-educados”, “dizem que nos vão bater”, “metem-se com as professoras”, “fingem que são melhores que nós”.<sup>8</sup> As observações nos parques também evidenciaram essa tensão: quando se aproximava um grupo de adolescentes, as mães e pais recolhiam os filhos ou lançavam-lhes olhares de desagrado. Alguns dos adultos entrevistados confirmam isso mesmo. Numa conversa informal com uma moradora e um vigilante do parque, estes culpam-nos pelos estragos nos baloiços e pelo lixo no chão, “às vezes são às dezenas lá em cima”. Já o técnico do CEA prefere atribuir responsabilidades à desadequação do próprio equipamento:

Eles precisam de alguma radicalidade (...) ainda gostam de brincar, não é? (...) Às vezes é um desafio para os vigilantes também. Por causa da limitação da idade. Mas se calhar era uma coisa que valia a pena pensar, era ter equipamentos para adolescentes e até para adultos. [CEA — Covelo, 21/09/19]

Por seu lado, estes não parecem preocupados com a atitude negativa em relação a eles. Aproveitando os “furos” na escola, as tardes livres ou os fins de semana, usam o parque para pequenas “interdições” (fumar, namorar, escrever nos muros) e interações em grupo. Munidos dos seus telemóveis e colunas de som, “arrastam” música pop e funk por onde quer que andem. Mostram-se confiantes, como se fossem “donos” do território. Alguns dos excertos do diário dão conta do refúgio que é, para eles/as, o parque.

Junto ao parque infantil um grupo de adolescentes pendura-se nas estruturas de madeira. Outras duas raparigas da mesma idade conversam junto aos baloiços. Outros empurram-se na brincadeira. Apesar de serem crescidos, parecem sentir-se confortáveis naquele sítio. Uma espécie de lugar clandestino fora dos muros da escola. [Diário de campo, 08/02/19, Quinta do Covelo]

À entrada, um grupo de adolescentes fuma, ri, fala alto. Sentados de um lado e do outro, nos bancos do “costume”. É o seu território. Para entrarmos, temos de passar no meio deles/as e é inevitável a sensação de estarmos a invadir o seu espaço. [Diário de campo, 25/02/19, Quinta do Covelo]

### **Brincadeiras e interação entre pares e com os adultos**

Se os adolescentes têm já suficiente autonomia para usufruir plenamente do parque, as crianças estão mais sujeitas ao controlo dos adultos e às condicionantes do

---

8 Excertos dos grupos focais realizados com alunos/as do 3.º e 4.º ano da escola privada junto à Quinta do Covelo. (01/07/19).

espaço. Esse é um dos aspetos que mais podemos destacar do registo das observações e, em menor parte, dos grupos focais e entrevistas. Antes de mais, são os adultos que os levam ao parque, não o podendo fazer por iniciativa própria. No caso das idas em grupo (ATL, CEA ou escola) percebemos que depende muito da “cultura” da instituição, se esta valoriza ou não essas saídas, se as vê como fonte de aprendizagem ou se evita estas atividades por receios de desordem ou incidentes críticos. Depende também da existência de recursos humanos que permita um rácio adequado de crianças e adultos. Nos dois contextos observados, as visitas ao parque eram uma rotina, mas, de uma forma geral, os agentes educativos entrevistados consideram que a maioria das escolas não procede da mesma forma.

Já nessa altura (quando fundaram a escola) íamos para a Afurada (...) trazíamos as redes, falávamos com os pescadores, íamos comprar peixe e levávamos o peixe para a escola (...) desde logo começámos a estabelecer uma relação muito forte com toda a gente da cidade. (...) Tu não tens que fazer um trabalho de integração na escola da comunidade, porque a escola é a comunidade. (...) As escolas são muitas vezes núcleos fechados e de medos. Tu tens meninos em salas-aquário o dia todo. (Diretora da EP, 22/10/19)

Há miúdos que só vêm ao parque porque vêm com a escola (...) ou ficam em casa ou ficam no bairro ou vão para o *shopping*, por isso eu acho que é fundamental esse papel das escolas de os trazer (...) infelizmente há alguns professores que não gostam de sair. O meio deles é a escola, e isso nota-se sobretudo em escolas em que o coordenador tem essa maneira de pensar e então não estimula e não sai e os outros acabam por ser tipo cordeirinhos. (...) mas uma justificação que ouço frequentemente é a falta de pessoal não docente para acompanhar nas saídas. (CEA — Covelo, 21/09/19)

Com a escola ou em família, são os adultos, por norma, que decidem o momento de saída: “já chega!”, “era só até ao pôr do sol”. Sobretudo no caso dos mais pequenos, são também os pais e avós que definem em que equipamentos vão brincar e por quanto tempo, assim como aquilo que é e não é permitido, criando regras para lá das que estão escritas.

O pai segue-os para todo o lado, em particular o mais pequeno (3A). Fala com ele em linguagem de bebé e, por vezes, na 3.<sup>a</sup> pessoa. Ele vai-se aventurando, trepando o escorrega e o trampolim, o pai diz várias vezes “não consegue”, “o bebé não consegue”, “o pai ajuda”. “Eu não disse que não conseguia”. Sempre atento e próximo, vai alertando para as regras e cuidados: “assim não, vais cair”, “de costas não”. A dada altura, ele atira areia para o escorrega, o pai dá-lhe uma palmada no rabo e diz “fizeste asneira, vamos embora”. [Diário de campo, 03/04/19, Parque da Pasteleira]

A rapariga (5A) experimenta o saltitão, “a mãe ajuda”, “olha como a mãe e o pai fazem”, “põe-te de pé”, “não é aí”, “cismas em ir para os sítios que não são para ir”, diz a mãe referindo-se aos suportes cinzentos, explicando-lhe que é nas esponjas azuis que dá para saltitar. “Vamos ali ao escorrega, o pai já te viu no escorrega?”, encaminha-a para lá. [Diário de campo, 25/02/19, Quinta do Covelo]

A repressão de brincadeiras ou atividades consideradas inapropriadas (como atirar areia para o escorrega ou saltar no sítio “errado”) foi algo recorrente nas observações, aparentemente, com o objetivo de os proteger ou por acharem que não é adequado e bem-visto aos olhos dos outros. “Tem cuidado”, “sai daí”, “não é assim que se anda” ou “a areia não, porque está suja” são expressões que ressoam bastante. Incidentes pontuais, como tirar a fralda, fazer xixi no chão ou dizer palavras em voz alta são também prontamente recriminados, definindo uma fronteira entre aquilo que se pode fazer em espaço público e aquilo que é reservado à esfera privada. A todos esses exercícios de poder, as crianças vão respondendo ora com birras e amuos, ora com pequenos atos de insistência e resistência: arrastando os pés para demorar mais tempo, repetindo os atos proibidos, recusando a calçar-se, escondendo-se ou fugindo em correrias, atitudes essas que, precisamente por serem em espaço público, inibem amiúde posturas mais autoritárias por parte da família. Há exceções, contudo, em que o conflito toma proporções visíveis. Neste caso, uma menina de cerca de 5 anos recusa ir embora do parque, apesar do chamamento, cada vez mais hostil, por parte da mãe.

“Já chega, vamos embora” (...) “Nem pensar, eu vou ao pula-pula” (...) A rapariga corre para o trampolim, ignorando a chamada. (...) A mãe, claramente enervada, começa a subir de tom: “Fodo-te já a tromba toda”. O avô tenta ir buscá-la ao trampolim, mas ela recua e, como está no meio das cordas, não a consegue agarrar. “Queres que vá eu aí? grita a mãe. (...)” “Anda lá que a tua irmã está doente, filha de uma granda puta!” (...) Cada vez mais nervosa, dá-lhe um safanão e tenta enfiar o sapato à força “para, para!”. “Devagarinho”, diz a avó, tentando amenizar a coisa. [Diário de campo, 29/04/19, Parque da Pasteleira]

Quando se trata de visitas organizadas, assiste-se também a dinâmicas de controlo e de resistência, revestindo-se estas de outras nuances. Por um lado, a ida ao parque ou a qualquer outro espaço público é marcada pela prevenção, sendo mobilizadas estratégias que, à partida, inibem situações de confusão ou desgoverno. Observámos uma série de rituais de saída: usar uma indumentária da mesma cor; formar pares (muitas vezes, rapaz-rapariga); lembrar regras (não se afastarem, dar a mão, andar em fila) ou “contar cabeças” (para saber quantas crianças levam e poderem ir verificando se falta alguma).<sup>9</sup> Já na rua, a logística assemelha-se a uma coreografia: um adulto vai à frente do “comboio” para orientar o grupo, outro fica no meio e vai-se deslocando, posicionando-se à frente dos carros nas passadeiras, outro ainda fica no final da fila, apressando-os ou travando-os consoante é necessário. Quando os educadores/as estão menos habituados a saídas ao exterior ou quando vão a sítios com muita afluência, a impaciência é notória. Num relato, na Festa da Criança, no Covelo, pode ler-se:

9 Quanto aos pares rapaz-rapariga, não temos registos de educadores/as sobre o assunto, mas supomos que isso se deve a uma crença de que as meninas são mais “ajuzadas”, controlando melhor os rapazes, se estiverem juntos.

À porta estavam sempre grupos a formar-se, longas filas, longas esperas de crianças vestidas de *t-shirt* ou boné igual (...). Os professores e professoras andam de trás para a frente, a tentar ordená-los, a mandá-los calar, a agarrá-los pelo braço, visivelmente irritados. Alguns têm até apitos para conseguir controlá-los. [Diário de campo, 28/05/19, Quinta do Covelo]

Paradoxalmente, nalgumas situações, podemos perceber que, quando vão com a escola, têm uma margem maior de liberdade. Por norma, os educadores/as estabelecem um limite espacial, posicionam-se em lugares distintos de observação e intervêm o mínimo possível, somente quando há incidentes ou discórdias. Sendo menor o rácio de adulto por criança do que quando vão em família, estas acabam por estar mais soltas. Ainda assim, os professores não querem assumir riscos e fiscalizam qualquer ação potencialmente perigosa.

Um rapaz desliza pela parte de madeira do escorrega, aproveitando a distração da professora. Mas esta repara, “ó Júlio, vais-te magoar”, “Eu não caio!”, “Eu sei que estás habituado, mas com a tua mãe é diferente, com a escola não, não quero responsabilidades dessas” [Diário de campo, 03/06/19, Parque da Pasteleira].

Também nos momentos escolares, pudemos perceber sinais de resistência das crianças, seja através da estratégia de distração, seja em respostas deliberadas de oposição. Num parque como a Pasteleira — onde há zonas bastante amplas, sem demarcação física — manter a ordem é uma tarefa, por vezes, inglória. Nestes dois registos, pudemos captar essa dificuldade.

Menos de dez minutos depois, é hora de ir embora. A professora organiza uma fila para beberem água, são 26 crianças e muito tempo para esperar. Quatro raparigas fingem não ouvir a chamada, uma faz a roda, outra atira areia pelo ar e duas mantêm-se em cima do cubo [Diário de campo, 28/05/19, Parque da Pasteleira].

As educadoras chamam pelo grupo e formam uma fila de mãos dadas. Mas uns quatro ou cinco ignoram-nas, rebolando nos socalcos de relva ou correndo desenfreadamente pelo prado. São só duas adultas e cerca de 25 crianças muito pequenas (...) Elas lá iam gritando, correndo atrás deles, ameaçando com o regresso antecipado à escola. [Diário de campo, 03/06/19, Parque da Pasteleira]

A interação entre pares é também bastante condicionada pelos adultos, podendo estes reforçá-la ou, pelo contrário, limitá-la. Incitar os filhos/as a cumprimentar quem chega ou a emprestar os seus brinquedos, numa lógica de “o que está aqui é de todos”, são dois exemplos que, de alguma forma, promovem a comunicação entre crianças que não se conhecem. Por outro lado, atitudes como “deixa, essa bola não é tua” ou chamar os filhos/as ou mudá-los de sítio quando se aproximam outros são exemplos que, muitas vezes, dificultam a interação entre as crianças.

Se no decorrer das observações foi manifesta uma certa inclinação para interações adulto-criança baseadas no controlo e proteção — estando muito próximos

dos filhos/as, seguindo-lhes todos os passos e lembrando permanentemente as regras de utilização do espaço — foram também perceptíveis outro tipo de interações: umas mais distantes, outras mais democráticas e implicadas. As seguintes descrições atestam-nas.

O rapaz fica sozinho [depois de duas crianças saírem], grita “Ai que seca!”, continua a descer e a subir o castelo. Aproxima-se da mãe, “olá” e a mãe dá-lhe água, sem tirar os olhos do ecrã. Rafael continua a lutar com inimigos invisíveis, a falar sozinho e a fazer sons de tiros. Gira uma espécie de volante do escorrega, finge esconder-se e atirar coisas. Por fim, a mãe diz “vamos?”, mas não deixa de olhar para o telemóvel. [Diário de campo, 19/03/19, Parque de S. Roque]<sup>10</sup>

Ele pede-lhe que gire a argola, a mãe explica-lhe como é que deve fazer, mas aparentemente ele não está a entender. Experimenta com as pernas, depois com as mãos, parece um rato de laboratório. A seguir, senta-se a mãe na argola e ele gira, “olha que eu caio”, “olha o meu telemóvel”, riem-se os dois e ela vai soltando gritos de excitação, “já chega, para!” Ele volta outra vez um bocadinho, mas logo se atira ao chão. Quando se levanta dá uma palmada amigável no rabo da mãe. A mãe volta a ocupar o lugar, desta vez tirando os casacos da mão e deixando o telemóvel no chão. “Ai que vai dar a volta!” Depois, andam um bocadinho os dois juntos [Diário de campo- 21/02/19, Quinta do Covelo].

Se, no primeiro relato, a mãe parece estar ausente, ignorando os apelos diretos ou indiretos do filho, mostrando-se este aborrecido por não ter com quem brincar, no segundo, podemos perceber como a mãe passa de uma atitude em que ajuda e explica como se usa o equipamento, para se envolver na própria brincadeira, “libertando-se” provisoriamente do telemóvel e dos casacos para desfrutar totalmente do jogo.

Outras interações foram percebidas: adultos que estão afastados e, aparentemente, despreocupados, permitindo o usufruto livre do espaço; outros que, mesmo que estejam próximos fisicamente, estão desligados do momento, ocupados a falar ao telemóvel, por exemplo; outros que aproveitam a ida ao parque para interagir com outras mães e pais, distraíndo-se em conversas; outros que incentivam as crianças a arriscar e experimentar todos os equipamentos. Essas diferentes formas não correspondem, inteiramente, a estilos parentais, mas sim a circunstâncias específicas. Os instantes que foram captados não podem ser generalizados. Por hipótese, um pai nesse dia pode estar sobrecarregado de trabalho ou com um problema em mãos e estar mais ausente ou stressado. Mesmo ao longo de uma tarde, uma mãe pode passar de uma atitude mais brincalhona para uma postura exasperada, no caso de o filho ter feito uma birra, por exemplo. Aspeto a salientar é a presença de aparelhos tecnológicos, muito mais da parte dos adultos do que das crianças.

---

10 Registo feito durante as incursões exploratórias. Mantivemo-lo neste capítulo dada a riqueza do seu conteúdo.

Por diversas vezes, foi possível observar pessoas a falar ao telemóvel, a trabalhar ou a deslizar o dedo pelo ecrã e, com muita regularidade, a tirar fotografias aos filhos/as, interrompendo inclusive as suas brincadeiras para o fazer: “Para, olha para mim! Ponham-se de pé para vos tirar uma foto, se saltarem não consigo”.

No que diz respeito à interação entre pares, encontramos três categorias principais: a da *brincadeira conjunta*, mais comum entre irmãos, amigos ou grupos organizados; a da presença-ausente, em que, ocupando o mesmo espaço, desconsideram a presença dos outros e a *brincadeira solitária*. No caso da presença-ausente, vimos diferentes atitudes: algumas crianças procuram com o olhar ou palavras captar a atenção dos outros, se estes não respondem, seguem a sua própria agenda, ou pelo contrário, amuam ou mostram-se tristes. A brincadeira conjunta, ainda que favorecida por um contacto prévio, também acontece entre crianças que não se conhecem e até mesmo quando não falam a mesma língua. Em algumas ocasiões, pudemos observar crianças que imitam ou seguem outras, às vezes sem nunca trocarem uma palavra. Dentro da caixa de areia, onde estão crianças mais novas, era frequente estarem numa mesma atividade sem necessariamente estarem a brincar juntos. Era também nesse espaço onde se observavam mais incidentes ou conflitos, muitas vezes não intencionais: a areia que vai parar aos olhos, as cabeçadas involuntárias, ou empurrões e disputas pelos brinquedos.

Relativamente à brincadeira conjunta, um dos aspetos que sobressaiu foi o facto de esta proporcionar uma maior apropriação do lugar e uma diversificação na utilização dos equipamentos. Se sozinhas, as crianças tendem a usar os baloiços e escorregas da maneira expetável, quando estão com amigos/as usam-no para outras atividades, como jogar às escondidas ou às corridas ou para dar asas à imaginação, como se pode ver neste relato:

O castelo-escorrega parece propício a jogos de fantasia, rapidamente inventam um jogo, “o barco está a afundar”, “está descontrolado”, grita um enquanto roda o volante. Outra apodera-se desse mesmo volante e diz “isto é uma bússola”, “nós vamos para a França, não, vamos para a América!”. Outro rapaz alerta: “marujos, vamos para a América do Sul”, “Segurem-se, marujos, estamos em perigo”, “nós somos dos bons e vocês dos maus”. “Eu sou uma princesa!”, diz uma rapariga em fuga, “estou presa!”, diz outra agarrada à grade debaixo do escorrega. [Diário de campo, 19/03/19, Parque de S. Roque]

Brincar sozinho, por opção ou contingência, é também uma realidade. Desde os mais novos aos mais crescidos, verificamos várias situações em que as crianças se mostravam bastante hábeis na capacidade de se entreterem: imitando ou perseguindo os bichos, correndo sem destino, explorando e inventando brincadeiras, como se pode ver nestas descrições.

Imita ruidosamente os galos, correndo atrás deles, de um lado para o outro. Não se vê nenhum adulto, mas ouvem-se umas vozes ao longe chamando por ela. A menina (5A) apanha uma garrafa de plástico vazia que encontra no relvado e começa a atirar às gaivotas, às galinhas, aos galos e às pombas que por lá andam. [Diário de campo, 29/04/19, Parque da Pasteleira]



Um rapaz (10A) brinca sozinho saltando de equipamento em equipamento. Vejo-o pendurado no escorrega, a raspar as sapatilhas na gravilha, a saltar com força e rapidez no saltitão. Coloca-se no centro e com o balanço inventa um movimento, uma dança. Vejo-o depois a deslizar no *slide* e a descansar no muro, deitando-se. Sempre sozinho. [Diário de campo, 25/02/19, Quinta do Covelo]

Outra dimensão que se tornou mais clara nas brincadeiras de grupo foi a de género. Enquanto estão acompanhados pela família, não detetámos diferenças significativas, à exceção da própria interação entre adulto e criança em que, por exemplo, era habitual serem os pais a jogar futebol com os filhos rapazes. Já quando estão entre pares, percebemos algumas disparidades. Os rapazes tendem a ocupar mais espaço, vão para mais longe, arriscam e correm mais, andando tendencialmente em grupo e em jogos físicos e de fantasia (karaté, ninjas, piratas). As raparigas parecem mais conscientes dos perigos, estão mais próximas dos adultos, entram menos em conflitos corporais, parecem mais atentas às regras (“não se pode ir para aí, as professoras não deixam!”) e escapam a zonas de confusão. Para a educadora do Centro Social, há “aquelas diferenças básicas”, um grupo de rapazes “muito rapidamente” envereda por um jogo de futebol. As meninas “adoram estar sentadas a conversar e, meia-volta, estão estendidas, se tiver um dia de sol”, ou a “fazer trancinhas umas às outras”.

São elas também que parecem assumir um maior papel de cuidadoras, relativamente aos mais novos ou a pares que necessitem de um apoio especial. Os fragmentos abaixo exemplificam essa tendência.

Uma miúda com limitações físicas é auxiliada por três raparigas de 14, 15 anos. Dão-lhe o braço, ajudam-na a subir os degraus, brincam com ela, sempre atentas “não vás por aí”, “vais-te aleijar” (...) vão equilibrando o cuidado com o incentivo, “já consegues sozinha?”. Há uma menina pequena que também brinca por ali. A mãe aproveita a presença das adolescentes para lhes pedir ajuda. No final, agradece e diz-lhe para se despedir delas com um abraço. [Diário de campo, 09/07/19, Quinta do Covelo]

Duas raparigas mais velhas vão acompanhando uma pequena, dando-lhe a mão e ajudando-a. Chegando a uma parte do escorrega em que tem de trepar, ouço uma delas “Anda, estás a conseguir”, enquanto esta choraminga com receio. Vendo que teve sucesso, a outra diz para a companheira “Xiu, vês? Se não falares nada, ela consegue”. A seguir as três vão para o saltitão, onde estão outras duas raparigas também mais crescidas. Mal veem a mais pequena a entrar para o equipamento, reduzem a intensidade e começam um jogo em que esta assume um lugar de protegida. Umag agitam o saltitão como se tratasse de uma tempestade, enquanto uma delas segura a mais pequena pela mão. “Eu vou salvar a princesa que está ali”, “a tempestade está agitada! [Diário de campo, 17/04/19, Quinta do Covelo]

Nestas duas situações, foi possível também observar como as raparigas mais velhas se preocupam em equilibrar a segurança e a autonomia, reproduzindo ou contrariando aquilo que observam nos adultos. São capazes também de adaptar as



Figura 10.11 Fotografia do escorrega da Quinta do Covelo

brincadeiras para integrar os outros, numa atitude atenta e inclusiva. Não temos, porém, dados suficientes que permitam construir generalizações. Até porque vimos também, com frequência, brincadeiras de grupo em que rapazes e raparigas se misturavam completamente.

No que concerne ao tipo de brincadeiras observadas, estruturámo-las em três categorias: *jogos de imitação social* (escola, espetáculo de teatro); *jogos físicos* (apanhadas, escondidas, futebol) e *jogos de fantasia* (piratas, ladrões, super-heróis). Contudo, há outras duas formas de brincar que são também comuns: uma é a já referida *recolha e manuseamento de elementos naturais* (pedrinhas, folhas, etc.) e outra é, tão-somente, *contemplar a brincadeira dos outros*. Por diversas ocasiões, pudemos observar crianças sentadas ou encostadas às árvores a seguir, por bastante tempo, as dinâmicas e interações alheias.

Quando questionados sobre as atividades favoritas no parque, a grande maioria das crianças, que frequentam a Quinta do Covelo, mencionou o escorrega grande, o *slide* e, em menor grau, os baloiços. As expressões que usam para explicar porque gostam do *slide* são inequívocas: porque causa sensações fortes, num misto entre excitação e medo. A aceleração e imprevisibilidade são valorizadas. “Porque é rápido e eu gosto de coisas rápidas”, “porque quando chegamos ao fim sobes para o ar”, “porque tu caís para a areia e isso é muito divertido”, “porque é rápido e



Figura 10.11 Fotografia do escorrega do Parque da Pasteleira

de repente levanta”, “gosto de apanhar ar e no final eu sinto um arrepio que vou morrer e não morro.” Já relativamente ao escorrega grande, é ressaltada a vista que se tem do topo, bem como a sua complexidade e as propriedades materiais, como as curvas, escadas e túneis: “gosto da visão dos escorregas que podes ver para a frente e para o chão”, “porque é divertido e confuso, quando eu desço por aqui não sei onde vou parar”, “tem escalada, outra escalada, uma escada, um túnel”, “porque é ondulado... assim enrolado”, “gosto daquele poste que parece onde os bombeiros descem e daquele escorrega onde é assim e às voltas”.<sup>11</sup>

Também as crianças do Centro Social se referiram a esses dois equipamentos do Covelo, desejando que construíssem algo semelhante na Pasteleira. Mencionaram também vontade de ter espaços para *parkour*, escalada ou castelos de piratas, mostrando, tal como as crianças da escola privada, um apreço particular por equipamentos grandes, desafiantes e/ou multifacetados. Por contraste, equipamentos ou atividades mais estáticas, como a ponte — “é só subir umas escadas, é para bebés”, “é só andar de um lado para o outro e não é divertido” ou a ida à horta — “não

---

11 Registos de uma atividade de desenho e conversa com alunos/as do 2.º ano, da escola privada. (07/05/19)

gosto de ouvir explicações”, “as histórias são infantis” ou “apanho seca à espera dos outros” — são tidas como aborrecidas ou desinteressantes. Mais uma vez, há exceções: crianças que dizem ter medo de cair do *slide* ou de partir o pescoço e, portanto, não o utilizam ou outras que dizem preferir a horta, porque gostam de “plantar coisas e ver quando uma flor está murcha e regar”. A dimensão dupla de ousadia e receio está também expressa nos desenhos elaborados pelas crianças de 4 anos e nos registos orais que fizeram deles:

É o escorrega dos grandes que eu não tenho medo. Sou eu e a minha mana. Só que eu vou atrás agarrá-la que é para ela não ter medo. [registo do desenho, 4A, escola privada]

É a Quinta do Covelo, eu estava a segurar no corrimão para não cair e o meu irmão também estava. Se vier uma pessoa à frente do baloiço, o baloiço mata a pessoa e ela cai. [registo do desenho, 4A, escola privada]

### **Considerações finais, recomendações e pistas para investigações futuras**

Ao longo de sete meses, entre janeiro e julho de 2019, realizamos trabalho etnográfico em dois parques urbanos do Porto — Quinta do Covelo e Parque da Pasteleira —, prestando atenção às brincadeiras e modos de apropriação do lugar pelas crianças e às suas interações com pares e adultos. Para isso, realizamos observações regulares em contexto familiar e em contexto estruturado; organizamos *walking interviews* com dois grupos em idade pré-escolar; dinamizamos grupos focais com alunos/as do 1.º ciclo e realizamos entrevistas e conversas informais com informantes-chave.

Vários aspetos merecem o nosso destaque: começaríamos por salientar que os parques urbanos afirmam-se, de uma forma bastante clara, como “terceiros espaços” (Oldenberg e Brissett, 1982; Hickman, 2013) — lugares de fronteira entre o espaço público e privado —, lugares de conforto e segurança, onde pessoas de diferentes idades se podem reunir e relaxar em atividades prazerosas. Notamos, porém, que os adolescentes eram vistos, muitas vezes, como intrusos no parque infantil — quer pelas crianças, quer pelos adultos — mau grado o facto de estes mostrarem bastante prazer, conforto e confiança na ocupação desses espaços. Além disso, apesar de ser um local de acesso público e gratuito e de termos identificado a presença de diferentes classes sociais, bem como de estrangeiros/as (turistas ou emigrantes), foi notória a ausência de pessoas racializadas, em particular, pertencentes à etnia cigana. Este parece-nos um dos aspetos a ter em consideração em futuras pesquisas: existirão barreiras simbólicas? Como serão elas construídas? Que espaços de socialização frequentam esses grupos sociais? De que forma se pode combater a tendência para a “especialização” (Tonucci, 2018)?

Outra questão relevante prende-se com as diferenças significativas de afluência entre os dois parques — com predomínio da Quinta do Covelo — e que podem ser explicadas por vários fatores. O Covelo está situado numa zona com melhores

acessos de transportes e tem uma esplanada no seu interior que possibilita que as famílias possam observar ao longe as crianças, aspeto apontado noutras pesquisas (Castro Seixas, e outros, 2020). O equipamento infantil está concentrado numa zona vedada e é substancialmente mais completo e diversificado, possibilitando múltiplas *affordances* (Luz e Kuhnen, 2013) e brincadeiras que associam o risco à surpresa. Por outro lado, a Pasteleira, apesar de também estar inserida numa zona com bastante densidade populacional, goza de uma imagem externa tendencialmente negativa. Não tem metro nas proximidades, a sua cafetaria está encerrada há vários anos e os poucos equipamentos infantis estão dispersos pelo parque e são pouco estimulantes. Concluiu-se, pois, que o equipamento infantil é um poderoso atrativo dos parques urbanos, sendo por norma o lugar de eleição das crianças. Ao mesmo tempo, as esplanadas junto ao parque infantil permitem que os pais e mães (e outros adultos) possam aproveitar o tempo para outras atividades, como ler ou conversar. A delimitação da zona infantil — que, no caso do Covelo, inclui a cafetaria — parece também contribuir para uma sensação de segurança.

A dimensão da segurança esteve sempre bastante presente, de maneira mais ou menos evidente: no modo cauteloso como algumas crianças manuseavam os equipamentos ou como expressavam os seus medos nas entrevistas; na constante atitude de vigilância e controlo por parte dos seus cuidadores; mas também nos dispositivos encontrados pelo parque: tabuletas com regras, gradeamentos ou a presença de vigilantes. No decorrer do trabalho etnográfico, pudemo-nos, aliás, aperceber do impacto da perceção pública relativamente à Pasteleira. Se em janeiro era já um parque pouco frequentado, a demolição das últimas Torres do Aleixo — durante o verão de 2019 — agudizaram a situação, originando receios generalizados relativamente a possíveis situações de violência, consumo ou tráfico de droga, levando a que o parque estivesse, mesmo em dias de sol, praticamente vazio.

No que concerne às interações entre adultos e crianças, a palavra que sobressai é, de facto, controlo: controlo dos tempos, dos espaços, das atividades e dos contactos. Para Mayumi Lima os espaços são “programados para facilitar o controle e a repressão” e aumentar “a dependência e a submissão dos dominados. É nesse espaço que vive e movimenta o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança” (1989: 11). De facto, são os adultos que determinam quando é altura de visitar o parque e quando é hora de ir embora, que lugares ocupam, que equipamentos experimentam e de que forma, ou até mesmo com quem brincam, se emprestam os seus brinquedos, etc. Quanto mais novos, mais poder parecem ter sobre eles. Observámos também com bastante regularidade estratégias de resistência e de oposição por parte das crianças: insistindo e fazendo birras, desobedecendo às regras, fugindo momentaneamente para outro equipamento ou lugar, distraíndo os adultos, etc.

Apesar de manterem um traço de vigilância permanente, foram notórias as diferenças conforme as crianças iam em família ou num contexto estruturado (escola, ATL, CEA). Quando em grupo, a tendência é os adultos mobilizarem estratégias de prevenção de comportamentos disruptivos: formação de filas, pares de mãos dadas, delimitação das zonas de brincadeira, regras mais estritas relativamente aos usos dos equipamentos, etc. O rácio adulto-criança e a idade das

mesmas contribuem para acentuar ou atenuar esses mecanismos. Também nesses momentos, encontramos formas de resistência: menos birras ou oposições claras e mais estratégias de distração ou evitamento: fingir que não ouvem a professora a chamar ou afastarem-se em pequenos grupos. Paradoxalmente, foi nesses contextos que observámos uma maior liberdade de ação e movimento, contrariamente às idas em família em que a supervisão é mais próxima e constante. Essa liberdade por vezes tomava a forma de um certo caos e euforia, sobretudo quando estas eram “soltas” depois de um período de atividade mais passiva. A regulação do comportamento por premiação, chantagem ou castigo foi também observada, tanto em família como em grupos escolares: “se se portarem mal, vamos embora!”

Além de atitudes de domínio ou autoridade por parte dos adultos, assistimos também a vários episódios — sobretudo em família — de companheirismo, afeto e brincadeira conjunta. Observámos o mesmo em grupos escolares habituados a fazer deslocções com as crianças e talvez menos preocupados com as regras e a ordem, como era o caso da escola privada e do centro social onde desenvolvemos atividades participativas. Ou seja, colocamos como hipótese e valeria a pena investigar se quanto mais frequentes são as saídas ao exterior, mais tranquilas e agradáveis se tornam as interações entre adultos e crianças. A relação com a comunidade foi aliás outra questão apontada nas entrevistas e que seria importante aprofundar: o que se poderia fazer para derrubar os muros que, persistentemente, separam a escola da vida? Que práticas pedagógicas se poderiam desenvolver? Que fatores contribuiriam para incentivar as/os professores a realizar mais saídas?

No que concerne às marcas de apropriação do lugar salientamos três pontos fundamentais: o vínculo aos elementos naturais visível na relação afetiva com os animais, as árvores, a água ou a terra; o recurso (espontâneo ou induzido) à fantasia, patente, por exemplo, na referência a propriedades mágicas dos lugares; e os usos inusitados dos espaços e dos equipamentos, como colocar paus para assinalar as balizas ou utilizar um banco de pedra como trampolim. Para Mayumi Lima “as casas, os caminhos, as cidades são espaços das crianças que transcendem as dimensões físicas” (1989: 14), o modo como estas se apropriam dos lugares que frequentam possui uma componente muito subjetiva. “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (*idem*: 30).

De assinalar que o uso da fantasia por parte dos adultos serve também como estratégia de proteção ou regulação do comportamento: pedir que falem baixinho porque as formigas estão a dormir ou dizer que dentro das cascatas estão fadas más para que as crianças não se aproximem demasiado da água. Essas marcas de apropriação do lugar foram mais visíveis fora da área infantil, em espaços naturais e com pouca intervenção humana, dando a entender que esses lugares possibilitam uma margem maior de liberdade criativa. Para Chawla (1992), o vínculo ao lugar pressupõe que as crianças desenvolvam sentimentos de pertença e segurança, assim como oportunidades para se expressarem e explorarem. Nesse sentido, apesar da preferência manifesta pelo parque infantil, é importante que as crianças tenham oportunidade de inventar, criar e reformular os seus próprios lugares.

Das observações que realizamos, distinguimos três categorias principais: *a brincadeira conjunta* (sobretudo quando estão com irmãos, amigos ou colegas de escola); *a presença-ausente*, em que apesar de ocuparem o mesmo espaço ou utilizarem o mesmo equipamento, desconsideram a existência do outro; e *brincadeira solitária*, por opção ou contingência, mostrando-se as crianças muito hábeis a “entretêrem-se” com o que as rodeia. Foi na brincadeira conjunta que observamos mais possibilidades de apropriação do lugar e dos objetos, como a recriação do saltitão como parte de uma história de aventuras ou a utilização do escorrega para jogar às escondidas. Foi também no contexto dos grupos organizados que observamos mais diferenças de gênero consonantes com outras pesquisas (Karsten, 2003; Fiaes e outros, 2010): os rapazes ocupando mais espaço, arriscando mais, organizando-se mais em grupo e em atividades físicas; as raparigas mais próximas dos adultos, ocupando uma área menor e menos confusa, mais atentas às regras e aos outros, assumindo muitas vezes o papel de cuidadoras (dos mais novos ou mais frágeis). Em família, era quase inexistente a distinção entre meninos e meninas na forma de brincar ou interagir. Um olhar explicitamente direcionado a essa dimensão, em pesquisas futuras, permitiria perceber aspetos relativos à construção do gênero na socialização de pares. Permitiria também garantir condições para a igualdade de oportunidades entre géneros.

Por fim, no que toca à forma de brincar, encontramos três tipos principais: *os jogos de imitação social*, como a recriação de uma sala de aula ou de um espetáculo de teatro; *os jogos físicos*, como as tradicionais apanhadas ou escondidas; *os jogos de fantasia* (super heróis ou piratas); a que se juntam duas atividades recorrentes: *a recolha e manuseamento de elementos naturais* — apanhar pedrinhas ou rasgar folhas em pedacinhos; e a contemplação de brincadeiras alheias, ou seja, observar os outros por longos períodos de tempo sem qualquer interferência. Apesar de termos visto crianças, sozinhas com os pais, a fingir que são *cowboys* ou a esbracejar contra inimigos invisíveis, as idas em grupo parecem favorecer a imaginação e a imprevisibilidade. Nesse sentido, é de reforçar, mais uma vez, a importância de as instituições possibilitarem saídas ao exterior com regularidade.

As atividades colaborativas (grupos focais, *walking interviews* e registos dos desenhos) permitiram também perceber que a maioria das crianças gosta mais de equipamentos infantis que produzam sensações de excitação e euforia — *slide*, escorregas grandes e com tubos, baloiços altos — por contraste com equipamentos que somente proporcionam brincadeiras paradas, lentas ou monótonas. Nos seus registos pudemos perceber que as próprias crianças estabelecem um equilíbrio entre o medo e a ousadia, evitando determinados jogos quando não se sentem preparadas para tal ou mostrando orgulho quando já são capazes de gestos mais audazes. Como assinalado noutras pesquisas, notámos também a preferência por equipamentos que possibilitem múltiplas *affordances* (Almeida, 1992; Luz e Kuhn, 2013; Withagen e Caljouw, 2017). Já sobre o que as crianças não gostam, parece haver um consenso relativamente a espaços ou materiais sujos, velhos e estragados, como a cafetaria abandonada da Pasteleira ou a caixa de areia da Quinta do Covelo. Concluímos, pois, que equipamentos bem preservados, que permitam jogos dinâmicos e um bom grau de recriação e invenção proporcionam uma maior

satisfação e aprendizagem. O melhor parque infantil será sempre aquele que é planejado e construído com a participação das crianças, mostrando-se estas bastante competentes para analisar o que as rodeia e propor alternativas (Chawla, 1997; Driskell, 2002; Foley e Leverett, 2011). Defendemos, pois que, além de “lugares para crianças” e “lugares das crianças”, se façam “lugares com crianças”, ou seja, em que estas sejam protagonistas ativas, responsáveis pelas suas escolhas.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber a importância dos parques urbanos e dos parques infantis na rotina atarefada das famílias e das escolas, criando uma espécie de bolha temporal em que as crianças podem brincar e os adultos podem relaxar. Tratando-se de espaços públicos, constituem uma possibilidade de contrariar a tendência de ocupação neoliberal dos tempos livres que, frequentemente, faz da criança um *produto* e do lazer uma atividade *produtiva*: correr pelo relvado ou deslizar no escorrega não implica dinheiro, nem nenhuma competência particular para competir futuramente no mercado de trabalho. Abrir espaço na *agenda* carregada das crianças para o jogo livre e o ócio é um passo em frente rumo ao fortalecimento da sua *agência*. Ao mesmo tempo, por norma, os parques oferecem segurança suficiente para que não seja necessário um controlo apertado, dando oportunidade às crianças de brincar e explorar os lugares com autonomia e poder de decisão, num equilíbrio entre os direitos de *proteção* e os direitos de *participação* (Barbosa, 2019). Contudo, não podemos deixar de frisar que o direito à cidade vai muito além de idas esporádicas (e vigiadas) ao parque. Implica conhecer caminhos e romper fronteiras, transformar o que nos rodeia e propor alternativas. Pressupõe também a troca e o encontro entre pessoas de diferentes idades, classes ou etnias, aspetos nem sempre oferecidos nestes espaços especializados (Tonucci, 2018).

### Referências bibliográficas

- Almeida, Elvira (1992), “A criança e a invenção do seu espaço”, *Pós-Grad. Arquit Urb.* FAUUSP, São Paulo, 1 (2), pp. 5-20.
- Araújo, Maria, e Hugo Monteiro (2018), “Crianças de todo o mundo, uni-vos! Notas sobre a submissão das crianças à ‘ideologia do trabalho útil’”, *Ambiente e Educação*, 23 (3), pp. 170-188.
- Araújo, Vânia, e outros (2018), “Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade”, *Educação*, 41 (2), pp. 212-222.
- Barbosa, Inês (2019), “Direito das crianças à cidade: entre a agenda e a agência”, *Plataforma Barómetro Social*, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- Barbosa, Inês, e outros (2022), “The city from the point of view of children: social inequalities in representing and using urban public spaces in Porto, Portugal”, *Athena Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social* (no prelo).
- Carroll, Penelope, e outros (2015), “Kids in the city: children’s use and experiences of urban neighbourhoods in Auckland, New Zealand”, *Journal of Urban Design*, 20 (4), pp. 417-436.
- Castro Seixas, Eunice, e outros (2020), “Os jardins/parques urbanos pelo olhar de adultos e pela ação das crianças”, *Revista Práxis Educacional*, 16 (40), pp. 134-163.



- Chawla, Louise (1992), "Childhood place attachments", em Altman, Irwin, e Low, Setha (eds.), *Place Attachment*, Springer, Boston, pp. 63-86.
- Chawla, Louise (1997), "Growing up in cities: a report on research under way", *Environment and Urbanization*, 9 (2), pp. 247-252.
- Christensen, Julie, e outros (2015), "Conceptions of place: approaching space, children and physical activity", *Children's Geographies*, 13 (5), pp. 589-603.
- Christensen, Pia, e Margaret O'Brien (eds.) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Christensen, Pia e outros (2018), *Children Living in Sustainable Built Environments: New Urbanisms, New Citizens*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Clements, Rhonda (2004), "An investigation of the status of outdoor play", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1), pp. 68-80.
- Costa, Andrize, e outros (2015), "Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios", *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*, Porto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, pp. 403-411.
- Cotrim, Gabriela, e Ilka Bichara (2013), "O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (2), pp. 388-395.
- Dias, Maria Simone (2017), "Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha", *Oculum Ens, Campinas*, 14 (3), pp. 501-522.
- Driskell, David (2002), *Creating Better Cities with Children and Youth: a Manual for Participation*, Londres, UNESCO.
- Fernandes, Luís (2003), "A imagem predatória da cidade", em Cordeiro, Graça Índias, Baptista, Luís Vicente e Firmino da Costa, António (orgs.), *Etnografias Urbanas*, Oeiras, Celta Editora, pp. 53-62.
- Fiaes, Carla, e outros (2010), "Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA)" *Interação em Psicologia*, 14 (1), pp. 31-41.
- Foley, Pam, e Stephen Leverett (2011), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, The Open University.
- Hart, Roger (1979), *Children's Experience of Place*, Nova Iorque, Irvington Publications.
- Hickman, Paul (2013), "'Third places' and social interaction in deprived neighbourhoods in Great Britain", *Journal House and the Built Environment*, 28, pp. 221-236.
- 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.
- Karsten, Lia (2003), "Children's use of public space: the gendered world of the playground", *Childhood*, 10, pp. 457-473.
- Krishnamurthy, Sukanya, e outros (2018), *Child-Friendly Urban Design: Observations on Public Space from Eindhoven (NL) and Jerusalem (IL)*, Bernard van Leer Foundation.
- Lima, Mayumi Souza (1989), *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel.
- Lopes, Frederico e Carlos Neto (2014), "A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia", *Desenvolvimento Motor na Infância*, Edições FMH, pp. 265-292.

- Lopes, João Teixeira, Benedita Portugal e Melo, e Júlia Rodrigues (2020), "Classes sociais nos parques e efeitos da pandemia", em Castro Seixas, Eunice (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, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, pp.10-16.
- Luz, Giordana, e Ariane Kuhnen (2013), "Uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), pp. 552-560.
- McKendrick, John H., e outros (2000), "Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood", *Childhood*, 7 (3), pp. 295-314.
- Nascimento, Maria Letícia (2018), "(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? Onde estão? Geografias das infâncias: fronteiras e conexões", *Educação em Foco*, 23 (3), pp. 737-754.
- Nídio, Alberto (2012), "O tempo das crianças e as crianças deste tempo", em Araújo, Emília e Duque, Eduardo (eds.), *Os Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo. Um Debate para as Ciências Sociais e Humanas*, Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais, pp. 203-224.
- Pain, Rachel (2006), "Paranoid parenting? Rematerializing risk and fear for children", *Social and Cultural Geography*, 7 (2), pp. 221-243.
- Stokes, Mary Anne (2009), "Stranger danger: child protection and parental fears in the risk society", *Amsterdam Social Science*, 1 (3), pp. 6-24.
- Oldenburg, Ramon, e Dennis Brissett. (1982), "The third place", *Qualitative Sociology*, 5 (4), pp. 265-284.
- Rasmussen, Kim (2004), "Places for children — children's places", *Childhood*, 11 (2), pp. 155-173.
- Sarmiento, Manuel (2018), "Infância e cidade: restrições e possibilidades", *Educação*, Porto Alegre, 41 (2) pp. 232-240.
- Shaw, Ben (2015), *Children's Independent Mobility: an International Comparison and Recommendations for Action*, Report for Policy Studies Institute, Londres, University of Westminster.
- Tonucci, Francesco (2018), *La Ciudad de los Niños*, Barcelona, Editorial Grao.
- Ward, Colin (1978), *The Child in the City*, Nova Iorque, Phanteon Books.
- Withagen, Rob, e Simone Caljouw (2017), "Aldo van Eyck's playgrounds: aesthetics, affordances, and creativity", *Frontiers in Psychology*, 8: 1130, pp. 1-9.
- Zeihner, Helga (2003), "Shaping daily life in urban environments", em Christensen, Pia e O'Brien Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Londres, Routledge Falmer, pp. 66-68.

## O Direito das Crianças à Cidade

Nesta obra, os investigadores e investigadoras do Projeto CRiCity — As crianças e o seu direito à cidade: combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças (PTDC/SOC-SOC/30415/2017) apresentam alguns dos estudos realizados nas cidades (e áreas metropolitanas) de Lisboa e do Porto, com vista a analisar o direito das crianças à cidade a partir de múltiplas perspetivas (estudos da infância; estudos urbanos; políticas públicas; sustentabilidade e educação) e tendo como foco os espaços públicos urbanos, com particular relevo para os espaços verdes. Os textos aqui apresentados são o resultado dos trabalhos desenvolvidos num contexto pautado por grandes disrupções e incertezas, designadamente pela crise pandémica, que trouxe também novas questões e desafios à investigação social, gerando importantes transformações nos espaços públicos urbanos.

Pretende-se contribuir para a acumulação crítica de conhecimento científico nos estudos sobre crianças e os seus modos de relação com o espaço, pensando-as na sua singularidade (a infância), mas também no sistema de desigualdades sociais em que se inserem (classe, género, etnia, território) e que as pluralizam e, frequentemente, estigmatizam.

**Eunice Castro Seixas**,  
é doutorada em sociologia com mestrado e licenciatura em psicologia.  
É investigadora do SOCIUS/CSG.

**Paulo Castro Seixas**,  
é antropólogo e sociólogo.  
É professor associado com agregação na Universidade de Lisboa (ISCS).

**João Teixeira Lopes**,  
é professor catedrático do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e coordenador do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.



**cies** \_iscte

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

ISBN 978-989-8536-83-9

