

CLASSES SOCIAIS NOS PARQUES E EFEITOS DA PANDEMIA

João Teixeira Lopes (DSFLUP e IS-UP); Benedita Portugal e Melo (UIDEF – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e Júlia Rodrigues (IS-UP)

No presente texto procuraremos analisar, ainda que de forma exploratória, os resultados de uma pesquisa etnográfica sobre práticas infantis em dois parques públicos da cidade do Porto¹. Daremos conta de uma dimensão específica: as transformações nas atividades culturais resultantes da pandemia e sob um particular ponto de vista, o das desigualdades de classe. Os resultados apresentados foram obtidos através de trabalho de terreno, assente na observação etnográfica dos usos desses espaços públicos, mobilizando, além dos registos de observação em diário de campo, entrevistas aos familiares das crianças².

Interessou-nos, pois, conhecer as famílias de classe às quais as crianças que usam os parques pertencem, averiguando o grau de diversidade social e cultural que tornará estes espaços verdadeiramente públicos, no sentido de propiciarem, sem exclusões, ocasiões de reconhecimento da diferença e de interculturalidade. De igual modo foi nossa intenção mapear os desiguais efeitos avançados pela pandemia, reconfigurando modos de relação com a cultura, a tecnologia e o lazer.

Considerações iniciais: unidade e diversidade social da infância

A pesquisa em que esta análise se insere segue uma consideração hoje usual nos modelos teóricos da sociologia da infância. Ainda assim, a perspectiva de entender a infância não como uma realidade natural, mas enquanto construção social,

contingente e variável, é historicamente muito recente.

Com efeito, o reconhecimento da criança como indivíduo específico diferente do adulto, com um estatuto próprio, é um processo indissociável da privatização e sentimentalização da vida familiar e da construção e massificação dos sistemas educativos modernos (Hendrick, 1990), decorrendo, portanto, do próprio processo de construção da modernidade no Ocidente europeu. O interesse pela infância, isto é, a consideração do seu valor afetivo e simbólico, constitui, por conseguinte, um traço distintivo das sociedades hodiernas e não pode ser desligada da dicotomia que opunha a infância à adultez, típica de uma época em que “os grandes sistemas explicativos do mundo se construam em torno de oposições binárias” (Almeida, 2009:22).

O estudo da criança começou por ser objeto de análise da Biologia, graças a Charles Darwin, sendo aquela encarada como um “primitivo natural”, (...) o Outro (do adulto), o homólogo dos povos primitivos e o exemplo acabado da distância a percorrer entre incivilizados e civilizados, os outros e nós”. Ao adulto maduro, racional, competente, acabado e autónomo, opunha-se uma criança imatura, irracional, incompetente, inacabada e dependente, sendo esta a visão que perdurou durante décadas (Almeida, 2009: 23). Pressupondo o carácter natural e, portanto, universal da criança, este paradigma biológico em voga não contemplava nenhuma espécie de contextualização social da sua condição.

Virá a ser o conhecimento pericial produzido ao longo do século XIX sobre a infância (nomeadamente através do levantamento sistemático e detalhado das condições materiais e sociais de vida das famílias) que recolherá evidências da diversidade interna que marca a categoria infância e terá em atenção os diferentes contextos em que as crianças são constituídas (Almeida, 2009; Ponte, 2012).

Ainda assim, a consideração do contexto histórico e cultural que envolve a infância será ignorada pelas ciências sociais e humanas até aos anos 90 do século XX. Somente a partir de então se começará a perfilar um novo paradigma sociológico

1 Esta pesquisa insere-se no Projeto CRiCity (PTDC/SOC-SOC/30415/2017) e é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P.
2 Uma descrição metodológica mais detalhada poderá ser encontrada no capítulo destes Cadernos assinado por Lígia Ferro e Júlia Rodrigues.

sobre a infância e com ele a oposição explícita aos paradigmas biológico e psicológico que a tomam como um dado natural (Almeida, 2009).

A partir desse período, passará a advogar-se que as relações sociais entre as crianças merecem ser estudadas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos, do mesmo modo que se defenderá que a criança pode ser encarada «como um ser no presente» e não apenas «como um adulto em construção», passível de possuir uma atenção científica própria (Almeida, 2009:34). Ultrapassar o “viés adultocêntrico” (que duvidava das capacidades cognitiva e social da criança para processar e responder a questões acerca de comportamentos, percepções, opiniões e crenças) e retirar a criança do estado de “quarentena” onde parecia ter estado colocada durante décadas, exigiu a sua reconceptualização como ser ativo, competente, e com direitos (Formosinho & Araújo, 2008). A ideia da criança competente, com uma visão consistente sobre o mundo, foi, por isso, acompanhada pela defesa da importância e utilidade de se lhe dar voz (nas pesquisas), possibilitando-lhe expressar o seu ponto de vista sobre os aspetos da vida que lhe dizem diretamente respeito. Para alguns investigadores, essa seria a melhor forma para construir conhecimento acerca da infância (Christensen & James, 2000; Hallett & Prout, 2003). Reconhecendo às crianças “a sua capacidade de pensar e agir sobre si mesmas, mas também sobre os outros – crianças e adultos” (Sarmiento, 2009: 56), muitas dessas investigações, atualmente, focam-se nas crianças, crianças protagonistas e produtoras de relações sociais, crianças produtoras de cultura (Almeida, 2009: 34).

Mas esta nova conceção da infância não dispensa a consideração da heterogeneidade interna das experiências infantis. Não sendo a infância uma realidade homogénea, é fundamental ter em atenção o sexo, a etnia, o grupo etário de pertença e a classe social de origem enquanto variáveis explicativas da diversidade social das experiências infantis que marcam a contemporaneidade e poderão justificar a multiplicidade de disposições de que as crianças serão portadoras.

Este texto explora, precisamente, o enquadramento classista da socialização das crianças, propondo

que o estudo das culturas de infância não prescindam da análise da matriz de desigualdades que condicionam o processo de socialização, impondo quadros de possíveis dentro dos quais emergem práticas, trajetórias e projetos mais ou menos prováveis. Como refere Lahire: “Se as crianças operam sempre um trabalho de *apropriação* das situações que se lhes impõem, elas não podem, contudo, apropriar-se a não ser daquilo que lhes é *dado* a apropriar” (Lahire, 2019: 58).

Pertenças de classe: uma dupla leitura

Num estudo vastíssimo recentemente publicado sobre as primeiras socializações, o sociólogo francês e a sua equipa realizaram 175 entrevistas aprofundadas a uma amostra de famílias socialmente diferenciadas (Lahire, 2019), varrendo quase todos os domínios de práticas. No que respeita aos lazeres e atividades culturais não deixa de ser curioso verificar que, apenas nas famílias de classes populares, existem referências ao uso de parques infantis.

Ao procurarmos conhecer as inserções classistas das crianças que observámos fizemos um levantamento, junto de pais, avós ou outros acompanhantes familiares, de dados sobre profissão e situação na profissão, condição perante o trabalho, nível de escolaridade, etc.

Os resultados obtidos permitem-nos uma dupla leitura. Por um lado, nos nossos estudos de caso, encontramos uma certa diversidade de pertenças de classe. Aliás, tendo em conta que os parques estão incrustados em territórios com características assaz distintas, seria expectável uma menor heterogeneidade social. O Parque do Covelo é circundado por conjuntos habitacionais e vivendas unifamiliares de classe média, enquanto que, na Pasteleira, na coroa mais próxima do jardim, deparamo-nos com vários bairros de habitação social.

Os parques infantis surgem, então, como ocasião de sociabilidade interclassista em contexto metropolitano. Na verdade, importaria saber com detalhe etnográfico, se, nestes quadros de interação, as sociabilidades, os jogos e as brincadeiras se processam com suficiente intensidade para se

constituírem como ocasiões de superação das monoculturas de classe em direção a uma ecologia de saberes. Tal como Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2018) propõe, esta constitui um ecossistema onde as interações produzem conhecimento e reconhecimento das diferenças, produzindo novos repertórios que resultam da dignificação da diversidade de saberes e vivências. Contudo, tal aferição não cabe nos propósitos mais comedidos deste texto.

Ainda assim, em urbes onde os processos de relegação sócio espacial se aceleram com a especulação imobiliária da gentrificação e do turismo e onde as tendências do urbanismo genérico se casam com a disneyficação e a encenação da experiência urbana numa sucessão de atos espetaculares, os jardins e parques surgem como escassa oportunidade para escapar à circulação entre espaços semiprivatizados, centrados no consumo e altamente monitorizados, ainda que, não raras vezes, apresentados como alegoria do espaço público (o caso mais emblemático talvez seja o dos centros comerciais).

Para as crianças das classes populares, o “estar junto com estranhos”, se tal efetivamente se proporcionar e se estruturar como experiência recorrente, pode fornecer recursos e códigos de “desencravamento” (Schwartz, 2011) com acréscimo de diversidade linguística (verbal e não verbal), densificação de papéis e reportórios. Para as crianças de classe média, altamente insularizadas nos percursos casa-escola-atividades-casa, a extroversão potencial destes espaços públicos é particularmente importante por acontecer fora do contexto escolar, isto é, em práticas não obrigatórias, distendidas, fora das rotinas e de grande latitude lúdica, onde o imprevisto, o divertido e o surpreendente emergem como socialização complementar e/ou alternativa.

Para ambas as classes, o arquétipo de relação social contida como promessa nestes locais é o da ampliação do espaço de possíveis circunscritos pelas heranças (económicas, sociais, escolares, linguísticas) da classe de origem, isto é, o de uma mútua transformação, ainda que limitada, pela “abertura à alteridade não assimilada” (Young, 1990: 227).

Quadro 1.

Caraterísticas classistas dos familiares das crianças entrevistados³

PARQUE COVELO	PARQUE PASTELEIRA
Lugares de classe Operariado: 6 Empregados executantes: 8 Profissionais técnicos e de enquadramento: 9 Profissionais intelectuais e científicos: 6 Profissionais das atividades intelectuais e científicas: 6	Lugares de classe Operariado: 13 Empregados executantes: 4 Profissionais técnicos e de enquadramento: 7 Profissionais das atividades intelectuais e científicas: 3
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
- Estável: 20 - Instável: 5 - Desempregado: 4	- Estável: 21 - Instável: 6 - Desempregados: 4
ESCOLARIDADE	ESCOLARIDADE
E. básico: 6 E. secundário: 7 E. superior: 13	E. básico: 10 E. secundário: 8 E. superior: 8

Noutra perspetiva, somos levados a realçar diferenças na composição social. Na Pasteleira, sobressai um universo maioritário de crianças de famílias oriundas das classes populares. Conhecemos, de vários estudos, a maior adesão destas famílias à cultura de rua e às práticas de sociabilidade local, em contiguidade com o espaço residencial. Sabemos, ainda, de um menor campo de possibilidades, de um acesso dificultado aos lazeres por falta de recursos (económicos, culturais, simbólicos) e, por isso, de uma acentuada domesticidade, associada à cultura de écran de entretenimento (Lopes, Louçã e Ferro, 2017).

Já no Parque do Covelo predominam as crianças das classes médias. Para elas, os parques infantis fazem parte de uma possibilidade entre outras, uma vez que as crianças exprimem, nas suas práticas, a boa vontade cultural e o ecletismo dos progenitores, dividindo-se por uma miríade de atividades extracurriculares, algumas orientadas,

³ Não foi possível recolher informações completas dos entrevistados face a todas as variáveis, daí algumas discrepâncias nos totais.

implícita ou explicitamente, para a performance escolar, outras de cariz relacional e expressivo (leitura, pintura, música, desporto, saídas culturais para teatros, museus, bibliotecas...).

Uma ausência merece ser destacada: não encontramos crianças oriundas das famílias burguesas nos parques infantis. Não só estas crianças são mais enquadradas pelas instituições escolares, onde se ativa “um projeto socializador total”, marcado pela intensificação da ação pedagógica intra e extraescolar (línguas estrangeiras, ballet, ténis, escrita criativa...), num dueto bem orquestrado de família e escola (por vezes com um vértice triangular na religião), como o controle social e a superação de si exigem dedicação quase exclusiva no ofício de criança.

A valorização de um entre-si exclusivista e endogâmico leva as famílias da burguesia a privilegiar espaços de lazer com admissão seletiva e geralmente privada (clubes culturais e desportivos), a par de uma clara preferência por práticas tidas como distintivas e para as quais se exige um particular passaporte simbólico, consubstanciado em modos de apropriação altamente codificados e que exigem a mobilização de disposições estéticas longamente incorporadas (Louçã, Lopes e Costa, 2014).

Finalmente, não raras vezes os condomínios habitacionais oferecem o que os parques infantis também possuem (verde, recantos, equipamentos lúdicos) com a vantagem da exclusividade e de cumprirem os requisitos da narrativa higienista e securitária do comunitarismo burguês.

As práticas que a pandemia revelou

A irrupção do confinamento e do tempo de suspensão que acarreta trouxe desiguais mudanças nas famílias observadas. A pandemia *revelou* (no sentido de conferir acrescida visibilidade até mesmo centralidade) e *alavancou* desigualdades sociais. Não será um exagero retórico dizer que o Covid-19 é um fenómeno eminentemente social com repercussões médicas e sanitárias.

Quadro 2.

Atividades desenvolvidas pelas crianças durante o confinamento por classe e espaço (número de referências)

COVELO	PASTELEIRA
CLASSES POPULARES	CLASSES POPULARES
Brinquedos: 2	Brinquedos: 4
Jogos online: 1	Jogos online: 3
Jogos offline: 1	Jogos offline: 0
TV: 3	TV: 7
Internet: 3	Internet: 7
Playstation: 0	Playstation: 3
Escola online: 2	Escola online: 0
Pinturas/colagens: 0	Pinturas/colagens: 3
Outros trabalhos Manuais: 0	Outros trabalhos Manuais: 0
Leitura: 0	Leitura: 0
Música: 0	Música: 0
Filmes: 0	Filmes: 0
Exercício Físico: 0	Exercício Físico: 0
Brincar em espaços exteriores: 0	Brincar em espaços exteriores: 0
CLASSES MÉDIAS	CLASSES MÉDIAS
Brinquedos: 7	Brinquedos: 2
Jogos online: 1	Jogos online: 0
Jogos offline: 4	Jogos offline: 3
TV: 2	TV: 3
Internet: 4	Internet: 3
Playstation: 1	Playstation: 0
Escola online: 2	Escola online: 0
Pinturas/colagens: 7	Pinturas/colagens: 2
Outros trabalhos Manuais: 4	Outros trabalhos Manuais: 1
Leitura: 0	Leitura: 2
Música: 0	Música: 2
Filmes: 1	Filmes: 0
Exercício Físico: 4	Exercício Físico: 0
Brincar em espaços exteriores: 3	Brincar em espaços exteriores: 2

Como se constata pelo quadro anterior, os espaços-tempos domésticos de lazer das crianças centraram-se no audiovisual, quer através do visionamento de TV, quer pela via do ciberespaço. Contudo, uma análise fina das entrevistas permite destrinçar diferenças marcantes.

Assim, no universo das classes populares a retração à cultura de apartamento e de écran é particularmente intensa. Pais e avós referem, uma e outra vez, o reduzido leque de atividades desenvolvidas pelas crianças: intensificação da utilização da televisão e da internet (desenhos animados e séries

infantojuvenis), com as redes sociais a ocuparem o principal quinhão, nomeadamente o Facebook e o tik tok; playstation e vídeo jogos; desenhos animados.:

“Os meus netos brincavam uns com os outros, jogavam jogos, viam desenhos animados, internet e TV” (**Avó de 3 netos: rapaz de 6 anos; rapariga de 2 anos (irmãos) e rapariga de 8 anos (prima); família de classes populares; Pasteleira**).

“A minha filha brincava com os seus brinquedos e passava o tempo na escola online, embora não quisesse fazer as atividades” (**Mãe de menina de 7 anos; Família de Classes Populares; Afrodescendentes, Covelo**)

“Os meus filhos sentiam muito a falta do parque. Em casa, os que já frequentam a escola, ocupavam-se com as aulas. Quando acabavam os trabalhos, ocupavam-se a jogar e a brincar com o tik-tok, jogos no computador e telemóveis... Os mais pequenos também já jogam estes jogos” (**Pai de quatro crianças com 4, 5, 12 e 15 anos; Família de classes populares; Pasteleira**).

As crianças das classes médias, ainda que tenham passado por semelhante processo, revelam o exercício de um conjunto bem mais alargado de atividades: desenhos, plasticinas, colagens, puzzles, culinária, instrumentos de música, leituras, jogos de aprendizagem do alfabeto e da escrita, etc.:

“Não foi fácil porque se cansaram de estar em casa. Queriam sair. Ocupavam o tempo nas atividades da escola e a brincarem uns com os outros. Sentiam a falta das vindas ao parque. Não usavam muito jogos eletrónicos e internet. Brincavam com os primos, faziam jogos”. (**Avó de criança de 8 anos do sexo masculino; família de Profissionais intelectuais e científicos; Pasteleira**)

“A minha filha ocupava o tempo comigo e com o meu marido com livros, puzzles, músicas. Como estou a fazer especialização em Ensino especial, fazia algumas dessas atividades com

ela” (**Mãe de criança do sexo feminino com 3 anos; Família de Profissionais intelectuais e científicos; Pasteleira**)

“Sou professora. A minha filha não podia estar com amigos. Ficou triste. Ocupava o tempo a brincar, fazer passeios a pé e ginástica” (**Mãe de rapariga de 11 anos; família de Profissionais intelectuais e científicos; Covelo**).

Estas listagens evidenciam quer a desigual posse (capital económico) de instrumentos lúdicos e didáticos que são formas de capital cultural objetivado, quer, ainda, o manuseio de disposições (capital cultural incorporado - Bourdieu, 1979) que habilitam ao desenvolvimento de linguagens sofisticadas de expressão relacionadas com o universo da escrita, da arte e da criatividade legítimas. Lembram, em acréscimo, como pesaram no período de confinamento as muito distintas condições de habitabilidade, sofrendo as classes populares com os apartamentos exíguos, por vezes partilhados com outras famílias, o desconforto ou a pobreza energética. Não por acaso algumas famílias de classe média puderam “dar-se ao luxo” de manter atividades desportivas ao ar livre em espaços residenciais com jardins exclusivos.

Tão importante quanto o rol de atividades desigualmente ativadas pela pandemia são os modos de relacionamento e de enquadramento parental. Nas famílias de classes médias, não raras vezes os educadores manifestam culpa e preocupação pelo que consideram ser o uso “excessivo” de dispositivos tecnológicos e de dependência face ao écran. Daí o seu afã (e recursos) para impor uma diversificação de atividades às crianças, dirigindo-as, por vezes instrumentalmente, para o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita, de criação e reflexão. Algumas famílias referem mesmo que estão a impor regras restritivas às crianças, limitando, na fase pós confinamento, o acesso e o tempo aos dispositivos eletrónicos. Nestas famílias é ainda visível o acompanhamento às atividades das crianças, cocriando músicas, desenhos e colagens; participando em jogos e brincadeiras.

Considerações finais: elogio de uma sociologia pluriescalar

Estes resultam preliminares mobilizaram uma escala de observação macrosociológica, atenta às pertencas de classe e às suas imbricações nos mecanismos socializadores, revelando constrangimentos e possibilidades desigualmente distribuídos. Realçamos a maior dependência das crianças das classes populares face às práticas doméstico-recetivas, centradas na utilização dos écrans como escape e entretenimento. Ao invés, as crianças das classes médias diversificam as suas atividades, entrando na esfera da criação e do envolvimento lúdico com orientação familiar.

É possível registar, ainda, um sentimento de culpa face à maior utilização de dispositivos audiovisuais e eletrónicos por parte dos agregados familiares com maior capital cultural, traindo esquemas de perceção e de classificação de práticas que em muito devem à interiorização de escalas de legitimidade cultural através das quais certas escolhas são vistas como indesejáveis.

Em ambos os universos sociais reverbera uma nostalgia dos tempos pré pandémicos, em que os parques são evocados como quadro de interação que favorece a interação entre pares. Ora, se como evidenciamos, estes espaços emergem como ocasião de sociabilidade interclassista com potencial intercultural, o recuo em contexto doméstico exacerba as desigualdades sociais, os distintos recursos materiais e simbólicos, o domínio diverso de competências relacionais, expressivas e reflexivas.

Importaria ir mais além. Sem querer reduzir a sociologia da infância a um registo das representações subjetivas dos atores (uma vez que estes não possuem amiúde consciência das condições objetivas e das relações de dominação que as enformam), a observação etnográfica amplia as margens de escolha e de agenciamento das crianças que, dentro das limitações estruturais, desenvolvem capacidades ativas de apropriação, negociação, interpretação e resistência (Corsaro, 2011).

Valeria por isso a pena, em termos heurísticos, combinar a proposta teórico - metodológica de Bernard Lahire com a abordagem de William Corsaro. O primeiro (Lahire, 2019), centrando-se nas

socializações precoces como incorporação da estrutura de classes e das relações de dominação, aplica um dispositivo metodológico baseado em entrevistas múltiplas (a pais, outros significativos e educadores), observações etnográficas (limitadas ao contexto familiar e escolar de aplicação das entrevistas), análise documental (cadernetas escolares, boletins de saúde, etc.) e exercícios linguísticos (que permitem aceder às competências lexicais, sintáticas e narrativas das crianças). Mas falta-lhe a voz das crianças e a observação fina das suas interações fora dos contextos de controle e supervisão (de pais e educadores).

Já Corsaro, imbuído de uma perspetiva de cultura como ação e significado que perpassa as relações sociais rotineiras, mobiliza etnografias “sustentadas e engajadas, microscópicas e holísticas, flexíveis e autocorretoras” (Corsaro, 2011: 53), mas despreza as inserções de classe e, ao centrar-se quase exclusivamente na cultura de pares, ignora as relações sociais mais amplas e os efeitos do poder desigual.

Analisar os modos de ver televisão ou navegar no ciberespaço, por exemplo, não dispensa uma sociologia da receção cultural como prática ativa, socialmente constituída e com nuances (o que escolhem ver? Como se processa a navegação flutuante através da hiper textualidade dos links? Conversam sobre o que veem? Com quem?, Com que propósitos? Em que momentos? Em que espaços? Sós ou acompanhadas?).

As crianças não são meras marionetas das estruturas sociais, nem todas as suas relações sociais derivam de fenómenos de imposição e interiorização dos muros da dominação, como mostram os estudos sobre a influência da socialização de pares. Faz sentido, então, articular e multiplicar as escalas de observação em futuros desenvolvimentos da nossa pesquisa, pois se é certo que as infâncias são sempre infâncias de classe, não é menos arguto escutar ativa e metodicamente as culturas fabricadas *na* e *pela* ação infantil, resgatando compreensivamente os sentidos, as narrativas e as vozes das crianças.

Para nada desperdiçar, importa aprofundar a economia do olhar de dentro com as relações de força que do exterior se impõem, o que exige,

para superar a ingenuidade de uma abordagem nativamente espontânea, perscrutar as infâncias através de um jogo de escalas de observação: macro, meso e microanálise. Em suma, multiplicar os ângulos e as perspetivas, cruzando-os a cada passo.

Referências

- Almeida, A. N. de (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogo de olhares para a investigação*. ICS.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with children*. Routledge/Falmer.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Hallett, C & Prout, A. (2003). *Hearing the voices of children: social policy for a new century*. Routledge/Falmer.
- Hendrick, H. (1990). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In J. Alison & A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 35-59). The Falmer Press.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe: De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lopes, J. T., Louçã, F. & Ferro, L. (2017). *As classes populares: A produção e a reprodução da desigualdade em Portugal*. Bertrand.
- Louçã, F., Lopes, J. T. & Costa, J. (2014). *Os burgueses: Quem são, como vivem, onde mandam*. Bertrand.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira - Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp. 11-30) Porto Editora.
- Ponte, C. (2012). *Crianças & media: Pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade*. ICS.
- Santos, B. de S. (2018). *Na oficina do sociólogo artesão*. Cortez.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In Teresa Sarmiento (org.), *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. (pp. 43-68). Porto Editora.
- Schwartz, O. (2011). *Peut-on parler des classes populaires?* OpenEdition Journals. Acedido a 14 de dezembro de 2020 <http://journals.openedition.org/lectures/6326>.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.