



# ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS E ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS A PARTIR DO PROJETO CRiCity

## RECOMENDAÇÕES



EUNICE CASTRO SEIXAS, PAULO CASTRO SEIXAS,  
JOÃO TEIXEIRA LOPES E LÍGIA FERRO (Orgs.)

## FICHA TÉCNICA

**Título:** Estudos sobre crianças e espaços públicos urbanos a partir do Projeto CRiCity: Recomendações

**Organização:** Eunice Castro Seixas, Paulo Castro Seixas, João Teixeira Lopes e Lígia Ferro

**Autores e Autoras:** Benedita Portugal e Melo, Catarina Tomás, Eunice Castro Seixas, Inês Barbosa, João Teixeira Lopes, Júlia Rodrigues, Lígia Ferro, Paulo Castro Seixas e Sara González.

Foto da Capa: Copyright: Eunice Castro Seixas, 2019

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 inequality through the participatory design of child-friendly cities (PTDC/SOC-SOC/30415/2017).

Site CRiCity: [www.cricity.pt](http://www.cricity.pt)

Facebook: <https://www.facebook.com/CRiCity-As-crianças-e-o-seu-direito-à-Cidade-102193284880221>

## ÍNDICE

FICHA TÉCNICA.....	1
INTRODUÇÃO: PENSAR EM CONJUNTO, AGIR DE OUTRA MANEIRA.....	3
PARTE I: REPENSAR O ENQUADRAMENTO POLÍTICO, EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO.....	6
1. PLANOS TRANSFORMACIONAIS.....	7
2. OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS.....	12
3. WALKING INTERVIEWS.....	16
4. MAPEAMENTO CULTURAL, MAPAS DE KERNEL E.....	19
AUDITORIAS CIDADÃS PARA UM PLANEAMENTO CULTURAL.....	19
PARTE II: RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS DE CASO EM ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS.....	24
1. O DIREITO DAS CRIANÇAS À CIDADE NOS PARQUES URBANOS DE LISBOA.....	25
2. AS BIBLIOTECAS PÚBLICAS ENQUANTO ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS: 11 RECOMENDAÇÕES.....	31
3. RECOMENDAÇÕES A PARTIR DOS ESTUDOS DE CASO.....	37
DO PORTO.....	37
NOTAS BIOGRÁFICAS.....	41

# INTRODUÇÃO:

## PENSAR EM CONJUNTO, AGIR DE OUTRA MANEIRA

João Teixeira Lopes  
(Instituto de Sociologia da Universidade do Porto)

Um projeto com a singularidade do CRiCity ficaria incompleto se não ousássemos propor, sem qualquer pretensão de exaustividade, algumas recomendações, quer para investigadores que trilhem, futuramente, caminhos análogos, quer para os decisores políticos, em várias instâncias. Muito ganharíamos com políticas públicas envolventes, não burocráticas e imaginativas.

Que o conhecimento científico não é neutro, já o sabemos; que a procura de objetividade e rigor nunca se deve confundir com uma crença cientista que apague a compreensão das práticas e subjetividades dos agentes sociais, também nos parece relevante assumir. As ciências sociais não podem, pois, ignorar o diálogo com os seus plurais públicos, nem esquecer o dever de converter o seu olhar analítico em contributos para a mudança social.

Michael Burawoy é um autor a ter em conta nesta questão, ao propor-nos que encaremos sem dramas a crescente divisão do trabalho nas ciências sociais, embora sob um conjunto de condições. Para o sociólogo de Berkeley, podemos falar de “sociologia pública” quando entramos “em diálogo com os públicos, entendidos como pessoas que estão elas próprias em conversação” (Braga e Burawoy, 2009: 24). Respondendo às questões “sociologia para quem?” e “sociologia para quê?”, podemos dizer que a sociologia pública se destina a audiências extra-académicas e persegue um conhecimento reflexivo – pensar com os outros possibilidades de alargamento do campo dos possíveis.

Nesta senda, começaríamos por realçar algumas aquisições que poderão ser úteis a outros investigadores, nomeadamente na organização de práticas de pesquisa participativa com crianças.

Paulo Castro Seixas oferece uma possibilidade mais ampla de enquadramento dos estudos com as crianças na sua articulação com o desenho das políticas públicas, promovendo combinações complexas de esforço top-down e bottom-up, envolvendo instituições, comunidades e crianças. Trata-se de gizar planos transformacionais situados a várias escalas, exercício estratégico, transdisciplinar e coletivo de projetar futuros desejados numa mistura de processos: científicos, artísticos e técnicos.

Catarina Tomás e Eunice Castro Seixas enfatizam a centralidade das técnicas de observação (ver de perto e por dentro) por permitirem tirar da invisibilidade do olhar epistemológico as práticas das crianças, enquanto geram uma panóplia muito rica de dados (gestos, símbolos, interações...) que são densa e contextualmente interpretados, evitando, assim, sobreinterpretações ou abstrações generalizantes. De igual modo, a observação encoraja uma negociação permanente com as crianças, gerando contratos de confiança intersubjetivos e atentos (da parte do investigador) às relações desiguais de poder. Por fim, articula-se a observação com um pendor de escuta atenta e transformadora, na medida em que se pauta por, em última instância, por promover os direitos das crianças nesses contextos.

Inês Barbosa, a partir da experiência com a técnica das Walking Interviews, realça as suas potencialidades no envolvimento das crianças em processos de observação e descodificação da cidade, motivando-as a sair da rotina e dos espaços institucionais, aproximando-as de realidades concretas, sensíveis, corporais e tangíveis, gerando debates próximos das suas vivências e quadros de inteligibilidade e ativando a sua agência, pois são as crianças a conduzir o entrevistado/a, tanto relativamente aos percursos como aos temas abordados ou as emoções. Além do mais, esta técnica articula-se bem

com outros procedimentos, como o photovoice ou dinâmicas de debriefing (círculo de conversa, desenho, escrita).

Paulo Castro Seixas, no âmbito de uma cultura de planeamento cultural assente na sustentabilidade propõe uma orientação em que as populações e os territórios adquiram uma espécie de autorreflexividade sobre o seu ADN cultural. gerando uma consciencialização das especificidades das crianças e jovens na sua reivindicação pelo direito à cidade. Nesse esforço merecem realce os mapas de kernel que possibilitam uma Participação Pública em Sistemas de Informação Geográfica (PPSIG), através da codificação de dimensões relacionadas com as características percebidas dos territórios, com conhecimentos e emoções relativos aos lugares e, por fim, com os usos ou apropriações específicas dos lugares.

Um outro conjunto de contributos dirige-se preferencialmente ao coração da conceção das políticas públicas urbanas, na sua transversalidade material, social, cultural e educativa.

Na tentativa de combater as tendências crescentes de institucionalização, privatização e insularização do espaço público, Eunice Castro Seixas e Catarina Tomás instigam a uma nova forma de produzir e gerir os espaços verdes. Desde logo, combatendo as tendências de um urbanismo genérico, pronto-a-usar, pouco flexível e sem imaginação. Em seguida, favorecendo a combinação de múltiplas valências (elementos construídos com elementos naturais e biodiversidade; arte urbana; pessoas e animais). Em terceiro lugar, estimulando a abertura desses espaços a múltiplos usos e a uma exploração livre e autónoma por parte das crianças. Em quarto lugar, mantendo preocupações de inclusão social (idade, classe social, etnia, cor de pele, identidade racial e identidade de género) e de intergeracionalidade. Finalmente, envolvendo ativamente no processo de planeamento e desenho dos espaços públicos, através de metodologias adequadas.

Benedita Portugal e Melo, Eunice Castro Seixas e Sara González elaboram onze recomendações sobre a relação entre as bibliotecas públicas e as crianças, destacando-se o seu funcionamento em rede, a inclusão das crianças na definição da sua programação cultural e na organização do espaço ou a inclusão das famílias, na sua diversidade. Defendem, ainda, uma série de articulações virtuosas: entre o online e o offline, o espaço interior e o espaço exterior, num quadro intercultural e intergeracional.

No que se refere aos dois contextos territoriais socialmente diferenciados que a equipa do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto analisou, desdobram-se uma série de recomendações com destinatários variados. À edilidade sugere-se, por exemplo, a institucionalização de rotinas de diagnóstico participativo com as crianças para o planeamento e a produção de novos espaços ou a constituição de comissões de utilizadores dos equipamentos já existentes, de forma incorporar sempre o olhar e a voz das crianças. Aliás, advoga-se mesmo que, não só as crianças devem escutadas e estimuladas a expressar o seu ponto de vista, como as suas perspetivas devem desembocar num processo de decisão partilhada, o que implica uma alteração nas relações de poder adultocêntricas. Aborda-se, ainda, a necessidade de criar uma cultura de desenvolvimento educativo colaborativo, com ênfase na proximidade ecológica e social, de maneira a promover solidariedade, segurança e inter reconhecimento, a par da reflexão sobre as diferenças e as desigualdades (classe, género, etnia, orientação sexual) no uso dos espaços públicos.

Em suma, todas estas recomendações não devem ser entendidas como um receituário. Sobre tudo não estão impregnadas de qualquer vontade de imposição de autoridade científica. Partem, antes, de uma vontade de não desperdiçar aprendizagens coletivas e de lhes dar um sentido transformador. No seu âmago, como decerto compreenderão os leitores, subjaz um convite ao pensar-se em conjunto e ao agir-se de outra maneira. Com as crianças e para elas.

## **Referência Bibliográfica**

BRAGA, R., e BURAWOY, M. (2009), *Por uma Sociologia Pública*. São Paulo: Alameda.

**PARTE I: REPENSAR O ENQUADRAMEN-  
TO POLÍTICO, EPISTEMOLÓGICO E ME-  
TODOLÓGICO**

# 1. PLANOS TRANSFORMACIONAIS

Paulo Castro Seixas

(ISCSP-CAPP-Universidade de Lisboa/CITTA-FEUP-Universidade do Porto)

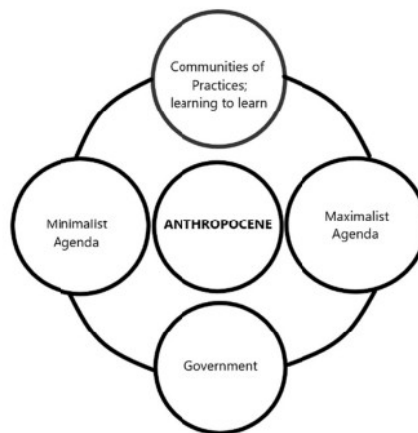
## **Planos Transformacionais - o que são e para que servem?**

A Agenda 2030 é o maior Plano Transformacional em que vivemos. Por isso é que o seu título é 'Transforming our World'. O objetivo maior é, assim, que a ideia de Plano Transformacional e, ao mesmo tempo, que o sentido dos ODS deve ser incorporado pelo cidadão. Os ODS são, assim, um documento orientador para que todos nós possamos transformar o nosso mundo. Quer dizer, o Plano Transformacional dos ODS deve, antes de mais e acima de tudo, ser a possibilidade de criarmos **comunidades de práticas de aprendizagem da transformação**. A única forma de fazermos isso é multiplicarmos os Planos Transformacionais onde quer que seja: nas vizinhanças e nos bairros, nas escolas e nas instituições de trabalho...

No quadro do desafio político em que estamos, da Agenda 2015-30, ou seja, dos ODS, temos duas formas para olhar para esta Agenda. Esta agenda caracteriza-se, por um lado, por 17 Objetivos e 169 Metas que correspondem ao que podemos considerar a 'Agenda Maximalista'. Por outro lado, podemos considerar que os ODS são representados por 5 grandes Dimensões (os 5 Ps): Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias que correspondem ao que se pode chamar 'Agenda Minimalista'.

A Agenda maximalista é, grandemente, uma agenda top-down. Ou seja, são os Estados e as instituições deles dependentes que são responsáveis pela sua implementação e monitorização. Já a Agenda minimalista, centrada nos 5 Ps é, grandemente, uma agenda bottom-up. Ou seja, os 5 Ps funcionam basicamente como uma mnemónica da Agenda, para que todos nós, de uma forma simples, percebamos os que está em causa. E o que está em causa é mudarmos o planeta, mudar as pessoas, termos mais prosperidade, mais paz e aumentarmos as parcerias. E isto é algo que uma criança do infantário ou da escola primária pode perceber mesmo que lhe seja mais difícil, obviamente, perceber os 17 objetivos e as 169 metas.





A Programmatic Ambivalence

Fonte: Seixas e Lobner, 2018

É através da Agenda Minimalista que, todos nós, somos incentivados a assumirmos também a responsabilidade da governação ou da governança do planeta no quadro do Antropoceno e contribuir para tal governança. É neste quadro que entram então em cena os Planos Transformacionais. O que são, então os Planos Transformacionais?

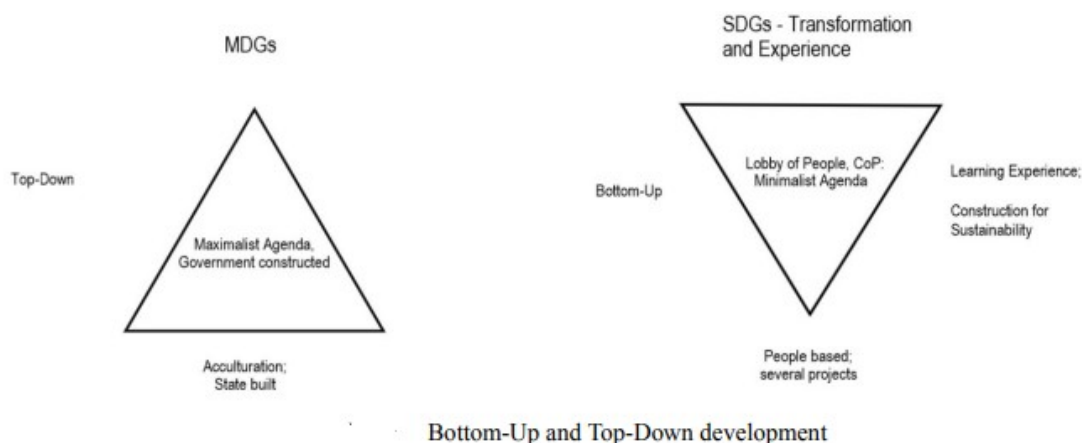
Sendo a Agenda 15-30 o Plano Transformacional maior, torna-se necessário que a mudança seja feita por cada um de nós. E a pergunta é, então, como é que podemos fazê-la? Pois, podemos fazê-la contribuindo cada um de nós para Planos Transformacionais. Esses Planos Transformacionais são uma forma de cada um de nós, em grupo – em grupos de pares, na família, na escola, grupos de vizinhos, grupos informais que se criam, associações, grupos de projetos de organizações... - pensarmos o futuro do planeta.

Não se trata de pensarmos o futuro de cada um. Normalmente estamos habituados a pensarmos o futuro de cada um: o que é que eu quero ser quando for grande? Onde é que eu quero estar daqui a dois anos? Ou daqui a quatro anos? O que é que eu quero comprar daqui a uns tempos? Não se trata desse tipo de pensamento. Trata-se de, em grupo, podermos contribuir para pensarmos as instituições, os agrupamentos humanos, as formas como nos relacionamos...em última análise o planeta e a sua mudança.

Os Planos transformacionais devem, assim, ser feitos em relação, por exemplo, à nossa escola, o nosso prédio, a nossa rua, a nossa vizinhança, o nosso bairro, a nossa freguesia, a nossa cidade... porventura a região, o país...em última análise, o planeta.

Trata-se de, em conjunto e enquanto cidadãos, criarmos um lobby of the people, um grupo de pressão coletivo de forma a influenciarmos o futuro...das instituições, das comunidades, das cidades, dos países...do planeta através de um pensamento prospetivo, em função de um design de futuríveis, quer

dizer de futuros possíveis, criando assim processo de feedforwarding ou de influência do futuro através de profecias que se auto-realizam.



Fonte: Seixas e Lobner, 2018

A nossa interpretação dos ODS, ao contrário dos Objetivos do Milénio que eram mais top-down é, exatamente, a de que temos a responsabilidade de multiplicar os Planos Transformacionais de forma a que todos nós nos responsabilizemos e aprendamos a pensar o futuro. Só pensando adequadamente o futuro podemos contribuir para a sua mudança.

Os Planos Transformacionais são, assim, o elemento chave do 4º pilar da sustentabilidade: a governança do Antropoceno. A sustentabilidade desde os anos 70 do século 20 foi entendida como tendo três pés ou pilares: o pilar ambiental, o pilar social e o pilar económico. A partir de 2012 começou-se grandemente a pensar o 4º pilar: propôs-se a cultura pois só mudando a cultura poderíamos enculturar a sustentabilidade. Mas, para mudar a cultura teríamos de mudar a educação. E mudar a educação implicaria mudar a ciência e a tecnologia. Mudar a ciência e a tecnologia implica uma nova ética e um novo quadro normativo (os ODS). E tal só se aplica num quadro de paz e parcerias globais para o desenvolvimento. Assim, todos esses elementos juntos configuram uma governança global e permanente só atingível com um esforço top-down e um esforço bottom-up. O esforço bottom-up implica criar comunidades transformacionais em todo o lado, capazes de produzir constantemente Planos Transformacionais. Os Planos Transformacionais são, assim, um imperativo político.

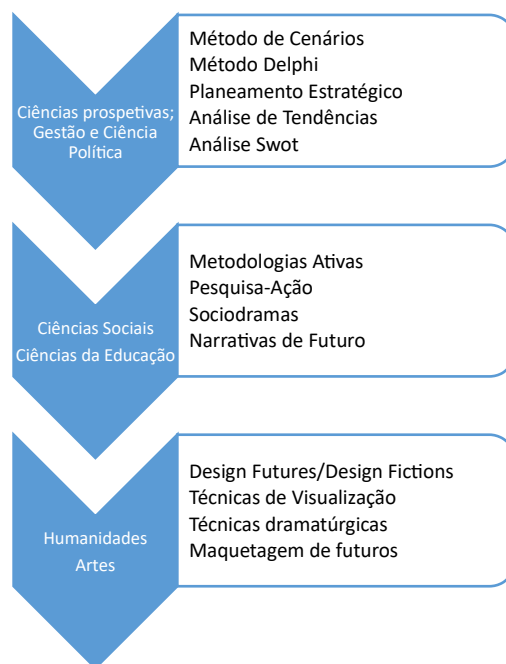
## Planos Transformacionais – Como Fazer?

PLANOS TRANSFORMACIONAIS – Plano Transformacional é um exercício coletivo de projetar futuros desejados numa mistura de processos: científicos, artísticos e técnicos.

Antes de mais e acima de tudo, os Planos Transformacionais implicam pensar coletivamente o futuro. Tal requer uma religação da nossa parte, uma vez que nós estamos mais habituados e formos mais ensinados a pensar o passado. Ou seja, formos habituados a armazenar passados individualmente ao in-

vés de projetarmos coletivamente futuros de forma a torná-los possíveis. É esta religação do nosso cérebro que está na base e é um pressuposto dos Planos Transformacionais. E para tal precisamos de aperfeiçoar as metodologias que possam melhor servir essa religação.

Os Planos Transformacionais implicam, assim, pensar o futuro: um processo coletivo de feedforwarding. E tal processo terá de ser inter e, porventura, transdisciplinar. Quer dizer que devemos recorrer às várias ciências e também às humanidades e às artes para esse fim. Podemos ter em conta algumas técnicas dessas várias áreas:



## 1. Planos Transformacionais – Casos Práticos

As aplicações da técnica dos Planos Transformacionais podem ser as mais diversas. Em termos práticos indicar uma data futura não muito próxima possibilita a liberdade suficiente para discutir possibilidades de futuro (por exemplo 2050: “A nossa rua/bairro/cidade em 2050”). Uma outra opção é considerar um espaço ‘bom para viver’: ‘uma cidade boa para viver’. Ou, ainda, a própria opção dos ODS: ‘transformando a nossa rua/bairro/cidade’.

Um outro aspeto relevante em termos de aplicação, é que esta técnica tanto pode ser usada numa lógica de evento, em tempo rápido, utilizando apenas um quadro branco num qualquer espaço público fechado ou não. No entanto, pode também ser usada numa lógica de maior espessura temporal, abrangendo inclusive várias fases num diálogo intergeracional ou/e abrangendo vários níveis urbanísticos (rua/bairro/freguesia/cidade).

Esta técnica já foi aplicada por nós num pátio exterior de uma faculdade como experiência pedagógica; num evento intitulado ‘Noite dos Investigadores’ em Lisboa; numa praça de uma cidade (Largo da Paz- Ajuda-Lisboa) e numa cidade como um todo (Viana do Castelo), agregando grupos em escolas e numa universidade sénior em diálogo intergeracional. No sequele do projeto CRiCity, esta metodolo-

gia está em julho de 2022 a ser desenvolvida para ser aplicada na iniciativa da Câmara Municipal de Cascais, 'A Rua é Nossa'.



Utilização em modo de evento  
(Noite dos Investigadores -Lisboa)



Utilização em Viana do Castelo  
(trabalhos de grupo em escolas e univ. sénior)

## Referências Bibliográficas

Seixas, P.C., Dias, R.; Pereira, P. Q. (2017). Uma cidade boa para viver. planeamento cultural e ciência cidadã no desenvolvimento urbano sustentável. *A Obra Nasce*, nº 12

[https://www.researchgate.net/publication/328225920\\_Uma\\_Cidade\\_Boa\\_para\\_Viver\\_Planeamento\\_Cultural\\_e\\_Ciencia\\_Cidada\\_no\\_Development\\_Urbano\\_Sustentavel](https://www.researchgate.net/publication/328225920_Uma_Cidade_Boa_para_Viver_Planeamento_Cultural_e_Ciencia_Cidada_no_Development_Urbano_Sustentavel)

Seixas, P.C.; Lobner, N. (2018). Transformational communities: a programmatic ambivalence as a learning path for the cognitive planet. *Journal of Sustainable Development* ; Vol. 11, No. 6, 152-161.

<http://www.ccsenet.org/.../index.../jsd/article/view/0/37679>

Seixas, P.C. (2014). Objectivos de desenvolvimento sustentável: a primeira política pública global do antropoceno. *Revista Científica Monfrague Desarrollo Resiliente*

[https://www.researchgate.net/publication/261472628\\_Objectivos\\_de\\_Development\\_Sustentavel\\_A\\_primeira\\_Politica\\_Publica\\_Global\\_do\\_Antropoceno](https://www.researchgate.net/publication/261472628_Objectivos_de_Development_Sustentavel_A_primeira_Politica_Publica_Global_do_Antropoceno)

MOOCs:

[Planos Transformacionais](#)

[Planos Transformacionais – como Fazer](#)

## 2. OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Catarina Tomás (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA)

Eunice Castro Seixas (SOCIUS/CSG, Universidade de Lisboa)

### Contextualização Epistemológica e Teórica

A persistente invisibilidade das crianças como atores políticos continua a ter eco, não só nos diversos espaços e fóruns de decisão e na forma como se concebe e planeiam os espaços públicos (Castro Seixas et al., 2020), mas também na forma como se investiga a infância e as crianças. De entre as inúmeras estratégias metodológicas possíveis, destacamos neste artigo a **observação** de crianças, com especial enfoque no espaço público. Visamos apresentar de forma muito sucinta: os benefícios desta metodologia, os princípios e práticas que devem pautar a sua utilização e os dilemas e desafios que se colocam aos investigadores que utilizam esta estratégia.

O desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância, a partir dos anos 80 do século XX; provocaram uma mudança paradigmática na forma de fazer investigação *com* crianças e não sobre crianças (Corsaro, 1997; James, & Christensen, 2000; James, 2007; Punch, 2002; Ferreira, 2003, 2008; Levey, 2009; Ferreira & Lima, 2020). Nesta transição contrapõem-se visões de como fazer investigação sobre/com crianças:

- **paradigma positivista, tradicional e hegemónico** caracterizado, de forma sucinta, por um conjunto de pressupostos: a criança é considerada como objeto; não confiabilidade dos dados fornecidos pelas crianças; a tónica assente da recolha de dados tendo em vista a medição; a separação entre sujeito e objeto de conhecimento.
- **paradigma interpretativo, crítico, e contra-hegemónico**, que se caracteriza, de forma sucinta, por um conjunto de pressupostos: o reconhecimento da agência e competência das crianças e dos sentidos subjetivos das suas vozes; a não separação entre sujeito e objeto; o combate a alguns dos efeitos das metodologias tradicionais, como a intrusão e a alienação; o reconhecimento dos inúmeros modos e formas de expressão das crianças, que possibilitam compreender os modos próprios de ocupação, apropriação e ressignificação dos espaços-tempos pelas crianças.

### Benefícios da observação (naturalista) em espaços públicos

- ✓ Riqueza dos dados (dimensões verbais e não verbais, interações sociais, com a materialidade e as espécies não humanas)
- ✓ Contextualização das práticas das crianças no espaço/tempo e nas interações intra e intergeracionais

# Observação de crianças em espaços públicos



Contextualização epistemológica e teórica



- O desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância

- Investigação com crianças

## OBSERVAÇÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS



- Observação discreta e cuidada das crianças – ética relacional e situada
- Negociação permanente (assentimento/consentimento; acesso; frequência e permanências, etc.)
- Imaginação metodológica e ética para *ver de perto e de dentro*: registos densos, cuidados e criteriosos que considerem gestos, símbolos, discursos, interações, sociabilidades, silêncios, espaços, etc.
- Articulação metodológica e da interpretação empírica dos dados com os contextos e as características das crianças
- Reflexividade e dimensão relacional do conhecimento



## BENEFÍCIOS DA OBSERVAÇÃO (NATURALISTA) EM ESPAÇOS PÚBLICOS

- Riqueza dos dados (dimensões verbais e não verbais, interações sociais, com a materialidade e as espécies não humanas)
- Contextualização das práticas das crianças no espaço/tempo e nas interações intra e intergeracionais

## DILEMAS E DESAFIOS

- Representações e experiências do/a investigador/a em relação às crianças e à infância e sobre o espaço/contexto analisado
- Diferentes e desiguais saberes e poderes entre adultos/as e crianças
- Limites da privacidade, confidencialidade e confiabilidade
- Observação gera um processo de complexificação das relações sociais: perplexidades, tensões, desconfianças perante a observação de crianças.
- Imagem das crianças: da proteção ao panorama atual regulatório cada vez mais "apertado" e desajustado
- Impacto da investigação e das metodologias utilizadas: servem de facto para promoverem os direitos da criança?

espaços fechados // espaços públicos

Espaços fechados vs espaços públicos // estabilidade, regularidade e continuidade vs dificuldade em acompanhar a mobilidade/circulação das crianças

Constrangimentos físicos, "meteorológicos" e riscos





## Considerações finais

- A observação das crianças em espaços públicos gera dados muito ricos, mas também levanta desafios éticos (Morrow, & Richards, 1996; Ferreira, 2008; Fernandes, 2016) e metodológicos específicos (Wilkinson, 2017; Rosa & Ferreira, 2019; Castro Seixas et al., 2022).
- Uma atitude reflexiva por parte do/da investigador/a sobre estes desafios é fundamental numa pesquisa que se enquadre num paradigma interpretativo e crítico. Mas esta deve ir para além de um ato confessional ou de uma perspetiva normativa e se possível, as crianças devem ser incluídas neste processo reflexivo, através da utilização de metodologias que efetivamente as veja, ouça e reconheça.
- Fazer investigação *com* crianças em espaços públicos supõe que o/a investigador faça um esforço para *ver e ouvir* as crianças e as incluir como atores sociais no processo de investigação, mas também que reflita sobre a condição das mesmas como produtoras de conhecimento dentro daquele contexto específico, assim como sobre o seu papel nesse espaço.
- Finalmente, uma investigação *com* crianças deve em última análise servir para promover os direitos das crianças nesses contextos. As escolhas metodológicas devem também servir o mesmo propósito.

## Referências Bibliográficas

- Castro Seixas, E., Tomás, C. Fernandes-Jesus, M., & Giacchetta, N. (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), 152-172.
- Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferreira, M. (2008). “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S. (Orgs.), *Estudos da Infância, educação e práticas sociais* (pp. 143-162). Ed. Vozes.
- Ferreira, M., & Lima, P. (2020). Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. *Perspectiva*, *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 38(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, A., & Christensen, P. (2000). *Research with children, perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Levey, H. (2009). “Which One Is Yours?”: Children and Ethnography. *Qual Sociol*, 32, 311–331. <https://doi.org/10.1007/s11133-009-9130-8>
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview 1. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Procter, L. (2013). Exploring the role of emotional reflexivity in research with children. *Emotion, Space and Society*, 9, 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.04.002>

Rosa, I. & Ferreira, M. (2019). Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. *Dossier Etnografia e Infância, Revista Zero-a-Seis*, 21(40), 249-275. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p249>

Soares, N. F., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação UNESP – Presidente Prudente*, 12(13), 49-64.

Tisdall, K., Davies, J., & Gallagher, M. (2009). *Researching with children & young people, research, design, methods and analysis*. Sage.

Wilkinson, C. (2017). Going ‘backstage’: observant participation in research with young people, *Children's Geographies*, 15(5), 614-620. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1290924>



### 3. WALKING INTERVIEWS

Inês Barbosa

(Instituto de Sociologia da Universidade do Porto)

As “walking interviews” - também apelidadas de “go alongs”, “walk in” ou “walk & talk” - são um método de pesquisa qualitativa com raízes na antropologia, na geografia e nos estudos etnográficos, colocando investigadores/as e entrevistados/as lado a lado, conversando enquanto passeiam juntos por determinado(s) lugar(es). Debruçando-se sobre temáticas inseridas numa determinada pesquisa, as pessoas têm oportunidade de mostrar sítios da sua comunidade, relacionar com as suas experiências ou dar exemplos concretos que auxiliem a interpretação da realidade, permitindo recolher dados ricos, diversificados, multissensoriais e contextualizados. Surge assim como uma mistura entre a técnica de entrevista e a observação participante explorando a relação entre sujeito e lugar e promovendo a co-produção do conhecimento (Camponovo, 2021). As “walkings interviews” são, por isso, um instrumento útil para relacionar a experiência vivida dos participantes com um contexto histórico, social e cultural específico (Heijnen, 2021).

Enquadrado na “walking sociology” (Ingold & Vergunst, 2008; Shortell, 2017; Szokolczai & Horvath, 2018) - que em português, podemos traduzir por “sociologia andante” (Lopes, 2007) - este método inspira-se, de alguma forma, no método peripatético de Aristóteles que consistia em caminhar em grupo como forma de instigar o pensamento e a discussão filosófica. Quando desenvolvido em contexto urbano, podemos também associar as “walking interviews” ao exercício de flanêur evocado por Charles Baudelaire e Walter Benjamin ou à deriva situacionista de Guy Debord, em que o ato de andar surge como instrumento de pesquisa, uma forma de “descodificação da cidade” (Lefébvre, 1996), de imersão e exploração do mundo, baseado na experiência empírica, na interação, na observação e reflexão conjunta.

Não sendo um método novo, nos últimos anos a sua prática tem recolhido um interesse acrescido dentro das ciências sociais e em projetos participativos (Clark & Emmel, 2021). Podemos, por exemplo, ver práticas semelhantes no projeto “Growing up in the cities”, desenvolvido em meados de 1970 e revisitado nos anos noventa, com apoio da UNESCO e que visava envolver crianças e jovens em iniciativas de investigação-ação que documentassem, explorassem e transformassem as suas vidas e territórios. (Lynch & Banerjee, 1977; Chawla, 1997; Driskell, 2002) A utilização deste método em pesquisas participativas com crianças tem várias vantagens: a) é altamente motivador porque permite que estas saiam da rotina e dos espaços institucionais - como a escola ou o ATL - para atividades no exterior que, por norma, apreciam bastante; b) possibilita sair do universo da memória e da abstração, gerando debates que se situam mais no domínio do palpável e do sensível, aspeto particularmente importante nesta faixa etária; c) garante relações de poder mais equilibradas (Camponovo, 2021) e uma maior agência por parte das crianças, pois são estas que conduzem o entrevistado/a, tanto relativamente aos percursos como aos temas abordados; d) provoca uma análise e reflexão mais abrangentes, não limitadas à palavra, mas onde entram em jogo o corpo, as sensações ou as emoções.

Os procedimentos variam bastante consoante o âmbito e objetos de pesquisa, o perfil dos/as participantes ou o sítios onde se desenrola: pode ser feito com um único entrevistado/a ou em grupo; pode ou não incluir registo sonoro e fotográfico; a rota pode ser definida à partida ou acontecer de forma imprevisível; pode conter perguntas mais ou menos estruturadas; o investigador/a pode ter um pa-

pel mais diretivo ou deixar-se “guiar” totalmente pelos participantes. A observação do lugar pode ter um sentido generalista (dar a conhecer o bairro, por exemplo) ou incidir em eixos particulares, por exemplo, sons dominantes, práticas de consumo, intergeracionalidade, etc. É frequente, conciliar-se com outras técnicas de pesquisa (GPS/GIS, mapeamento afetivo, photovoice) e, usualmente, no final da caminhada faz-se algum tipo de síntese e/ou debriefing (círculo de conversa, desenho, escrita) que permita identificar os aspetos mais relevantes.

No decorrer do CRiCity, foram realizados quatro “walking interviews” com grupos de pré-escolar (entre os três e os cinco anos)<sup>1</sup> cujas instituições educativas ficavam nas imediações dos dois parques urbanos analisados, a Quinta do Covelo e o Parque da Pasteleira. O objetivo era perceber que propriedades (materiais e imateriais) valorizavam naquele contexto; que tipo de vivências era mais significativo; que dimensões afetivas, físicas ou sociais eram predominantes; ou que os incomodava ou perturbava. As crianças assumiram o papel de guias ou “especialistas”, tendo sido dada uma indicação simples: deveriam apresentar à investigadora os seus lugares preferidos e aqueles de que não gostavam, a qualquer momento poderiam dizer “stop”, pedir para tirar uma fotografia e explicar porquê. A orientação deve ser, pois, clara o suficiente para se atingir os propósitos estipulados, mas ao mesmo tempo aberta e flexível, deixando aos participantes o controle da ação: onde e por onde querem ir, o que querem mostrar, etc. (Clark & Emmel, 2021). No desenrolar do passeio - com uma duração aproximada de 60 minutos - foram contadas histórias e peripécias, num ambiente informal e descontraído. Visto ser um grupo relativamente grande (cerca de doze crianças de cada vez) e existir algum ruído no exterior, optou-se por utilizar notas de campo em vez de gravador. No final, foi pedido que registassem num desenho coletivo em papel cenário aquilo que lhes tinha ficado mais na memória. Esse desenho foi depois discutido coletivamente, tendo sido feita gravação sonora desse momento para posterior análise.

A atividade permitiu clarificar e desenvolver algumas interpretações decorrentes das observações não-participantes e dos grupos focais que, de outra forma, dificilmente seriam tidas em conta. É o caso, por exemplo, dos modos particulares de apropriação do lugar: o recurso à fantasia (espontâneo ou induzido pelas educadoras); a relação emocional com os elementos naturais (terra, água, folhas, animais, etc) ou os usos inusitados dos espaços e objetos. Ou ainda de aspetos como o sentido de pertença ou a dupla dimensão de medo e ousadia oferecida pelos materiais ou equipamentos mais desafiantes. As fotografias tiradas durante o exercício atestaram a importância de pequenos detalhes e curiosidades a que muitas vezes os adultos não estão atentos: a árvore enroladinha, a pedra desnivelada que parece um animal, a joaninha escondida numa folha. A análise dos desenhos coletivos permitiu também perceber que muitos das questões que são significativas para as crianças têm que ver com proximidade, afetividade e hábitos quotidianos: o caminho que costumam percorrer quando vão à horta pedagógica, a ponte que atravessam com a educadora ou a paragem “obrigatória” para dar de comer aos patos.

As “walking interviews” serviram também para salientar aquilo que as crianças consideravam desagradável, nomeadamente materiais velhos, sujos ou estragados, como a cafetaria abandonada e grafitada, o baloiço avariado ou o lago poluído. Idealmente, numa etapa posterior, este tipo de método seria útil para identificar aquilo que deveria ser denunciado ou transformado nos dois parques urbanos, podendo ser enquadrado num projeto de planeamento urbano participativo. Neste caso, a limitação temporal do projeto não permitiu que isso acontecesse, porém, foi iniciada uma auscultação do grupo para pensar em alternativas e soluções. O grupo da Quinta do Covelo esboçou hipóteses de substituição de um equipamento infantil que estava avariado; o grupo da Pasteleira construiu um plano para remodelação da cafetaria encerrada há vários anos, pensando inclusive em apresentar a proposta numa carta dirigida à junta de freguesia. Essas expectativas foram geridas de forma a que as cri-

anças percebessem que, infelizmente, a equipa do CRiCity não poderia levar a cabo essas ideias, ficando à responsabilidade dos agentes educativos continuar o processo.

Para além dos procedimentos habituais como o consentimento informado, essa é uma das questões éticas que se coloca no trabalho com “walking interviews”: se estamos a convidar os/as participantes a observar criticamente a sua comunidade, devemos esclarecer logo no início quais são as ambições e limitações do projeto. Outro aspeto importante refere-se à interpretação dos dados, sobretudo o desenho que pode levar a análises subjetivas e eventualmente distantes das intenções das crianças. Nesse sentido, é sempre útil gravar uma explicação/apresentação do desenho pela própria autora e, se possível, contrastar as conclusões do investigador/a com as do grupo participante, discutindo os resultados obtidos.

## Referências Bibliográficas

- Camponovo, S. et al. (2021). Research with children from a transdisciplinary perspective: coproduction of knowledge by walking, *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2021.2017405
- Chawla, L. (1997). Growing up in cities: a report on research under way, *Environment and Urbanization*, 9(2), 247-252.
- Clark, A. & Emmel, N. (2010). *Realities Toolkit #13: Using walking interviews*, ESRC: National Center for Research Methods
- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London: UNESCO.
- Heijnen, I., Stewart, E. & Espiner, S. (2021): On the move: the theory and practice of the walking interview method in outdoor education research, *Annals of Leisure Research*. DOI: 10.1080/11745398.2021.1949734
- Ingold, T. & Vergunst, J. L. (2008). *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot*. London and New York: Routledge.
- Kinney, P. (2017). *Walking interviews*, *Social Research Update*, University of Surrey, 67.
- Lefévre, H. (1996). *Writing on cities*. UK: Blackwell Publishers.
- Lopes, J. T. (2007). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público, *Sociologia*, v. 17, 69-80.
- Lynch, D. & Banerjee, T. (1977) *Growing up in cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge: The MIT Press.
- Shortell, T. (2015). Walking as urban practice and research method, in Evrick Brown and Timothy Shortell (eds.), *Walking in Cities: Quotidian Mobility as Urban Theory, Method, and Practice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Szokolczai, A. & Horvath, A. (2018). *Walking into the Void: A Historical Sociology and Political Anthropology of Walking*. London: Routledge.

## 4. MAPEAMENTO CULTURAL, MAPAS DE KERNEL E AUDITORIAS CIDADÃS PARA UM PLANEAMENTO CULTURAL

Paulo Castro Seixas  
(ISCSP-CAPP-Universidade de Lisboa/CITTA-FEUP-Universidade do Porto)

### 1. Planeamento Físico e Planeamento Cultural

Existe uma transição de paradigma em curso, difícil e com evidentes diferenças de empoderamento dos atores de país para país: a de um planeamento físico para um planeamento cultural.

Do Planeamento Físico ao Planeamento Cultural

	Planeamento Físico	Planeamento Cultural
Cultura de planeamento	Engenharia; geográfica, económica	Antropológica, sociológica, política
Objetivo do planeamento	Ordenamento do território e gestão de fluxos	Gestão sustentável de sistemas de convivência da diferença
Planeamento como reação	Aumento demográfico; industrialização	Pós-industrialização; retração demográfica e económica; globalização dos fluxos populacionais
Elementos-chave do planeamento	Território; zonas; fluxos	Vida da cidade-região: Território, Pessoas, Cultura e Criatividade
Âmbito do planeamento	Cidade como centro do planeamento	Do Lugar à Cidade-Região: integração vertical e horizontal
Dimensões do planeamento	Zonas; funções	Lugar; atividades
Metodologia do planeamento	Laboratório de arquitetura e engenharia	Etnografia; Participação; foruns
Técnicas de planeamento	Mapeamento simples dominado por especialistas	Mapeamento cultural; planeamento plural: metodologias participativas e colaborativas
Capitais mais intensivos	Capital natural; capital físico (imobiliário e móvel)	Capital humano, social, simbólico, intelectual
Economias centrais	Indústria pesada; indústrias de transformação	Indústrias culturais e criativas como centro da reindustrialização
Resultados	Os planos como produtos finais	Planeamento como processo contínuo

Fonte: Seixas, 2017: 118

Esta mudança de paradigma referida acima não é apenas uma agenda do lado dos académicos críticos e reflexivos engajados com a mudança. É também uma agenda de muitos que pretendem uma mudança global e que consideram que a cultura ou a governança pela cultura da sustentabilidade é fulcral para a mudança, estabelecendo uma clara distinção entre cultura *na, para e como* desenvolvimento sustentável. Mas mesmo ao nível da governação local, quando nos referimos a Portugal, os chamados PDM (Planos Diretores Municipais) de 3ª geração surgem com base no pressuposto de que ‘é necessária uma atenção centrada no ambiente e um verdadeiro plano sociocultural que requer ativar a cidadania pela participação de grupos territoriais específicos nas políticas públicas’ (Seixas, Baptista e Dias, 2020: 1). As crianças e jovens são um desses grupos específicos a ter em conta, quer por questões de consciencialização, de conciliação entre população e território em termos futuros, quer, ainda, porque ao produzirmos um território para crianças e jovens estamos a propiciar um maior direito ao território e à cidade para todos.

A participação é, assim, um elemento chave para a existência de um Planeamento Cultural e os Mapas de Kernel, como uma das técnicas para o Mapeamento Cultural, constituem uma proposta de ativar o polílogo triangular entre o trabalho científico, os cidadãos e os decisores (técnicos e políticos).



Fonte: elaboração própria.

## 2. Mapas de Kernel e Mapeamento Cultural

Uma atenção da parte das Ciências Sociais sobre uma qualquer problemática que tenha a ambição de ter um impacto técnico ou mesmo político ao nível da governação local (freguesia ou município) tem muito a ganhar se puder utilizar uma metodologia de mapeamento.

Por outro lado, a governação local cada vez procura mais processos que possibilitem a participação dos cidadãos mas que não tenham a desvantagem de serem tão só assembleias que funcionam como ecos de hierarquias por um lado, de posições políticas e seus descontentamentos.

Acreditamos que utilização dos Mapas de Kernel, enquanto técnica SIG (Sistema de Informação geográfica), associada à técnica/perspetiva do Mapeamento Cultural, é uma resposta às duas problemáticas apresentadas acima.

O Mapeamento Cultural, como parte de um paradigma de Planeamento Cultural é um conjunto de técnicas que, basicamente, nos possibilita ter acesso ao que se pode chamar o DNA cultural de um local (rua/prça/bairro/zona), podendo-se, por esse diagnóstico participado perceber como se pode moldar e mudar o DNA cultural articulando os desejos dos cidadãos, a análise dos facilitadores/cientistas sociais e as possibilidades de decisão dos técnicos e políticos. Os Mapas de Kernel constituem uma técnica que possibilita essa participação cidadã, ou seja, possibilita uma auditoria cidadã (Seixas, 2018: 493).

Os Mapas de kernel possibilitam uma Participação Pública em Sistemas de Informação Geográfica (PPSIG) e permitem-nos ter como *output* aspetos relacionados com as características percecionadas dos lugares, com os conhecimentos e emoções relativos aos lugares e com os usos ou apropriações específicas dos lugares.

Os Mapas de Kernel estabelecem, assim, uma possibilidade de investigação e intervenção social ao nível digital que relaciona cidadãos, investigadores e decisores, permitindo a recolha de um conjunto de dados alargado e uma relação entre respostas ao nível micro (sobre lugares) mas que são ser agregadas em mapas de nível macro (ao nível da freguesia, concelho, região, ou mesmo, país).

### 3. Mapas de Kernel: como fazer?

Os Mapas de Kernel podem ter os mais diversos usos. Basicamente dependente da imaginação do investigador ou, ainda melhor, da imaginação e da ação programática de investigadores, cidadãos e decisores. No entanto, o mais importante dos usos talvez seja o co-design territorial e a co-criação cidadã de cidades e territórios.

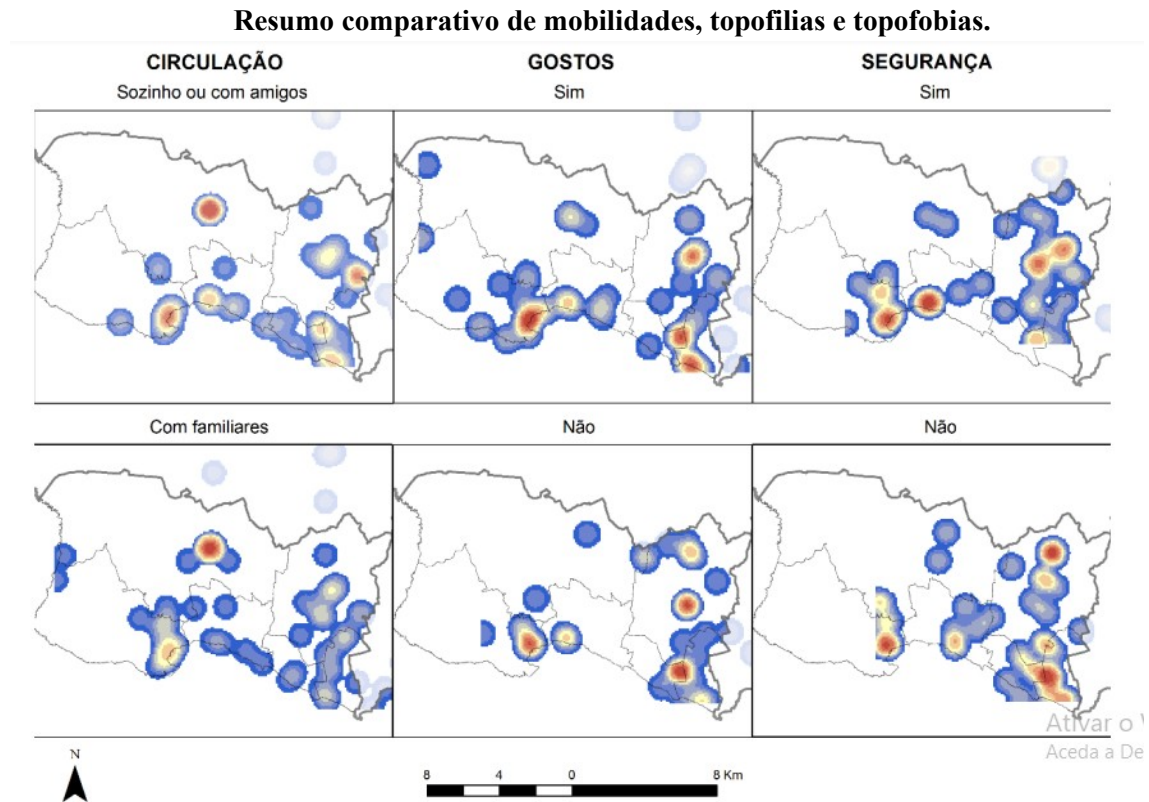
Podemos querer mapear o presente, por exemplo relações com os lugares (topofobias, topofilias) nas suas vertentes mais emocionais, relacionais ou securitárias. Tal interrogação pode ser genérica ou pode, antes, ser mais específica, solicitando a indicação de ruas ou/e praças. Podemos, ainda, identificar mobilidades ou trajetos, em função de pontos de origem e de destino, assim como dos meios usados, e, assim, à caracterização de cronogeografias, principais e secundárias, de dias de trabalho e de fim de semana, por exemplo. Mas também à caracterização da mobilidade: automóvel, transporte público, mobilidade suave.

Mas podemos também ativar imaginações sobre futuros, apoiando nos Mapas de Kernel possíveis desejos de mudança por parte de cidadãos: que lugares mudaria? Porque mudaria? Como mudaria?

Os resultados de tal empreendimento metodológico acaba por ser um conjunto de mapas constituindo uma sociometria territorial de intensidades diversas, num espectro territorial que vai dos lugares-estrela aos lugares-negligenciados; dos lugares de identificação aos lugares de mudança desejada.

O nosso trabalho sobre o Concelho de Cascais, no âmbito do projeto Cricity, é disso um exemplo paradigmático (Seixas, Dias e Baptista, 2020). Aqui partimos das escolas e dos jovens como amostra concelhia, com recurso ao ArcGis Online e ao Web App Builder for ArcGIS para a administração do questionário, associado ao mapa concelhio. Ao entrar na aplicação, foi apresentada a localização da escola em questão, centrada no mapa, pedindo-se ao utilizador para marcar pontos/locais que correspondiam a cada uma das 7 questões: morada (1); mobilidade (2); topofilias (2); e topofobias (2). Para auxiliar na localização, foram apresentados como background os ortofotomapas do concelho, com no-

mes de referência e uma caixa de pesquisa onde o utilizador podia procurar outros nomes (ruas, localidades ou referências). Ao marcar um novo ponto, o utilizador deveria responder às questões, incluindo as qualitativas associadas aos motivos das escolhas e/ou propostas. Um resumo dos resultados é apresentado no quadro abaixo.



## Referências Bibliográficas

Seixas, P. C. 2017. *Planejamento Cultural e Cultura do Planejamento*. In Fernando Manuel Rocha da Cruz (Org.) *Cultura e Cidade. Abordagem Multidisciplinar da Cultura Urbana*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, pg 75-122

Seixas, P.C. 2018. *Auditorias cidadãs: um exemplo de metodologia de avaliação participativa ongoing*. In , José Manuel Pinto Paixão e João Ferrão (Coordenadores). *Metodologias de Avaliação em Políticas Públicas*. Ed. Universidade de Lisboa.

Seixas, P.C.; Baptista, L.M.; Dias, R. C. 2020. Sociometrias territoriais de participação cidadã: mapas de Kernel como ferramenta de apoio ao planeamento estratégico municipal. *urbe Revista Brasileira de Gestão Urbana* 12:1-24, May 2020. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-33692020000100217&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-33692020000100217&script=sci_arttext)





## **PARTE II: RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS DE CASO EM ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS**

# 1. O DIREITO DAS CRIANÇAS À CIDADE NOS PARQUES URBANOS DE LISBOA

Eunice Castro Seixas (SOCIUS/CSG, Universidade de Lisboa)

Catarina Tomás (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA)

## Contextualização

Sabemos que a frequência de espaços verdes e abertos fomenta o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças e que os espaços verdes são cruciais para a sustentabilidade urbana. Todavia, os Estudos Críticos da Infância têm alertado para o desaparecimento das crianças dos espaços públicos urbanos, relacionando-os com processos de institucionalização, privatização e insularização do espaço público (Leverett, 2011; Sarmiento, 2018). Por outro lado, estudos recentes de Karsten e colegas revelam a emergência de novas práticas parentais de ‘consumo da cidade’ mediadas pela classe social e que revelam a desigualdade estrutural dos espaços urbanos (Karsten & Felder, 2015; Castro Seixas, Tomás, Fernandes-Jesus, & Giacchetta, 2022).

Com base nos estudos exploratórios realizados no âmbito do Projeto CRiCity em vários parques urbanos da cidade de Lisboa, designadamente no Jardim Vasco da Gama em Belém, na Quinta das Conchas, na Alta de Lisboa e no Parque das Nações (Castro Seixas et al., 2022; Castro Seixas, Tomás & Giacchetta, 2020; 2022; Castro Seixas & Giacchetta, 2020; Guedes Vidal & Castro Seixas, 2022), apresentamos sucintamente um conjunto de reflexões críticas (descritas em pormenor por Castro Seixas, Tomás & Giacchetta, 2022), que visam constituir-se como provocações e recomendações para quem investiga/intervém ou toma decisões no âmbito do planeamento urbano, políticas para a infância e direitos das crianças na e à cidade.

## PROPOSIÇÕES

### 1. O DESENHO DOS ESPAÇOS VERDES URBANOS TEM REPERCUSSÕES NA PRODUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA.

Diferentes desenhos de parques contribuem para práticas de apropriação do espaço diferentes e convergem para determinadas imagens da infância na sua relação com a cidade.

- O desenho KFC (*Kit, Fence, Carpet*), ou mesmo a presença de apenas um destes elementos – com ênfase para as vedações/barreiras e para equipamento infantil estandardizado, pouco flexível e o pouco estimulante, legitimam uma imagem de criança que se pretende disciplinada, domesticada e contida, associada a uma ideia de controlo e supervisão, que se efetiva na restrição da criança a espaços exíguos e designados para as mesmas.
- Não é necessário haver equipamento infantil para que o espaço possua um valor lúdico e os elementos naturais são particularmente importantes – como o caso do **Jardim das Ondas, no Parque das Nações**.

- Os espaços mistos (Woolley & Lowe, 2013), ou seja, espaços que combinem múltiplas valências, designadamente pela presença de elementos naturais e de biodiversidade; uma dimensão suficientemente significativa para possibilitar a exploração livre do espaço, caminhadas ou outras atividades desportivas; a existência de várias zonas de equipamento infantil apropriadas às várias idades e a oferta de outras atividades recreativas e culturais para as crianças e suas famílias, são particularmente importantes – como o parque da **Quinta das Conchas**, no Lumiar.

## **2. TORNAR OS PARQUES URBANOS MAIS INCLUSIVOS**

Tornar estes espaços mais inclusivos supõe garantir que as infraestruturas do parque são adequadas às diferentes características sociodemográficas das crianças que os frequentam e são simultaneamente seguras e estimulantes

- Frequentemente, o equipamento infantil dos parques urbanos é pouco seguro para as crianças mais novas e pouco estimulante para as crianças mais velhas. Para as crianças mais velhas, mesmo as áreas verdes abertas surgem como pouco atrativas e a sua presença nestes espaços é rara, exceto se envolvidas em atividades recreativas e desportivas, intra e inter-geracionais.
- Para além da idade, a classe social, etnia, cor de pele, identidade racial e identidade de género são outros fatores importantes a ter em consideração (Ho et al., 2005; Özgüner, 2011). E por isso é fundamental o planeamento e gestão destes espaços se apoie em estudos sociológicos prévios.
- Tornar estes espaços mais acessíveis e adequados às crianças com deficiência, exige ir para além de orientações técnicas e legislativas e desenvolver um processo focado na comunidade, em que as crianças devem assumir um papel central.

## **3. INCLUIR AS CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO DESTES ESPAÇOS**

As crianças participantes nos nossos estudos fizeram várias apreciações críticas do espaço e deram sugestões específicas relativamente ao modo como as estruturas, o equipamento e as atividades disponíveis no parque poderiam ser transformadas e melhoradas.

- É fundamental incluir as crianças no processo de planeamento e desenho dos espaços públicos, através de metodologias adequadas (Jansson, 2015; Tomás, 2007; Sarmiento, 2018).
- É fundamental promover a criação de “infraestruturas verdes para crianças”, a partir de uma série de princípios: a inclusão, a segurança, a acessibilidade e a qualidade destes espaços, entendendo estas dimensões com base nas perspetivas e práticas das crianças (Guedes Vidal & Castro Seixas, 2022)

## **4. TORNAR OS PARQUES ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO INTRA E INTERGERACIONAIS E DE ENCONTROS INTERESPÉCIES**

Alguns parques urbanos são pouco intergeracionais e oferecem poucas estruturas de qualidade para os jovens e adultos. Como as crianças dependem dos adultos para frequentarem estes espaços, torna-se fundamental pensar o planeamento dos mesmos numa perspetiva intergeracional.

Algumas características dos parques podem promover a socialização intra e intergeracional e interespécies:

- espaços abertos, sem barreiras físicas, nem espaços designados para adultos ou crianças;
- a predominância de elementos naturais estimulantes e de biodiversidade;
- a presença de água;

- a presença de animais não humanos com os quais as crianças possam interagir;
- espaços que ofereçam multivalências – por exemplo de relaxamento, diversão, socialização, cultura; desporto, etc.

## **5. VALORIZAR OS ELEMENTOS NATURAIS E A PRESENÇA DE ANIMAIS NÃO HUMANOS**

- Os elementos naturais e a presença de animais não humanos nos parques urbanos são fundamentais para as crianças e respetivas famílias.
- Para os pais, a dimensão do espaço aberto, o verde, a presença de água e a vista surgem como aspetos particularmente importantes, propiciando o relaxamento e permitindo que as crianças corram e brinquem livremente e em segurança, “gastando energias”.
- As crianças valorizam a possibilidade de brincar num espaço aberto e menos restrito que o de casa, que permite brincadeiras diferentes, como correr, jogar à bola, jogar à apanhada ou andar de bicicleta. O contacto com a natureza, a água e os animais não humanos surge também como fundamental na relação com estes espaços.

## **6. VALORIZAR A ARTE URBANA**

- 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; promovendo a interação e a aventura, ou ainda envolvendo as crianças no processo criativo e na produção de arte (Freeman & Tranter. 2011).
- É fundamental a realização de estudos que nos permitam perceber melhor o modo como as crianças se relacionam com a arte e que promovam o seu direito à criatividade e à produção artística.
- Os vulcões de água da Alameda dos Oceanos e a relva do Jardim das Ondas, ambos no Parque das Nações, são exemplos de estruturas que são simultaneamente formas de arte desafiadoras e divertidas para as crianças, oferecendo oportunidades e múltiplos desafios motores.
- Algumas formas de arte pública (como a Casa Tailandesa no Jardim Vasco da Gama e os vulcões de água no Parque das Nações) parecem também experienciar atividades intergeracionais.



# 6

## O Direito das Crianças à Cidade nos Parques Urbanos de Lisboa

### Proposições

Reflexões críticas que visam constituir-se como provocações e recomendações para quem investiga/intervém ou toma decisões no âmbito do planeamento urbano, políticas para a infância e direitos das crianças na e à cidade (cf. Castro Seixas, Tomás & Giacchetta, 2022).

### Contextualizando

- Desaparecimento das crianças dos espaços públicos urbanos
- Processos de institucionalização, privatização e insularização do espaço público
- Crianças continuam a ser pouco chamadas a participar no desenho destes espaços
- As idas ao parque em família são importantes para quem vive na cidade

 <p>Jardim das Ondas, no Parque das Nações</p>  <p>Quinta das Conchas, no Lumiar</p> <h3>1. O DESENHO DOS ESPAÇOS VERDES URBANOS TEM REPERCUSSÕES NA PRODUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenho KFC (<i>Kit, Fence, Carpet</i>) é restritivo para as crianças</li> <li>• A importância dos elementos naturais e dos espaços mistos (dimensão, equipamentos, ofertas de atividades, etc.)</li> </ul>	<h3>2. TORNAR OS PARQUES URBANOS MAIS INCLUSIVOS</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O planeamento e gestão devem considerar estudos sociológicos prévios</li> <li>• Ir para além de orientações técnicas e legislativas – ouvir a comunidade</li> </ul>
<h3>3. INCLUIR AS CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO DESTES ESPAÇOS</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias adequadas para ouvir as crianças</li> <li>• Criação de “infraestruturas verdes para crianças” - inclusão, segurança, acessibilidade e qualidade dos espaços com as crianças</li> </ul>	<h3>4. TORNAR OS PARQUES ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO INTRA E INTERGERACIONAIS E DE ENCONTROS INTERESPÉCIES</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento dos espaços numa perspetiva intergeracional</li> <li>• Promover a socialização intra e intergeracional e interespécies</li> </ul>
 <p>Alameda dos Oceanos</p> <h3>5. VALORIZAR OS ELEMENTOS NATURAIS E A PRESENÇA DE ANIMAIS NÃO HUMANOS</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar os elementos naturais e a presença de animais não humanos nos parques urbanos</li> </ul>	<h3>6. VALORIZAR A ARTE URBANA</h3> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte pública apelativa para as crianças</li> <li>• Direito à criatividade e à produção artística</li> </ul>  <p>Esculturas no rio, Parque das Nações</p>

### Horizontes de possibilidade

Transformação dos parques urbanos em lugares de encontro e de convivência através da diferença (Amin, 2002) implica um planeamento urbano mais consciente do lugar (Jansson, 2010), onde importa incluir as crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais e políticos de direito; e desenvolver estratégias de cocriação com a comunidade local, entendendo o planeamento como um processo crítico e socialmente

## Considerações Finais

- Os parques urbanos são marcados por relações socio-espaciais de poder que espelham as desigualdades no acesso e usufruto da cidade pelos vários grupos sociais. Todavia, estes espaços públicos são também considerados como fundamentais para uma sociedade democrática e plural, podendo constituir-se como lugares de encontro e de convivência através da diferença.
- O planeamento e gestão dos espaços verdes urbanos deve apoiar-se em estudos multi e interdisciplinares que permitam uma compreensão aprofundada das perceções e práticas dos diversos grupos sociais e geracionais. As crianças, enquanto grupo social de tipo geracional, devem ser incluídas nestes estudos, assim como no processo de tomadas de decisão sobre os espaços (verdes).
- É necessário criar políticas que permitam às crianças e aos adultos condições (recursos de tempo, saúde e estruturas acessíveis e de qualidade) para usufruírem da cidade e dos seus espaços verdes.

## Referências Bibliográficas

- Castro Seixas, E., Tomás, C. Fernandes-Jesus, M., & Giacchetta, N. (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), 152-172.
- Guedes Vidal, D. & Castro Seixas, E. (2022). Children's green infrastructure: children and their rights to nature and the city. *Frontiers in Sociology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2022.804535/full>
- Castro Seixas, E., Tomás, C. & Giacchetta, N. (2022). A produção social da infância nos parques urbanos de Lisboa. Em: Marcia Gobbi, Cleriston Izidro dos Anjos, Eunice Castro Seixas e Catarina Tomás (Orgs.), *O direito das crianças à cidade: Perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo, Brasil: FEUSP.
- Castro Seixas, E., Tomás, C. & Giacchetta, N. (2020). Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. *Práxis Educacional*, 16(40), 134-163. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6890>
- Freeman, C. & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment: Changing worlds*. London: Routledge.
- Ho, C. et al. (2005). Gender and ethnic variations in urban park preferences, visitation, and perceived benefits. *Journal of Leisure Research*, 37(3), 281-306. <https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950054>
- Jansson, M. (2010). Attractive playgrounds: Some factors affecting user interest and visiting patterns. *Landscape Research*, 35, p. 63–81. <https://doi.org/10.1080/01426390903414950>.
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *Local Environment*, 20(2), 165-179, 2015. <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.857646>
- Leverett, S. (2011). Children's spaces. Em: Pam Foley e Stephen Leverett (Eds.), *Children and young people's spaces: developing practice*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, p. 9-24.
- Özgüner, H. (2011). Cultural differences in attitudes towards urban parks and green spaces. *Landscape Research*, 36(5), 599-620. <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.560474>.

- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: Restrições e possibilidade. *Educação*, 41(2), p. 232-240.  
<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Woolley, H. & Lowe, a. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74.  
<https://doi.org/10.1080/01426397.2011.640432>

## 2. AS BIBLIOTECAS PÚBLICAS ENQUANTO ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS: 11 RECOMENDAÇÕES

Benedita Portugal e Melo (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa),

Eunice Castro Seixas (SOCIUS/CSG, ISEG, Universidade de Lisboa)

& Sara González (ISCSP, Universidade de Lisboa)

### Contextualização

Estas recomendações surgem na sequência de um estudo qualitativo, realizado no âmbito do Projeto CRiCity (As crianças e o seu direito à cidade), sobre o modo como as bibliotecas públicas do distrito de Setúbal fizeram face aos múltiplos desafios colocados pela crise pandémica, designadamente no que respeita às atividades para as crianças.



Este estudo revelou duas problemáticas que, embora não sejam questões novas para as bibliotecas públicas, foram experienciadas mais intensamente em tempos de Covid-19: a ideia da biblioteca pública como espaço de encontro e de pedagogia e a digitalização da biblioteca pública. Permanecendo centrais em períodos de confinamento e desconfinamento, estas problemáticas suscitaram desafios, aprendizagens, experimentações e (re)adaptações que poderão ser tidas em consideração na atividade futura das bibliotecas (Gonzalez, Castro Seixas & Melo, in press).



1. **Aproveitar e potenciar a experiência adquirida pelas bibliotecárias no período de confinamento relativamente ao uso das novas tecnologias e comunicação à distância, para incluir na programação mensal das bibliotecas atividades culturais dirigidas a crianças impossibilitadas de se deslocar às bibliotecas.** E.g.: crianças hospitalizadas; crianças na prisão, crianças de famílias do circo, crianças de famílias feirantes.



2. **Potenciar as redes existentes entre as bibliotecas e as escolas para se desenvolverem atividades junto das crianças e jovens de diferentes contextos socioeconómicos, culturais e geográficos, que visem não apenas a receção e fruição cultural, mas também a produção cultural, envolvendo a utilização de novas tecnologias.** Este tipo de iniciativas poderá ser alargado às famílias e/ou a adultos que não se possam deslocar presencialmente às bibliotecas, por se encontrarem sós, hospitalizados, acamados, ou numa outra situação vulnerável.





3. **Intensificar o desenvolvimento de atividades de natureza multicultural, presenciais e online, através da promoção de encontros entre crianças de diferentes origens étnico-culturais e nacionais**, que visem a partilha de gostos e interesses culturais diversificados e possibilitem um interconhecimento mútuo, a partir análise e discussão de temas como o racismo, o género, a imigração, os refugiados, entre outros.



4. **Potenciar o uso dos espaços ao ar livre que circundam as bibliotecas (sempre que existirem), assim como visitas a outros espaços exteriores**, promovendo atividades lúdicas e culturais nesses mesmos espaços destinadas às crianças e às suas famílias.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/1477505018321665/>



5. **Envolver as crianças na conceção e programação dessas atividades, quer no respeito ao uso do espaço propriamente dito, quer no que se refere às atividades a ali realizar.**



6. **Potenciar o saber adquirido das crianças no uso das novas tecnologias, para se programarem atividades de natureza intergeracional.** E.g.: pequenos cursos de utilização

do computador e da internet dados pelas crianças a idosos que não possuem aquelas competências, seguidos de momentos de leitura para as crianças em que são os idosos a ler-lhes histórias ou contos.



7. **Potenciar o saber adquirido pelas bibliotecárias sobre os gostos de leitura das crianças e suas famílias para se consolidar a prática de aconselhamento personalizado de sugestões de leitura, quer presencialmente, quer por email.**



8. **Prever a existência de um espaço interior destinado às crianças, dedicado à fruição do tempo livre, que possa ser por elas (re)organizado à medida dos seus gostos e interesses** – estes espaços podem ter livros, legos, brinquedos e alguns móveis (colchões, cadeiras, puff's, sofás), mas estes devem estar previamente dispostos sem qualquer organização para que as crianças sejam convidadas a organizá-los como bem entenderem, para depois nele poderem brincar, ler, conversar, descansar.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/24910604179842116/>



9. **Envolver diretamente as crianças e famílias na realização de experiências de produção cultural**, como a dinamização de peças de teatros, concertos, recitais de música, exposições, entre outros, que são realizados presencialmente, mas também gravados para poderem ser transmitidos em plataformas digitais como o Youtube e divulgados a públicos que se encontrem à distância.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/358458451583510131/>



10. Prever a existência de um dia e hora mensal destinado a ouvir a opinião das crianças sobre a programação infantil, de modo a auscultar os seus interesses e incluir as suas sugestões em novas programações culturais



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/850617448386773239/>



11. Envolver diretamente as crianças na concepção dos espaços infantis das bibliotecas

## Considerações Finais

Apesar de este estudo constituir um primeiro passo para compreender o modo como as bibliotecas públicas se (re)posicionaram em contexto de pandemia, muito ficou ainda por explorar, em particular sobre as bibliotecas públicas enquanto espaços para e das 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 & Brito, 2021), podendo ter dificultado o acesso à nova programação digital das bibliotecas públicas por parte das crianças oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos.



Considerando as bibliotecas públicas portuguesas como “autênticos centros de recursos multiusos, abertos à população” (Lopes, 2008, p.77) é fundamental perceber em que medida as bibliotecas se podem efetivamente constituir como espaços públicos de encontro, abertos a todos/todas, como um “terceiro espaço” (Oldenburg, 1997), que potencia a socialização e a integração social de indivíduos de origens e contextos distintos.

Enquanto espaços públicos, as bibliotecas devem incorporar uma abordagem mais participativa e integrar as crianças não apenas como utilizadoras, mas como parceiras na sua programação. As bibliotecas estarão deste modo a promover não somente o direito das crianças à educação e à leitura, mas também o seu direito à participação na produção artística e cultural.

## Referências Bibliográficas

- Aabø, S., & Audunson, R. (2012). Use of library space and the library as place. *Library & Information Science Research*, 34, 138–149.
- Alajmi, B. M., & Albudaiwi, D. (2021). Response to COVID-19 pandemic: where do public libraries stand?. *Public Library Quarterly*, 40(6), 540-556.
- Alvim, L., da Silva, A. M. D., & e Borges, L. C. (2020). How are Portuguese public libraries facing Covid-19. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 9, 117-131.
- Dias, P., & Brito, R. (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: Stephane Chaudron, Joint Research Center (JRC), Comissão Europeia.
- Elmborg, J. K. (2011). Libraries as the spaces between us: recognizing and valuing the third space. *Reference & User Services Quarterly*, 50(4), 338-350.
- Gonzalez, S., Castro Seixas, E. & Melo, B. Portugal (no prelo). "As bibliotecas como espaços para as crianças: desafios em tempos de pandemia". Em: 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: Editora Mundos Sociais.

- Lopes, J. T., & Antunes, L. (1999). Bibliotecas e leitores: alguns resultados que nos interpelam. *Observatório das Actividades Culturais*, 5, 7–10.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes*. Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, J.T. (2003), *Escola, Território e Políticas Culturais*. Porto, Campo das Letras.
- Lopes, J.T. (2008). Políticas e práticas culturais no norte de Portugal. RIPS. *Revista de Investigações Políticas y Sociológicas*, 7(1), 71-93.
- Maxwell, E. (2003). The planning and design of children’s libraries. *Library Management*, 24, 78–85.
- Oldenburg, R. (1997). Our vanishing “third places.” *Planning Commissioners Journal*, 25, 6–10.
- Rodrigues, E. A. (2007). A biblioteca e os seus públicos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 135–157.
- Sequeiros, P. (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, P. (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, W. E. R. (2020). A constituição do espaço público e o perfil democrático das bibliotecas. *IN-CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 11(1), 191-212.
- Xu, J. et al. (2020). How preschool children think about libraries: Evidence from six children’s libraries in China. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(2), 428-440.



### 3. RECOMENDAÇÕES A PARTIR DOS ESTUDOS DE CASO DO PORTO

João Teixeira Lopes, Inês Barbosa e Lígia Ferro  
(Instituto de Sociologia da Universidade do Porto)

Os estudos de caso do Porto centraram-se em dois contextos de observação:

- **Contexto A:** parque urbano numa zona densamente povoada, próxima do centro do Porto, rodeada de serviços e comércio e uma escola privada nas imediações, frequentada por famílias de classes média e média alta com elevado capital cultural;
- **Contexto B:** 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 classes populares que vivem, maioritariamente, nos bairros sociais circundantes

A estratégia metodológica articulou várias técnicas, dentro de um modelo etnográfico:

- Observação participante e não participante (parques e saídas escolares);
- Entrevistas, reuniões e conversas informais com responsáveis de escolas, associações e docentes;
- Atividades de investigação participativa com crianças do pré-escolar e 1º ciclo (walk & talk; grupos focais; desenho individual/coletivo).

Os resultados, entretanto divulgados em várias publicações que elencaremos na bibliografia, permitem-nos elaborar as seguintes recomendações:

#### Recomendações

##### Para o poder local:

1. Importância da criação de espaços públicos no tecido urbano que permitam múltiplas acessibilidades, onde as crianças possam andar e brincar livremente e onde se sintam seguras, espaços que não são só para eles, mas também para os seus familiares e utilizados por todos os moradores urbanos. Por outras palavras, os espaços públicos potencialmente usados pelas crianças devem permitir múltiplos usos e trocas intergeracionais. Esta perspetiva implica pensar na cidade a partir do bairro, induzindo lógicas de localização de equipamentos em todo o espaço urbano da cidade e não apenas nos parques concebidos para crianças.
2. A criação de novos espaços deve partir de um diagnóstico participativo onde as crianças sejam ouvidas sobre as suas necessidades e expectativas. Tais processos de escuta devem ser sistemáticos e organizados através de metodologias que não exerçam violência simbólica sobre as crianças, respeitando os seus ritmos, os seus modos e tempos de expressão, acolhendo as múltiplas vozes num diálogo não hierarquizado. Desse diagnóstico devem surgir propostas trabalhadas pelos especialistas (educadores, arquitetos, sociólogos, antropólogos, artistas, engenheiros, etc.) e devolvidas às crianças para uma última apreciação. Não só as crianças são escutadas e estimuladas a expressar o seu ponto de vista como estes são tidos

em conta em processos de tomada de decisão que as envolvem na partilha de responsabilidades e recursos.

3. Sempre que possível, os espaços assim produzidos resultarão de uma dinâmica de tomada de decisão partilhada em que as vivências das crianças, os seus modos de relação com a cidade e os saberes especializados são integrados e respeitados.
4. Tais espaços, bem como os já existentes, ganharão com a criação por iniciativa municipal de comissões de utilizadores, onde as escolas, as associações e outras organizações educativas participarão na monitorização e no cuidado partilhado, fazendo sugestões e ajudando a implementar respostas, com o envolvimento ativo das crianças.
5. Regular o trânsito durante o horário de saída da escola e proporcionar maior oferta de transportes escolares públicos para evitar engarrafamentos de trânsito.
6. Planear zonas livres de carros.

### **Para pais, escolas, associações e educadores:**

1. A promoção de uma cultura de desenvolvimento educativo colaborativo, com ênfase na proximidade ecológica e social. Uma rua tranquila onde os vizinhos se conhecem ou um bairro onde as crianças se sentem reconhecidas produzem sensações de bem-estar, confiança e segurança. A apropriação dos espaços e a experiência de brincadeira na rua contribuem para a criação de laços de solidariedade e de proteção de grupo. Quanto mais ocuparem o espaço público, mais competentes as crianças se sentem para lidar com potenciais perigos. A hiperproteção tende a inibir o desenvolvimento dessas competências.
2. Criar campanhas de educação para realçar a importância de brincar no exterior e caminhar na cidade (por exemplo, caminhar para a escola todos os dias - conhecer os vizinhos e colegas durante a viagem, etc.).

### **Para todos:**

- As desigualdades de classe, género e etnia são de primordial importância nas experiências das crianças em espaço público, pelo que a sua análise deve ter em conta estas intersecções.
- Os espaços e tempos de jogo devem assegurar que as crianças se possam expressar plenamente: que as raparigas possam jogar futebol, os rapazes possam fingir ser cabeleireiros, bem como outras identidades não-binárias se possam expressar ludicamente.
- É importante compreender melhor a subrepresentação das raparigas no espaço público como um todo, dada a forte redução da sua mobilidade independente.

## Referências bibliográficas

Barbosa, I.; Lopes, J. T., & Ferro, L. (no prelo). “Brincadeiras, interações e usos do lugar pelas crianças: Registos etnográficos em dois parques urbanos do Porto”. Em: 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: Editora Mundos Sociais.

Barbosa, I.; Lopes, J. T., & Ferro, L. (no prelo). The city from the point of view of children: social inequalities in representing and using urban public spaces, *Athenea Digital*.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación* (359), 45-65. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

Lopes, J. T., Ferro, L., & Barbosa, I. (no prelo). “O direito à cidade na perspetiva da sociologia e das ciências sociais: breve itinerário teórico”. Em: 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: Editora Mundos Sociais.

Lopes, J. T.; Barbosa, I.; Rodrigues, J. & Ferro, L. (no prelo). “Praticar espaços e criar lugares: Usos e contra-usos das crianças em espaços públicos urbanos.” Em: 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: Editora Mundos Sociais.

Macedo, E. (2009). *Cidadania em Confronto: Educação de Jovens Elites em Tempo de Globalização*. Porto: Legis Editora.

Shier, H. (2010). “‘Pathways to participation’ revisited: Learning from Nicaragua’s child coffee”. Em: B. Percy-Smith, & N. Thomas, *Handbook of Children’s Participation: Perspectives from Theory and Practice* (pp. 215 - 229). London and New York: Routledge.





## NOTAS BIOGRÁFICAS

**Benedita Portugal e Melo** é 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](mailto: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 coordenadora 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.

E-mail: [ctomas@eselx.ipl.pt](mailto:ctomas@eselx.ipl.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

**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 Sociologia Económica e das Organizações (SOCIOUS), Investigação em Ciências Sociais e de Gestão (CSG), no ISEG, Universidade de Lisboa. Coordena 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. Para além duma vasta experiência em investigação, com publicações nacionais e internacionais, Eunice Castro Seixas trabalhou como psicóloga escolar, psicóloga clínica e na docência.

E-mail: [euniceseixas@gmail.com](mailto:euniceseixas@gmail.com); [euniceseixas@socius.iseg.ulisboa.pt](mailto:euniceseixas@socius.iseg.ulisboa.pt)

Link 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 bolsista 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](mailto:inesbarbosa@letras.up.pt);

Link 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 co-autoria) nos domínios da sociologia da cultura, cidade, 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.cienciavita.pt/pt/0116-680D-C431>

ORCID Id: 0000-0001-6891-7411

**Júlia Rodrigues** é bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e 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](mailto:juliafrodrigues@gmail.com)

Link 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, ela tem trabalhado sobre práticas culturais, educação artística, migrações e investigação, especialmente em contextos urbanos.

Email: [lferro@letras.up.pt](mailto:lferro@letras.up.pt)

Link CV: <https://www.cienciavita.pt/portal/E611-6CB9-8ECA>

**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](mailto:pseixas@iscsp.ulisboa.pt)

Link CV: <https://www.cienciavita.pt/portal/0219-20C5-9A26>

**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 cida-

des amigas das crianças”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, como bolseira de investigação no ISCSP, Universidade de Lisboa.

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

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 child-friendly cities (PTDC/SOC-SOC/30415/2017).

Site CRiCity:

<https://www.cricity.pt>

<https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/cricity>

**FCT**

Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

**SOCIUS**

Centro de Investigação em Sociologia  
Económica e das Organizações



Lisbon School  
of Economics  
& Management  
Universidade de Lisboa



**\_ISCSP**

INSTITUTO SUPERIOR DE  
CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

**U. PORTO**

FLUP FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO