

Maria Manuela Mendes  
Florabela Samagaio Gandra (orgs.)

# Espaço(s) com e para a(s) Criança(s)

Olhares plurais a partir das ciências  
sociais, da arquitetura e do urbanismo



## Espaço(s) com e para a(s) Criança(s)

Olhares plurais a partir das ciências sociais, da arquitetura e do urbanismo



Maria Manuela Mendes e Florbela Samagaio Gandra (organizadoras)

# ESPAÇO(S) COM E PARA A(S) CRIANÇA(S)

OLHARES PLURAIS A PARTIR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS,  
DA ARQUITETURA E DO URBANISMO



LISBOA, 2023

© Maria Manuela Mendes e Florbela Samagaio Gandra (organizadoras), 2023

Maria Manuela Mendes e Florbela Samagaio Gandra (organizadoras)

**Espaço(s) com e para a(s) Criança(s). Olhares plurais a partir das ciências sociais, da arquitetura e do urbanismo**

Primeira edição: setembro de 2023

ISBN: 978-989-8536-88-4

Deposito legal: 523769/23

Composição em caracteres Palatino, corpo 10

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Capa: Lina Cardoso

Imagem da capa: Pedro Caetano

Revisão de texto: Ana Valentim

Impressão e acabamentos: Europress, Ld.<sup>a</sup>

Este livro foi objeto de avaliação científica

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

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

Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Tel.: (+351) 210 464 410

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

Site: <http://mundossociais.com>

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| <b>Índice de figuras e quadros</b> .....   | vii |
| <b>Sobre os autores</b> .....  | xi  |
| <b>Introdução</b> .....  | 1   |
| <i>Maria Manuela Mendes e Florbela Samagaio Gandra</i>                           |     |
| <b>Parte I   Infância(s), cidadania e cidade</b>                                 |     |
| 1 <b>As crianças e o direito à cidade</b> .....                                  | 15  |
| <i>Manuel Jacinto Sarmento</i>   |     |
| 2 <b>(In)visibilidades da infância no espaço público</b> .....                   | 29  |
| <i>Gabriela de Pina Trevisan</i>   |     |
| 3 <b>Quando a cidade deixa de ser escutada pela infância urbana</b> .....        | 43  |
| <i>Maria João da Silva Veloso e Maria Manuela Correia</i>                        |     |
| 4 <b>A invenção da infância</b> .....  | 51  |
| <i>Lucinda Correia</i>   |     |
| <b>Parte II   Infância(s) e experiências espaciais: do espaço público à casa</b> |     |
| 5 <b>Requalificação urbana e espaços públicos abertos</b> .....                  | 67  |
| <i>Ivana Martins da Rosa, Manuela Ferreira e Patrícia de Moraes Lima</i>         |     |
| 6 <b>Children in public spaces</b> .....   | 81  |
| <i>Berfu Güley Gören Soares</i>  |     |
| 7 <b>El grado cero</b> .....   | 101 |
| <i>Clara Eslava Cabanellas e Alfredo Hoyuelos Planillo</i>                       |     |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| <b>8</b>   | <b>Investigação de fronteira .....</b>                                  | <b>137</b> |
|  | <i>Maria Manuela Mendes</i>   |            |
| <b>9</b>   | <b>Projetar o ambiente arquitetónico para a infância .....</b>          | <b>149</b> |
|  | <i>Maria Fernanda de Pádua Oliveira Pereira de Sousa Barra Pires</i>    |            |
| <b>Parte III   Infância(s) e espaços escolares</b> |   |            |
| <b>10</b>  | <b>Avaliação dos espaços escolares por alunos do ensino básico.....</b> | <b>177</b> |
|  | <i>Teresa Seabra e Adriana Albuquerque</i>                              |            |
| <b>11</b>  | <b>Da escola arquipélago à escola em rede .....</b>                     | <b>193</b> |
|  | <i>João Sebastião e Joana Campos</i>                                    |            |
| <b>12</b>  | <b>Perceções dos jovens a partir do edificado escolar.....</b>          | <b>209</b> |
|  | <i>Florbela Samagaio Gandra</i>   |            |

## Índice de figuras e quadros

### Figuras

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Exposição final. Serviço Educativo DNA/Rua das Gaivotas 6 .....  | 59  |
| 4.2 | Instalação urbana. A Mouraria imaginada pelas crianças.....  | 60  |
| 4.3 | Inventário de coberturas possíveis .....   | 61  |
| 4.4 | Edifício-Manifesto. Mouradia: Casa Comunitária da Mouraria .....   | 62  |
| 5.1 | Afurada de Baixo: início do processo de requalificação pelo Programa Pólis.....  | 70  |
| 5.2 | Afurada de Baixo: após requalificação pelo Programa Pólis.....   | 70  |
| 5.3 | Plataforma de pesca, ringue e espaços livres para brincadeiras das crianças: início da intervenção do Programa Pólis.....  | 72  |
| 5.4 | Plataforma de pesca, estacionamento e parque infantil: após intervenção do Programa Pólis .....  | 72  |
| 5.5 | Frente da Junta da Freguesia da Afurada(*).....  | 74  |
| 5.6 | Lugares dentro do lugar(*) .....   | 77  |
| 7.1 | <i>Cero en conducta</i> (1933) realizada en el mismo año en que comienza la práctica de la deriva urbana, así como la búsqueda fotográfica de Brasäi, <i>Graffiti</i> , (París, 1933-1958), que se prolonga hasta los años de <i>Zazie en el Metro</i> (1958) o <i>El globo rojo</i> (1956)..... | 104 |
| 7.2 | Fotogramas de <i>Ten minutes older</i> (1978), <i>Jacquot de Nantes</i> (1991) y <i>Cinema Paradiso</i> (1988) .....   | 113 |
| 7.3 | Fotogramas de <i>Ladrón de bicicletas</i> (1948), <i>Mi tío</i> (1958) y <i>Zazie en el metro</i> (1959) .....   | 120 |
| 7.4 | Fotogramas de <i>Dónde está la casa de mi amigo</i> (1987), <i>La bicicleta verde</i> (2012) y <i>Camino a la escuela</i> (2015) .....   | 122 |
| 7.5 | Fotogramas de <i>Un asunto familia</i> (2018), <i>Cafarnaúm</i> (2018) y <i>Ciudad de Dios</i> (2002) .....  | 124 |
| 7.6 | Fotogramas de <i>Alemania año cero</i> (1948), <i>El niño y el muro</i> (1965) y <i>Roma</i> (2018).....   | 126 |



|      |   |     |
|------|---|-----|
| 7.7  | Imagen del vacío urbano tras la demolición de un cine en Pamplona...  | 131 |
| 9.1  | Sala de aula montessoriana .....  | 154 |
| 9.2  | Desenho elaborado por menina de oito anos. <i>Presença da família no espaço da casa</i> .....   | 160 |
| 9.3  | Desenho elaborado por menino de oito anos. <i>Inclusão das figuras pertencentes ao agregado familiar nos ambientes retratados</i> ..... | 160 |
| 9.4  | Desenho elaborado por menina de oito anos. <i>Representação do sítio preferido da casa</i> .....  | 162 |
| 9.5  | Desenho elaborado por menina de nove anos. <i>Representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa)</i> .....           | 162 |
| 9.6  | Desenho elaborado por menino de oito anos. <i>Representação da casa por uma secção ou corte do visual exterior e interior</i> .....     | 163 |
| 9.7  | Desenho elaborado por menino de nove anos. <i>Representação da casa por uma secção ou corte do visual exterior e interior</i> .....     | 163 |
| 10.1 | Proporção (%) de referências ao espaço escolar nas respostas dadas a: “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, 2003 .....      | 180 |
| 10.2 | Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2007 .....  | 181 |
| 10.3 | Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2014 .....  | 182 |
| 10.4 | Frequência das emoções sentidas no espaço escolar .....   | 186 |
| 10.5 | Frequência dos sentimentos na escola .....  | 186 |

## Quadros

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 2.1  | Propostas das crianças nas assembleias municipais .....  | 37  |
| 6.1  | Playground and public gardens in Benfica and their spatial characteristics .....   | 90  |
| 6.2  | Mean of ages and n.º of children in Benfica’s playgrounds .....  | 93  |
| 10.1 | Projeto de investigação e universo abrangido por cada inquérito.....   | 179 |
| 10.2 | Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por sexo e trajeto escolar, %, 2003 .....  | 183 |
| 10.3 | Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por sexo e trajeto escolar e segundo o inquérito, %, 2007 e 2014.....                              | 183 |
| 10.4 | Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional, %, 2003.....                                  | 184 |
| 10.5 | Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional de acordo com o inquérito, %, 2007 e 2014..... | 184 |

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 10.6 | Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o sexo e o perfil escolar do aluno (%) (*) ..... | 187 |
| 10.7 | Sentimentos com muita/alguma frequência na escola .....  | 187 |
| 10.8 | Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o contexto familiar do aluno (%) .....           | 188 |
| 10.9 | Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo a escolaridade familiar (%) .....                | 188 |
| 11.1 | Escolas dos Territórios educativos: caracterização social e escolar .....                                  | 196 |
| 11.2 | Escolas dos territórios educativos: caracterização das escolas .....                                       | 196 |
| 11.3 | Tipo de instituição segundo os objetivos de atuação .....  | 199 |



## Sobre os autores

- Adriana Albuquerque**, licenciada em sociologia e mestre em educação e sociedade (Iscte). Investigadora auxiliar no CIES-IUL e doutoranda no Iscte, a sua pesquisa atual centra-se numa abordagem multimétodo aos fatores escolares que potenciam o desempenho dos alunos descendentes de imigrantes. *E-mail: adriana\_albuquerque@iscte-iul.pt*
- Alfredo Hoyuelos Planillo**, doutor europeu em filosofia das ciências da educação. Coordenador das Oficinas de Expressão nas Escolas Infantis Municipais de Pamplona. *E-mail: alfredohoyuelos@telefonica.net*
- Berfu Güley Gören Soares**, doutora em planeamento regional e urbano, investigadora principal na Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Nova FCSH), no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), *E-mails: berfuguley@gmail.com; berfusoares@fcsb.unlp.pt; berfu.soares@novasbe.pt / berfusoares@gmail.com*
- Clara Eslava Cabanellas**, doutora em arquitetura, docente na Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. *E-mail: cec@eaestudio.com*
- Florbela Samagaio Gandra**, socióloga, docente na ESE Paula Frassinetti/CIPAF e investigadora integrada no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto (ISFLUP). *E-mail: florbelamsamagaio@gmail.com*
- Gabriela de Pina Trevisan**, investigadora, ProChild CoLAB, Portugal (O ProChild CoLAB conta com apoio do Programa Operacional Norte 2020, Portugal 2020, Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), do Fundo Social Europeu (FSE) e do Programa Operacional de Capital Humano (IF/00750/2015/CP1294/CT0011). *E-mail: gabriela.trevisan@prochildcolab.pt*
- Ivana Martins da Rosa**, doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/PDCE. *E-mail: ivanamros@gmail.com.*
- Joana Campos**, socióloga, professora adjunta da ESELx-IPL, colaboradora do CIES-IUL. As principais áreas de investigação são a sociologia da educação, profissões e violência escolar. *E-mail: jcampos@eselx.ipl.pt*

- João Sebastião**, sociólogo, professor associado no ISCTE-IUL e investigador do CIES-IUL. As suas principais áreas de investigação são a sociologia da educação, políticas educativas e violência escolar. *E-mail*: joao.sebastiao@iscte-iul.pt
- Lucinda Correia**, arquiteta e investigadora licenciada pela FA-ULisboa e pós-graduada em Culturas e Discursos Emergentes: da Crítica às Manifestações Artísticas pela FCSH-UNL. Desenvolve a tese de doutoramento: “A (In)certeza da Norma. Arquitectura, Direito e Políticas Públicas em diálogo”. Co-fundadora da Artéria — humanizing architecture. Fundadora da efabula — para uma cultura do *habitat*, uma cooperativa cultural e ateliê de Arquitectura e investigação em Artes e Humanidades. *E-mail*: lucinda.correia@gmail.com
- Manuel Jacinto Sarmiento**, professor associado com agregação do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. *E-mail*: sarmiento@ie.uminho.pt
- Manuela Ferreira**, professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE). *E-mail*: manuela@fpce.up.pt.
- Maria Fernanda de Pádua Oliveira Pereira de Sousa Barra Pires**, arquiteta e urbanista licenciada pela Faculdade de Arquitectura e Urbanismo (FAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). MBA em gerenciamento de projetos pela Fundação Getúlio Vargas. Mestrado em arquitetura com especialização em interiores e reabilitação do edificado, pela Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa. *E-mail*: contato@mariafernandapops.com.br
- Maria João da Silva Veloso**, arquiteta, membro do grupo de estudos e pesquisa associada ao Núcleo de Estudos da Criança, no Instituto a Criança na Cidade. *E-mail*: mj.veloso@hotmail.com.
- Maria Manuela Correia**, enfermeira, mestre em direção e chefia dos serviços de enfermagem, pós-graduada em gestão na saúde, membro do grupo de estudos e pesquisa associada ao Núcleo de Estudos da Criança, no Instituto a Criança na Cidade. *E-mail*: manuelaveloso@hotmail.com
- Maria Manuela Mendes**, socióloga, professora associada no ISCSP-UL e investigadora integrada no CIES-Iscte. *E-mail*: mamendesster@gmail.com
- Patrícia de Moraes Lima**, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. *E-mail*: patricia.demoraeslima@gmail.com.
- Teresa Seabra**, socióloga, professora associada do Departamento de Sociologia da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Desde 2001-2002, dirige o mestrado em educação e sociedade. Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES). *E-mail*: teresa.seabra@iscte-iul.pt

## Introdução

*Maria Manuela Mendes e Florbela Samagaio Gandra*

Este livro procura ser um contributo no sentido de dar mais visibilidade e expandir o conhecimento sobre a literatura científica de fronteira entre os estudos da infância e os estudos sobre o espaço. A par da crescente inclusão do lugar das crianças na cidade nas agendas política e científica (Seixas, Tomás e Giacchetta, 2020), tem havido, desde o final do século XX, uma maior profusão de estudos em língua portuguesa que se centram na relação das crianças com a cidade, sobretudo com os espaços públicos urbanos. O conjunto de estudos que aqui se apresenta constitui um contributo para o aprofundamento do campo de discussão teórica e empírica que vai para além da convencional relação da criança com a cidade e com o espaço urbano, convocando perspetivas plurais, multifacetadas e multiescalares sobre as experiências espaciais das crianças na casa, na escola, no bairro (autoproduzido, histórico, etc.) e no espaço urbano. Neste livro, a nossa aposta passou por congregar textos com referenciais teóricos muito variados, de autores com *backgrounds* marcados por uma grande diversidade disciplinar (sociologia, arquitetura, urbanismo, geografia, enfermagem, estudos da criança, ciências da educação...), com abordagens metodológicas distintas (o desenho elaborado pelas crianças, a abordagem etnográfica, a observação, o *photovoice*, etc.) e referenciais empíricos também diferenciados, envolvendo territórios com escalas e composições diferenciadas. Efetivamente estamos perante abordagens muito diversas entre si, umas de um pendor mais teorizante, outras com um teor mais empírico e algumas assumem-se como reflexões enraizadas na prática profissional, refletindo sobre representações e vivências das crianças nos espaços vividos, seja na casa, nos espaços públicos ou até na escola.

Não é fácil acordar num quando concetual que situe os temas que são aqui abordados. Reconhecemos antes de mais que as questões relacionadas com a infância na contemporaneidade são múltiplas, complexas e plurais, a começar, desde logo, pela hesitação em assumir, do ponto de vista académico, a designação infância e/ou infâncias. As várias escalas e enfoques simultâneos de observação e análise da infância têm vindo a conduzir a uma abordagem multidisciplinar. Na verdade, os cruzamentos fecundos com a antropologia, a arquitetura, a história ou a economia têm permitido, por exemplo, o lançamento de pistas para políticas públicas

inovadoras (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2017) neste domínio. Ora o equacionamento destas questões remete-nos para a epistemologia da infância (Iturra, 2002), enquanto abordagem que implica olhar para a questão da infância como processo complexo de relações sociais de épocas conjunturais da vida do indivíduo em determinados lugares sociais e contextos de vida (Iturra, 2002). Contudo, mais do que o problema conceitual da infância, estamos perante a consideração do posicionamento social das crianças e das infâncias vividas na primeira pessoa. Na verdade, as crianças não têm estado ausentes, mas de uma forma geral encontram-se silenciadas (Prout e James, 1997). Embora as sociedades ocidentais tenham vindo a dar uma visibilidade crescente aos assuntos que envolvem as crianças e a infância, também sabemos que mesmo quando as vozes das crianças são escutadas, muitas das vezes as suas perspetivas são ignoradas ou marginalizados nos processos de tomada de decisão (Johnson, 2017).

Se por um lado nos referimos às crianças enquanto protagonistas e/ou agentes sociais, salvaguardando as suas competências sociais no aqui e agora, ou seja, numa abordagem focada no presente, com direitos próprios, e não no futuro como adultos que virão a ser; por outro lado, temos necessariamente de fazer uma incursão exploratória sobre a literatura que embasa a perspetiva sociológica sobre a infância e as crianças.

Para A. Prout (2005), é, efetivamente, em finais do século XX que se começa a desenhar um “novo paradigma sociológico” sobre a infância enquanto construção social, resultante de um determinado espaço e tempo históricos. O sentimento da infância, a representação da criança como ser específico e diferente face ao adulto, resultante de um processo de privatização e sentimentalização da vida familiar (Ariès, 1998), levado a efeito por uma burguesia em ascensão social, possibilitam atribuir à criança um estatuto próprio e lugares específicos no âmbito do processo de socialização, envolvendo fundamentalmente a família e a escola. Esta última, ao possibilitar a concretização de um *ofício* para a criança, constitui o seu espaço de visibilidade social, por excelência, na sociedade atual.

O mundo da infância, geralmente pensado, construído e mediado pelos adultos, implica atualmente uma visibilidade social que passa pela participação social efetiva, por parte da criança, na construção do seu próprio mundo. Assim, encontra-se aberto o caminho para o desenvolvimento, reconfiguração e consolidação do seu papel social enquanto sujeito de direitos. Para Ana Nunes de Almeida, “a condição da infância joga-se em duas frentes de socialização: a família, lugar privado de companheirismo romântico; a escola, lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração” (2000: 9). A este propósito, importa recordar a distinção entre socialização manifesta e socialização latente, ambos os processos assentes numa teia de relações sociais entre pares e entre gerações; o que nos remete para o conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro (1992, 1993, 1997, 2005), que se baseia na ideia de que à medida que as crianças se desenvolvem individualmente no tempo, os processos coletivos de que fazem parte mudam igualmente. Esta noção reforça o caráter relacional do processo de socialização. Este assume-se simultaneamente como dinâmica de incorporação do *habitus* e de construção social da realidade (Corsaro, 1992, 1993, 1997, 2005). Há uma imagem universal da criança que se

procura afirmar através da aplicação e do exercício dos direitos patentes na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Há uma infância enquanto fase de vida, de natureza geracional, e há infâncias enquanto mundos culturais diversos onde devem ser tidos em conta fatores como, por exemplo, o género, a pertença étnica, a categoria etária, a origem social, o contexto de residência, o contexto e o trajeto de vida ou, simplesmente, a escola que frequenta e os respetivos pares. Referimo-nos, pois, a uma imagem da *criança plural*, entendida na multiplicidade dos mundos infantis, como refere Sarmento (2004), na variedade das suas condições de vida, na diversidade das suas famílias, dos seus modos de vida, dos seus consumos e dos seus lazeres, entre outros.

Nesta linha de análise, a infância, ou as infâncias numa abordagem plural, constitui o produto do tempo e do espaço, tornando-se numa construção social. Por seu turno, os estudos sobre as crianças e/ou sobre as infâncias, regra geral, pousam sobre duas grandes janelas de análise: a família e a escola (Almeida, 2009), os dois agentes de socialização por excelência. Neste contexto, pensamos ser pertinente abrir uma outra janela de análise: a partir do espaço, o qual podemos, desde já, designar por “espaço ocupado” (Santos, 1988). A partir do espaço ocupado podemos perspetivar não só o posicionamento das crianças através do estatuto social atribuído às mesmas em cada tempo histórico, como podemos, através das metodologias de investigação com crianças, perceber o que as mesmas declaram sobre os diversos lugares que lhes são atribuídos no espaço, assim como construir, preferencialmente com elas, as respetivas representações sociais acerca dos mesmos. O espaço “habitado” surge como um outro conceito enquadrador. A consciencialização das alterações provocadas no espaço e seu impacto na vida das populações traz consigo uma exigência crescente de investigação neste campo (Castells, 1984). Podemos mesmo considerá-lo como uma terceira janela a abrir sobre a infância, além da família e da escola. A dimensão espacial envolve as várias esferas da vida das crianças, desde a casa, a escola, os parques infantis, as paisagens e as instituições em geral, permitindo campos de pesquisa promissores onde se estabelecem as várias relações entre as crianças como atores sociais e os seus espaços circundantes. Neste âmbito, foram pioneiros os trabalhos de Roger Hart (1987, 1992) que contribuíram para um aumento significativo da consciencialização relativamente a um desenho e a um planeamento urbano para e com todos e, neste sentido, um crescendo da consciência da necessidade de participação das crianças e dos jovens no desenho de melhores políticas de planeamento e de desenvolvimento urbano (Wood, 2016; Bishop e Corkery, 2017; Seixas, Dias e Pereira, 2017; Seixas, Baptista e Dias, 2020). Neste alinhamento surge as noções de Cidades das Crianças (Tonucci [1996], 2019) e Cidades Amigas das Crianças (Unicef Portugal, 2015) as quais ganharam uma certa centralidade como domínio de investigação em vários países (Riggio, 2002; Corsi, 2002; Woolcock, Gleeson e Randolph, 2010; Gil, 2010).

Importa ainda referir que esta publicação tem como quadro de fundo alguns referenciais-chave, como a Cidade Amigas das Crianças (Tonucci, [1996] 2019), o Programa Cidades Amigas das Crianças (Unicef Portugal, 2015), Habitat III e sobretudo III (ONU, 2016), em articulação com a Convenção sobre os Direitos da



Criança e com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e que pugnam, de uma forma geral, pelos direitos e necessidades das crianças e pela promoção de ambientes mais seguros, saudáveis e inclusivos.

De facto, as relações entre o espaço e a construção das realidades sociais têm sido um tema clássico na abordagem sociológica desde o início do século XX. A Escola de Chicago terá sido precursora ao lançar a questão da organização do espaço urbano e sua relação com padrões de interação social, abrindo caminhos e metodologias para análise do espaço enquanto contexto de produção social e simbólica da vida quotidiana. Neste sentido, podemos afirmar que há uma relação entre o espaço e as apropriações que os indivíduos fazem do mesmo, sendo que estas se encontram socialmente condicionadas em função da classe social, do género, das pertenças culturais, étnicas e ou do fator idade, entre outros aspetos. Se a percepção e apropriação do espaço pode ser socialmente diferenciada, também é verdade que se poderá verificar uma diferenciação social realizada a partir do espaço, ou seja, o espaço poderá ser pensado e concebido em função do posicionamento social dos indivíduos, assim como a partir do seu poder económico, social, cultural e simbólico.

São vários os entendimentos concetuais a explorar na relação entre sociedade e espaço. Há desigualdades económicas entre espaços que engendram consequências ao nível da produção de outro tipo de desigualdades — as sociais. Há diferentes níveis de poder económico que possibilitam o acesso a espaços socialmente diferenciados e distintivos. Há usos do espaço que permitem diferentes tessituras e configurações territoriais. De uma forma ou de outra, podemos considerar que o espaço é continuamente reestruturado de acordo com ideologias e valores dominantes, mas também pode ser entendido, numa perspetiva lefebvriana, enquanto produto social e enquanto produtor de realidades sociais e simbólicas. O espaço enquanto produto social contém relações de produção e de reprodução inerente a uma determinada sociedade. Produzir o espaço, remete para as práticas sociais e para a relação dialéctica sujeito/espaço. A tríade associada à interação espaço e sociedade conduz-nos às noções de espaço percebido, concebido e vivido. O espaço percebido, ou prática espacial, refere-se ao quotidiano ou experiência de “senso comum” do espaço social (Simonsen, 2005). O espaço concebido, ou representações do espaço, refere-se aos “códigos, signos e saberes” usados pela ordem dominante de qualquer sociedade (Simonsen, 2005). Está ligada às relações de produção e à ordem imposta por elas, implicando conhecimentos, signos e o domínio de códigos específicos (Lefebvre [1974], 1986). Este espaço refere-se ao espaço dos planeadores, dos arquitetos, dos urbanistas, que desenham e concebem os espaços através do discurso oficial ou legítimo do espaço, por vezes em dissonância com as representações, modelos culturais e vivências dos moradores e utilizadores, nomeadamente das crianças. Por sua vez, o espaço vivido, ou espaços de representação estão associados às “imaginações alternativas” e “ritmos conflituantes da vida quotidiana”, o que nos permite percecionarmo-nos como “pessoas totais” (Simonsen, 2005). Os espaços vividos são aqueles investidos de simbolismo e significado, é o espaço de conhecimento (menos formal ou mais relacionado com formas locais de conhecimento), é o espaço vivido, é o espaço social (Elden, 2001: 815), quotidiano,

dominado e submetido (Lefebvre [1974], 1986). Esses três conceitos de espaço não existem isoladamente, mas estão sempre numa tensão dialética não resolvida. A relação entre estas três dimensões não tem, assim, uma fórmula definitiva e universal, podendo intervir de forma diferente na produção do espaço, ou seja, “As relações entre estes três momentos — o percebido, o concebido, o vivido — nunca são nem simples nem estáveis” (Lefebvre [1974], 1986: 57)

Neste contexto e a propósito do(s) espaço(s), esta publicação propõe uma reflexão que envolve o cruzamento de vários olhares provindos de várias áreas do conhecimento sobre a concepção e a apropriação dos espaços pelas crianças. O espaço assume-se como mediador da operacionalização dos direitos da criança enquanto contexto privilegiado de aprofundamento da democracia e da sua condição cidadã e gerador de espaços participativos na construção de cidades em que o direito ao lugar e à cidade mais do que direitos que compõem uma retórica institucional, são direitos que se concretizam efetivamente. Se o uso do espaço, por parte das crianças, pode constituir um elemento indicativo da presença de práticas democráticas, a concepção e projeção dos espaços deverão naturalmente respeitar as vontades e os interesses das crianças. Os espaços para a infância pressupõem uma arquitetura e um urbanismo mais centrado no sujeito criança e no seu entorno socioafetivo. Neste âmbito, interessou-nos perceber e discutir como é que os espaços são concebidos, projetados e desenhados, se as crianças são escutadas e como é que os espaços concebidos interferem nas suas atividades quotidianas e no seu bem-estar. Sendo este um campo de abordagem vasto e complexo, e tendo como objetivo fundamental lançar as bases para uma discussão teórico-prática inicial, este livro procura reunir, de forma intencional, um conjunto de textos diversificados e heterogêneos que possibilitem, numa primeira aproximação, criar uma conexão de análise entre os estudos da infância e os estudos sobre o espaço.

A investigação neste domínio pode significar um contexto de inclusão de todos os cidadãos numa lógica de participação democrática, estendendo-se às crianças como sujeitos de investigação e coinvestigadores. Investigar com crianças e jovens exige a valorização da voz e da ação das crianças, o que implica uma alteração de posicionalidade, no sentido de o investigador se colocar ao lado da criança, como parceiro na coconstrução do conhecimento. Saber acolher as crianças e os jovens e os seus saberes, demonstrando que a sua participação é de grande utilidade social, constitui uma forma de motivar para a participação social dos mesmos, alicerce de um processo de construção social de cidadania. Faz parte da deontologia profissional dos investigadores sociais informar devidamente as crianças e os jovens implicados acerca de todo o processo de investigação: tema, objetivos, que tipo de participação se pretende, utilidade da sua participação e a sua finalidade de construção da cidadania social; assim como demonstrar sensibilidade e bom senso para selecionar, para a investigação, as crianças e os jovens de acordo com a sua vontade, expectativas e empenho, usando a discricção e a humildade científica no relacionamento com os mesmos. Estes procedimentos são concretizados ao abrigo de consentimentos e protocolos estabelecidos para o efeito. Estes foram alguns dos pressupostos éticos fundamentais que estiveram subjacentes aos processos de

investigação mobilizados por alguns dos autores e que emolduram o conjunto de textos aqui reunidos.

A participação das crianças nos assuntos que lhe dizem respeito, assim como o direito à opinião própria constituem princípios fundamentais consagrados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e enquadram as práticas de investigação com crianças, apelando à sua participação como informantes privilegiados, quer na recolha de informação, quer na construção do conhecimento científico, assim como na planificação de espaços, equipamentos e atividades para a infância. Escutar as crianças, as suas opiniões e tê-las em consideração constitui um exercício de aprofundamento democrático e um “espaço” aberto à edificação da cidadania. Numa análise recente, Gonzalez *et al.* (2021) referem que embora a participação das crianças no planeamento urbano seja reconhecida por parte do discurso institucional, aquela tem ainda um significado restritivo, cingindo-se ao “planeamento de espaços pré-concebidos pelos adultos como apropriados para elas” (p. 192).

Perante o progressivo reconhecimento das crianças acima de tudo, sujeitos de direitos, e sujeitos com vozes na investigação, esta publicação procura integrar as vozes das crianças e ler o mundo pelos seus olhos, a partir das suas perspetivas. Também, e por outro lado, há que considerar, de acordo com Graue e Walsh, que o investigador que trabalha com crianças tem como “enfoque o que se passa entre elas, e não ‘dentro delas’” (2003: 13). Para nós, a tónica continua a ser colocada ao nível da relação social. Não nos interessa conhecer as crianças e os jovens *por dentro*, mas sim saber o que pensam sobre determinados assuntos, ressaltando o facto de que os pensamentos construídos na relação entre elas/eles, bem como na relação que estabelecem com os adultos (Corsaro, 2002).

A cidadania social constrói-se através da participação social da criança e do jovem (Hart, 1992). Torna-se, assim, fundamental envolver e implicar as crianças nas questões e assuntos que dizem respeito à sua vida, procurando alargar a cidadania social a todos os grupos sociais. Sendo a infância uma categoria relacional, ela poderá ser estimulada e trabalhada no sentido de emitir a sua opinião, num trabalho conjunto com os seus pares e com os adultos. As crianças deverão ser tidas em conta, em conjunto com os adultos, na tomada de decisão em questões que lhes digam respeito num processo de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1992; 1993, 1997; Corsaro e Miller, 1992) da própria realidade, que embasa a socialização.

Em suma, com esta publicação, pretende-se dar visibilidade e reconhecer a importância de se “dar voz” às crianças, já que, por vezes, as crianças se encontram arredadas dos projetos arquitetónicos e das intervenções urbanas, encontrando-se muitas das vezes como não visíveis nos espaços públicos. Importa dar visibilidade às crianças na cidade, nos jardins, nos parques, na rua, na escola e na casa.

Os olhares que aqui se convocam centram-se sobretudo sobre a relação e posição das crianças no espaço público, na escola e na casa. Estes constituem alguns dos eixos de análise que organizam esta publicação, o que permite ao leitor aceder por vias diferenciadas aos mundos plurais da infância e das suas relações com o espaço. As crianças que participam nos vários estudos revelam uma certa diversidade e heterogeneidade em termos de formas de habitar.

Em síntese, os 12 textos que compõem esta publicação estruturam-se em torno de três eixos temáticos: Infância(s), cidadania e cidade (primeira parte); Infância(s) e experiências espaciais nos espaços públicos e na casa (parte 2) e Infância(s) e espaços escolares (terceira parte). Os vários autores que se inscrevem nestes eixos percorrem questões tão diversas como o lugar das crianças no espaço, sobretudo urbano, transcorrendo vários níveis de análise, desde a participação da criança na cidade, no bairro ao seu papel nos processos de requalificação urbana e de projeção de ambientes arquitetónicos, incluindo uma visão sobre o espaço da infância no cinema; sem esquecer ainda o lugar da criança na casa e nos espaços escolares.

Vários textos que compõem a primeira parte confluem na ideia de que a cidade se pode transformar num poderoso instrumento de pedagogia crítica e de cidadania para as crianças. De facto, as diferentes formas de habitar a cidade, associadas ao direito à cidade e ao exercício da cidadania urbana por parte das crianças, é uma das dimensões de análise que suscita um debate mais intenso e multidisciplinar entre os autores que colaboram nesta publicação. Alguns evidenciam o progressivo reconhecimento e visibilidade das crianças nas agendas políticas e mediáticas. Outros procuram conferir centralidade à agência, “dar voz” e potenciar a participação das crianças como sujeitos de direitos próprios, com maior protagonismo na conceção e modelação do espaço em desfavor do olhar focado na criança-objeto de projetos, programas e intervenções espaciais.

Manuel Sarmiento relembra a relação de tensão entre fatores urbanos de restrição da cidadania e os fatores de potenciação da cidadania da infância. Para este autor, a infância é o único grupo geracional que formalmente dá o seu contributo para o processo democrático representacional, mas tal não obsta a que a voz das crianças não possa ser ouvida e não possa fundamentar as decisões políticas que afetam as várias dimensões da sua vida. Assim sendo, defende que construir cidades com as crianças é uma oportunidade para reconfigurar o espaço urbano de modo mais humanizado e inclusivo.

Esta perspetiva convoca outros olhares complementares patentes nos outros textos e que evidenciam a invisibilidade de uma infância urbana e a necessidade de se operar mudanças ao nível do projeto de arquitetura e urbanismo, o qual deve conferir um papel de maior centralidade às crianças. Maria João Veloso e Maria Manuela Correia entendem o direito à cidade como palco do ato de cidadania, evidenciando a relevância da linguagem pedagógica da cidade na construção da criança enquanto sujeito de direitos políticos, especificamente ao nível da participação e codécisão no desenho da cidade. Na mesma linha de argumentação, Lucinda Correia aborda o papel da arquitetura enquanto ciência cidadã ilustrando esta premissa com algumas intervenções de carácter experimental em contexto urbano em que se procurou implementar serviços educativos de arquitetura com o intuito de se cultivar o sentido de comunidade, a partilha cultural e a consciência espacial reflexiva e crítica no exercício de cidadania. Para Gabriela Trevisan, a transformação da cidade em palco de construção e exercício de cidadania por parte das crianças é possível, ainda que esta abordagem seja mediada por adultos. Neste contexto de análise, a autora ilustra esta possibilidade com alguns exemplos concretos, que se baseiam no recurso a métodos participativos e que envolvem as crianças em processos de codécisão sobre o espaço

da cidade. A ausência destas práticas no planejamento, desenho e gestão do espaço afeta de forma indelével a ludicidade, o brincar e a espacialidade das crianças. Estas continuam a ser esquecidas em operações urbanas que implicam a requalificação e até a gentrificação do espaço, tal como sucede numa intervenção de requalificação urbana realizada numa comunidade piscatória em Vila Nova de Gaia e que gerou impactos disruptivos no brincar das crianças. Neste âmbito de análise, Ivana Martins da Rosa, Manuela Ferreira e Patrícia de Moraes Lima evidenciam a agencialidade das crianças, assim como as heterotopias infantis de contestação, inversão, suspensão, neutralização e crítica da ordem espacial adultocêntrica estabelecida por via da afirmação de experiências e resignificações, que constituem alternativas face às delineadas na conceção inicial do projeto de requalificação urbana.

As cidades perspetivadas a partir dos olhos das crianças não são como as dos adultos, as cidades das crianças são diferentes, são construídas a partir do imaginário e da memória, escapando ao mundo visível. Partindo do grau zero de obras literárias, fotográficas e filmicas do século passado e que deambulam entre o território urbano e a infância, Clara Eslava e Alfredo Planillo procuram decifrar uma possível gramática da fantasia do espaço urbano, o que constitui, como os autores bem referem, um verdadeiro desafio para o mundo adulto.

Tendo por base a premissa de que as crianças têm cada vez menos oportunidades para brincarem nos espaços públicos, o que conseqüentemente tem impacto direto na sua saúde e bem-estar, Berfu Soares analisa os usos e as características espaciais (desenho, localização, acessibilidade, etc.) de vários parques infantis e jardins públicos de Lisboa, denotando que na maior parte dos espaços analisados surgem limites e dificuldades ao seu uso por parte das crianças.

A complexa e não linear relação entre espaço e infância que trespassa as três partes deste livro enquadra-se numa discussão mais alargada e poliédrica e que está longe de estar concluída. O aprofundamento desta interrelação exige na perspetiva de Manuela Mendes a criação de espaços de diálogo que fomentem uma colaboração e trabalho mais sistemático e fluido entre as ciências sociais, a arquitetura e o urbanismo. Neste contexto a autora procura explorar pistas aproximativas e interconexões entre estudos de fronteira que envolvam a arquitetura, a sociologia e os estudos com crianças, equacionando alguns dilemas éticos e desafios epistemológicos e metodológicos que se colocam ao envolvimento das crianças neste tipo de estudos. Para ilustrar esta colaboração, apresenta uma análise exploratória de uma pesquisa experimental, em que se recorreu ao uso de metodologias participativas, sendo urgente explorar todo o potencial teórico inerente à análise do espaço pelos olhos das crianças e compreender a criança como protagonista central e agente competente, capaz de metamorfosear o espaço.

Descentrando o nível de análise do bairro e dos espaços públicos, Fernanda Pires posiciona-se no âmbito da arquitetura de interiores e reabilitação do edificado e questiona até que ponto os espaços desenhados para a habitação podem ser reconhecidos e apropriados pelas crianças. Neste contexto, a autora apresenta uma reflexão interdisciplinar sobre o papel da arquitetura também como veículo de expressão das vozes das crianças, procurando estabelecer uma relação entre as percepções das crianças sobre o espaço interior da casa, manifestadas através da tradução

das suas opiniões, e a projeção adequada da arquitetura, a partir do primeiro espaço que conhecem, a sua casa.

Sob o mote das diferentes formas de habitar os espaços escolares, encontramos na terceira parte, três visões distintas sobre a relação entre crianças e espaços escolares. Os textos que se inserem neste eixo de análise, contribuem para ampliar o conhecimento sociológico sobre este tema. Neste quadro, João Sebastião e Joana Campos evidenciam que o desenvolvimento do sistema educativo português se caracterizou historicamente pela sua matriz centralista, sem que tivesse desenvolvido a sua capacidade de atender de forma efetiva à diversidade sociocultural e desigualdade social dos públicos a que se destina. Apesar de algumas medidas políticas de flexibilização pedagógica, os agrupamentos escolares permanecem autênticos arquipélagos que funcionam como instâncias de aplicação das políticas centrais a nível local, com fraca interação, quer com os poderes locais, quer com as comunidades. Os autores analisam a forma como a nível local e em diferentes territórios, os diversos agentes institucionais relevantes na garantia dos direitos das crianças interagem e cooperam para atingir esse fim. A dificuldade em elaborar e negociar planos de intervenção capazes de comprometer os diferentes agentes institucionais na sua concretização mostra-nos que os níveis de concretização dos direitos das crianças variam de acordo com os contextos em que essas se encontravam, sendo que uma boa parte dessa variação era devida a essa mesma descoordenação.

Numa perspetiva diferente situa-se Florbela Samagaio Gandra que apresenta uma análise reflexiva sobre a conceção do espaço-escola balizada por uma relação constante entre a função social da escola e a emergência de rotinas de natureza totalitária, questionando em que medida o espaço-escola poderá ser promotor dos direitos da criança enquanto contexto privilegiado de aprofundamento da democracia. Considerando a escola não só um espaço “privado” da infância, mas sobretudo como o lugar privilegiado para o exercício do ofício de aluno, a autora procura equacionar a importância deste espaço para a construção da cidadania na infância e da participação social das crianças

Perante a constatação da relativa escassez de estudos que exploram as apreciações feitas pelas crianças e jovens acerca da escola que frequentam, na sua dimensão *espacial* e *emocional*, bem como o impacto que as origens socioculturais e as características individuais produzem na avaliação destas dimensões, Teresa Seabra e Adriana Albuquerque analisam as perceções sobre os espaços escolares, sem esquecer as emoções suscitadas pelos contextos espaciais educativos, concluindo sobre a efetiva *diversidade* das apreciações que as crianças e jovens fazem acerca dos espaços escolares, mas também a sua *complexidade*.

Este projeto editorial chega à sua concretização, após um tempo de interregno, e procura constituir uma terceira janela de abertura sobre a análise das questões e dos assuntos que tocam a vida das crianças nos seus vários contextos experienciais, desta vez, na relação com o(s) espaço(s) habitado(s).

É indiscutível a importância da criação da infância (Ariés, 1988), resgatando e dando visibilidade às especificidades em torno da vida social das crianças e afirmando um novo paradigma de análise (Almeida, 2009) e contribuindo para a

consideração da criança como sujeito de direitos e participante ativa na vida social (Prout, 2005; Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2017).

Criança(s) e espaço(s) são categorizações que nos conduzem seguramente e sem pretensões de exaustividade à pluralidade, diversidade e complexidade das realidades e dos olhares que se convocam neste livro que gora e dá à estampa.

## Referências bibliográficas

- Almeida, Ana Nunes de (2000), “Olhares sobre a Infância: pistas para a mudança”, em Eduarda Coquet (coord.), *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Congresso Internacional, Atas, Braga, Universidade do Minho, I.E.C., pp. 7-18.
- Almeida, Ana Nunes de (2009), *Para Uma Sociologia da Infância — Jogos de Olhares. Pistas para a Investigação*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, Ana Nunes de e Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal. Outros Olhares, Novos Cenários*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Ariès, Philippe (1998), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio D’Água.
- Bishop, K. and Corkery, L. (2017), *Designing Cities with Children and Young People. Beyond Playgrounds and Skate Parks*, Nova Iorque, Routledge.
- Castells, Manuel (1984), *Problemas de Investigação em Sociologia Urbana*, Lisboa, Editorial Presença.
- Comité Português para a UNICEF (2019), *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, edição revista, disponível em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Corsaro, William (1992), *We’re Friends, Right? Inside kids Culture*, Washington DC, Joseph H. Press.
- Corsaro, William (1993), “Interpretative reproduction in children’s role play”, *Childhood*, 1(2), pp. 64-74.
- Corsaro, William (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, Sage Publications, INC.
- Corsaro, William, Peggy Miller (eds), (1992), *Interpretative Approaches to Children’s Socialization*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Corsaro, William (2002), “A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças”, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Corsi, Marco (2002), “The child friendly cities initiative in Italy”, *Environment & Urbanization*, 14 (2), pp. 169-179.
- Gonzalez, Ricardo Cunha Dias, Paulo Castro Seixas (2022), “As crianças no planeamento urbano participativo. Perceções institucionais a partir dos municípios de Almada e Sintra”, *Cidades, Comunidades e Territórios*, 44, pp. 180-195.
- Graue, M. Elizabeth e Daniel Walsh (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hart, Roger (1987), “Children’s participation in planning and design”, em Carol Simon Weinstein and Thomas G. David (eds), *Spaces for Children*, Boston, Springer, pp. 217-239.

- Hart, R. (1992), *Children's Participation From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays, 4, UNICEF International Child Development Centre.
- Heywood, Colin (2001), *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Bristol, The Polity Press.
- Iturra, Raúl (2002), "A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação". *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp.135-153. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-6.pdf>
- James, Allison, Jenks, Chris and Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jenks, Chris (1982), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Hampshire, Gregg Revivals.
- Johnson, Vicky (2017), "Moving beyond voice in children and young people's participation", *Action Research*, 15(1), pp. 104-124.
- Lefebvre, Henri ([1974], 1986), *La Production de L'espace*, Paris, Anthropos.
- Prout, Alan (2005), *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Londres, Routledge.
- Prout, Alan (2010), "Reconsiderando a nova sociologia da infância", *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), pp. 729-750.
- Prout, Alan, James, Allison (1997), "A new paradigm for the sociology of childhood?", em Allison James e Alan Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londres, Falmer Press, Macmillan.
- Riggio, Eliana (2002), "Child friendly cities: good governance in the best interests of the child", *Environment and Urbanization*, 14 (2), pp. 45-58.
- Santos, Milton (1988), *Metamorfoses do Espaço Habitado. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*, São Paulo, HICITEC.
- Sarmiento, M., Fernandes N., Tomás, Catarina (2017), "Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal", *Sociedad y Infancias*, 1, pp. 39-60.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2013), "As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade", disponível em <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>
- Seixas, E. C. Tomás, N. Giacchetta (2020), "Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças", *Práxis Educacional*, [S. l.], 16(40), pp. 134-163, 2020, doi: 10.22481/praxisedu.v16i40.6890.
- Seixas, P.C., Baptista, L., Dias, R. (2020), "Sociometrias territoriais de participação cidadã: mapas de Kernel como ferramenta de apoio ao planejamento estratégico municipal", *Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, pp. 1-24.
- Seixas, P. C.; Dias, R. ; Pereira, P. (2017), "Uma cidade boa para viver. Planejamento cultural e ciência cidadã para um desenvolvimento urbano sustentável" *A Obra Nasce, Revista de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Fernando Pessoa*, 12, pp. 9-25.
- Simonsen, K., (2005), "Bodies, sensations, space and time: the contribution from Henri Lefebvre", *Human Geography*, 87 (1), pp. 1-14. doi:10.1111/j.0435-3684.2005.00174.x.
- Tonucci , Francesco ([1996] 2019), *A Cidade das Crianças — Uma nova forma de pensar a cidade*, Matosinhos, Aktoria K.



UN (2016), Habitat III, *Nova Agenda Urbana*,

<https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese.pdf>

Unicef Portugal (2015), *Construir Cidades Amigas das Crianças. Um Quadro Para a Ação*,

[https://www.unicef.pt/media/2585/cidades\\_quadroacao\\_2019\\_final.pdf](https://www.unicef.pt/media/2585/cidades_quadroacao_2019_final.pdf)

Woolcock, G.; Gleeson, B.; Randolph, B. (2010), "Urban research and child-friendly cities: a new Australian outline", *Children's Geographies*, 8, (2), pp. 177-192.

## **Parte I | Infância(s), cidadania e cidade**



## Capítulo 1

# As crianças e o direito à cidade

## Tensões e oportunidades

*Manuel Jacinto Sarmento*

Neste capítulo discutem-se os principais processos que permitem compreender a transição da invisibilidade das crianças até à presença crescente das crianças e jovens nas agendas política e mediática. Além disso, analisa-se a tensão entre fatores urbanos de restrição e fatores de potenciação da cidadania da infância. Na verdade, a infância é o único grupo geracional que não pode formalmente contribuir para o processo democrático representacional. Contudo, tal não invalida que a voz das crianças seja ouvida para fundamentar as decisões políticas que impactam na sua vida. Conclui-se que construir cidades com as crianças, atentas ao seu bem-estar e com a perspetiva de efetiva igualdade para todas elas, é uma oportunidade para reconfigurar o espaço urbano de modo mais humanizado e inclusivo. Só desta forma será possível concretizar o direito à cidade para todos.

Há uma especial atualidade investigativa no tema da relação das crianças com a cidade. Tem vindo a crescer o número de publicações dedicadas ao tema, intensificam-se os encontros científicos nacionais e internacionais, surgem novos projetos de investigação ou de intervenção social focados nessa relação. Dir-se-ia que as crianças passaram de uma situação de invisibilidade enquanto membros da cidade — ou de visibilidade perversa, como no caso dos “meninos de rua”, o que é a outra face da mesma moeda — para uma situação de intensa presença nas agendas investigativas, mas também políticas (veja-se o incremento de programas como o das Cidades Amigas das Crianças, ou da Cidade das Crianças ou ainda das Cidades Educadoras) e mediáticas (neste caso, em especial, associado à presença crescente das crianças e jovens nas manifestações urbanas pelo clima ou contra a violência).

Esta mudança na visibilidade das crianças no interior da cidade deve-se a uma multiplicidade de fatores.

Em primeiro lugar, ao facto comprovado de que hoje, mais do que nunca, as crianças vivem nas cidades e em especial em cidades grandes (UNICEF, 2012). Isso resulta de fenómenos migratórios, internos aos países, mas também entre países, com deslocamento massivo de crianças de zonas rurais para o espaço urbano. Estas migrações estão associadas com frequência ao *pathos* do desenraizamento, da perda de

referências da identidade do lugar de pertença e de origem, à destruição de redes de sociabilidade familiar e comunitária e, tantas vezes, à tragicidade inerente à insegurança, à violência social e institucional com que as crianças são frequentemente recebidas nos países ou locais de destino (veja-se, a título de exemplo, a repressão das famílias e crianças que procuram a emigração entre o México e os Estados Unidos da América) ou mesmo às condições dramáticas, frequentemente letais, das condições dessa transição, como acontece com tantos milhares de crianças mortas e desaparecidas na tentativa de travessia do Mediterrâneo. Mas, ultrapassados os obstáculos do êxodo para as cidades, as crianças passam definitivamente a tornar-se habitantes citadinos, contribuindo para operar transformações na vida das cidades e em si próprias, enquanto integrantes de uma condição social infantil marcadamente urbana.

Em segundo lugar, as condições de vida das crianças na cidade colocam o desafio teórico e prático de interpretar as condições de exercício do “direito à cidade” (Lefebvre, 2001) pelas gerações mais novas. Importa enfatizar que esta ideia de que as crianças (também) têm direito à cidade, nos termos lefebrianos, isto é, de usufruto de condições de vida dignas e de participação na definição dessas condições no espaço público urbano, é relativamente nova e está ausente dos debates políticos e acadêmicos tradicionais sobre cidade e inclusão social. A conceção da criança como sujeito de direitos, a partir da Convenção das Nações Unidas, aprovada em 20 de novembro de 1989, não faz referência explícita aos direitos das crianças na cidade, mas torna-os implícitos na consideração da prevalência do superior interesse da criança e na afirmação dos direitos participativos da criança, em qualquer contexto da sua existência.

Par a par com esse reconhecimento, o direito à cidade torna-se tanto mais premente, quanto as condições de vida no ambiente urbano continuamente ameaçam outros direitos da criança, nomeadamente à segurança, à proteção e ao bem-estar. As cidades contemporâneas apresentam índices elevados de insegurança, nomeadamente em consequência da sinistralidade automóvel provocada pela intensificação do tráfego urbano; com frequência ocorrem episódios de violência urbana, com consequências trágicas para crianças (nos últimos meses, por exemplo, dezenas de crianças têm sucumbido a ações policiais e tiroteios em zonas urbanas do Rio de Janeiro); são também crescentes as doenças respiratórias infantis provocadas pelo aumento da poluição urbana.

As desigualdades no acesso aos bens e serviços potenciados pela vida urbana (condições habitacionais, espaços de lazer, equipamentos, bens alimentares, educacionais, desportivos e outros) estão diretamente relacionadas com a intensificação dos fatores de privação das crianças mais pobres ou social e culturalmente excluídas. Não admira, perante estes aspetos relativos ao condicionamento dos direitos da criança, que a atenção da investigação sobre estes últimos esteja especialmente despertada.

Em terceiro lugar, é indispensável atribuir também à ação das crianças parte da razão da sua crescente visibilidade nas agendas investigativas e políticas sobre a sua vida e ação nas cidades. Os últimos anos têm vindo a caracterizar-se pela crescente presença de crianças e jovens nas ruas da cidade, na reivindicação de políticas públicas concretas. Este movimento tem uma expressão muito forte nas manifestações

contra as alterações climáticas e por uma Terra ambientalmente sustentável, desencadeadas a partir das greves de sexta-feira da menina sueca Greta Thunberg, que se globalizaram e deram origem a uma das mais espantosas e multitudinárias manifestações geracionais de afirmação política. Ao mesmo tempo, o movimento Save Our Lives, desencadeado nos Estados Unidos da América por estudantes liceais, contra o morticínio de alunos e professores em assassinios de massa potenciados pela livre circulação de armas de fogo, igualmente trouxe para a rua milhões de crianças e jovens, reconfigurando uma vivência urbana que assume, pela primeira vez na história, as gerações mais novas como sujeitos políticos na cidade. Noutros contextos, os movimentos já referidos de promoção da cidadania urbana da criança têm produzido resultados suficientemente expressivos para garantirem, não apenas o reconhecimento da diferença das propostas e modos de intervenção das crianças na cidade, como também da sua relevância para a vida em comum de todos grupos etários. Estes motivos são suficientemente impressionantes para o incremento de estudos sobre as crianças na cidade.

O desenvolvimento dos estudos sobre a criança na cidade não poderia desenvolver-se, porém, sem o significativo incremento recente dos chamados estudos sociais da infância (*e.g.*, Spirou, Rosen e Cook, 2019) e, em especial, da sociologia da infância (*e.g.*, James, Jenks e Prout, 1998; Jenks, 2005; Sirota, 2007). Em estreita ligação com a sociologia urbana, vários estudos têm vindo a desenvolver o conhecimento sobre os efeitos na cidade e sobre a cidade das crianças, no contexto de fenómenos de globalização que tendem a intensificar as desigualdades sociais e a dualização do espaço urbano.<sup>1</sup> Alternativamente, o estudo das práticas culturais e representacionais das crianças constituem uma das bases para se repensarem as cidades, nos aspetos urbanísticos, ambientais, nos equipamentos e iniciativas culturais, com apoio ativo das gerações mais jovens.

A investigação sociológica da infância tem posto em evidência a forma como as crianças transformam os espaços urbanos em “lugares”, isto é, em contextos de interação revestidos de sentido e de emoções (Christensen e O’Brien, 2003). Contextos esses que se apresentam, ora como “espaços para crianças”, onde é suposto estarem e entre os quais circulam (bairros habitacionais, escolas, lugares de recreio), ora como “espaços das crianças”, furtivos ao olhar adulto, produzidos na “ordem social das crianças” (Ferreira, 2004) e nas suas culturas de pares infantis. A (re)institucionalização da infância na 2.<sup>a</sup> modernidade (Sarmiento, 2006) passa

---

1 Sem qualquer preocupação de estabelecer uma seleção no amplo campo da sociologia urbana, consideramos especialmente relevantes para os estudos sociológicos da infância na cidade, além de alguns trabalhos de síntese, as obras atuais de sociologia que identificam as questões da desigualdade na cidade (*e.g.*, Castells, 1989; Harvey, 2009), bem como as que procuram interpretar os efeitos socioculturais da globalização da vida urbana (Sassen, 2001; Fortuna 1997), mesmo que, quase sempre, essas obras não refiram os efeitos geracionais das variáveis que analisam e sejam omissas em relação à infância. Entre as obras clássicas, além do já referido livro de Henri Lefebvre, não podemos deixar de considerar o inestimável contributo de dois autores alemães — Walter Benjamin (Benjamin, 1992[1928]) e Martha Muchow (Muchow e Muchow, 2015[1935]) — ambos vítimas do nazismo e cuja obra atual mantém potencialidades interpretativas em boa medida por explorar.

também pela forte presença desses espaços para crianças no tempo de vida das crianças.

A relação entre espaço e tempo das crianças é central no estudo dos seus quotidianos e das suas culturas próprias. É também decisiva na consideração da cidadania da infância na cidade, passe a expressão algo redundante. Com efeito, cidadania implica sempre o reconhecimento e a participação na vida em comum. Torna-se, por consequência, necessário identificar o modo como a vida no espaço urbano pode potenciar a cidadania infantil e analisar com a devida atenção os fatores que podem constituir restrição ao reconhecimento e participação das crianças. Começaremos pela análise das relações entre infância e cidade por esta última dimensão.

### **Cidade e restrição da cidadania da infância<sup>2</sup>**

Caracterizaremos os fatores de restrição da cidadania da infância em seis dimensões, que designaremos por: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade.

*Domesticação* é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças terem, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controladas pelos adultos. Podemos incluir nessas atividades o estar em conjunto com os pares, as atividades lúdicas e as brincadeiras, a relação com a natureza, as plantas e os animais: a estruturação urbana tende a identificar espaços circunscritos onde tudo isto tem lugar: os parques infantis, as empresas de lazer, dos videojogos aos “parques de aventuras”, os serviços de organização de festas de aniversários, as secções dos restaurantes dedicadas às crianças, etc. A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração destes espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos: brincar nos parques infantis obedece a regras de utilização dos brinquedos e dispositivos (não é aceitável, por exemplo, subir o escorrega pelo lado do plano inclinado) e as empresas de serviços prescrevem os comportamentos a adotar (por exemplo, as festas de aniversário nas empresas de eventos seguem um ritual e uma rotina — envergar um colete identificador, brincar na cama elástica, sentar à mesa, soprar as velas e comer um bolo de chocolate, etc.) que limitam a inventividade e a criatividade e padronizam as possibilidades comemorativas das crianças.

A domesticação depende da clausura dos espaços e é frequentemente realizada sob o pretexto da proteção das crianças. Com efeito, como afirma Leverett: “a domesticação de espaços públicos e abertos resulta da intenção de pais e cuidadores de estabelecerem um balanço entre a segurança dos seus filhos e o desejo de lhes

---

2 Esta e a próxima secção constituem uma revisão do nosso artigo: Sarmiento, Manuel Jacinto (2018), “Infância e cidade; restrições e possibilidades”, *Educação*. 41 (2), Porto Alegre, pp. 232-240.

atribuírem um nível de independência adequada à sua infância” (2011: 15). Na verdade, as preocupações securitárias tendem a sobrepor-se às intenções autonomizadoras; as crianças passam a realizar as suas atividades “livres” segundo padrões que materializam o controlo. Sobretudo quando essas atividades passam a estar dependentes do mercado de serviços para as crianças.

As cidades são um espaço privilegiado de expansão do mercado de produtos e serviços destinados à infância. A transformação em mercadoria das atividades inerentes às culturas infantis — como estar com outras crianças, brincar ou participar em comemorações e rituais configurantes das relações de pares — faz do processo de domesticação uma forma de indução infantil à organização económica e social capitalista. Com efeito, o controlo adulto de atividades infantis encontra aqui uma ocasião negocial que é largamente aproveitada pelas empresas dedicadas, em variadas áreas de negócio, do lazer à organização de eventos, passando pelas empresas de *gamification*.

A domesticação está fortemente ligada com a *institucionalização*. Esta última expressão tem um duplo sentido: constituição da infância como um “facto social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e conceções normativas, e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas conceções normativas.

A cidade é um contexto onde ocorre o processo de institucionalização, na sua dupla aceção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea é, em larga medida, decorrente de uma conceção urbana e ocidentalocêntrica da modernidade (Sarmiento, Marchi e Trevisan, 2018) e, por outro lado, a cidade é o espaço social onde proliferam as instituições para as crianças: escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento, etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e limites de ação das crianças no espaço. Torna-se necessário esclarecer por que a institucionalização é uma restrição à cidadania da infância, considerando, nomeadamente, que a criação da escola pública se constituiu historicamente como um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, sendo estas assim supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã, quando adultas.

O viés que está contido nesta conceção, historicamente sedimentada e largamente pressuposta nas diferentes versões da teoria da socialização, de Durkheim a Bourdieu (para a respetiva crítica, cf. Corsaro, 1997), reside no facto de, em nome da cidadania futura, retirar às crianças a condição cidadã. Este viés foi largamente denunciado pela pedagogia do princípio do século XX, de Dewey a Ferrière, mas isso não impediu que as instâncias socializadoras, e especialmente a escola, se constituíssem em torno de uma pedagogia autoritária e não participativa. Ora, a possibilidade de exercício da cidadania, presente e futura, reside na sua prática, isto é, no efeito conjugado de reconhecimento e de participação das crianças na vida em sociedade. A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno (Sarmiento, 2011) e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição de *quasi*-cidadã ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito. A cidade permitiu ampliar e consolidar esse processo.



As crianças, enquanto alunas na cidade, vivem uma organização peculiar do seu espaço-tempo. Elas circulam entre “instituições”: da casa de família para a escola, da escola para o centro de “tempos livres” ou o clube, destes para a casa de família. Esta circularidade entre espaços restritos, feita usualmente através de transporte público ou privado (pelo menos nas cidades médias e grandes), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano. É precisamente a metáfora da ilha que Zeiher (2003) utiliza para dar conta dessa experiência fragmentária do espaço urbano. *Insularização* é a condição da vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controlo mais restritivo da mobilidade, constitui para as crianças um grande desconhecido, sendo, por consequência, a sua experiência, nesses casos, bastante limitada da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano fica, nestas circunstâncias, fortemente condicionada. Deste modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum.

O efeito de insularização é ampliado pelos modos como a cidade se constitui diferenciadamente e se desenvolve como espaço dual. O desenvolvimento urbano não foi nunca indistinto das lógicas de apropriação do espaço pelas classes dominantes e pelas suas lógicas de acumulação e apropriação de recursos, bem como de disponibilização para as relações de troca (Harvey, 2009). As cidades foram organizadas em espaços exclusivos e espaços de exclusão, com áreas de transição entre ambos. Esta realidade é dinâmica e as cidades sofrem transformações por períodos mais ou menos dilatados no tempo. Por exemplo, as áreas centrais das cidades, por décadas abandonadas pelas classes dominantes e deixadas para habitação, frequentemente degradada, de populações mais empobrecidas (as *inner cities*) sofrem contemporaneamente um processo de requalificação, seja ele ou não arrastado pelo turismo de massas, com efeitos muito significativos no encarecimento da habitação e consecutiva expulsão das populações tradicionais para zonas periféricas e sua substituição por novas populações, endinheiradas, no quadro de uma generalizada gentrificação. Este fenómeno, impressionantemente vivido na atualidade nas principais cidades portuguesas, à semelhança de muitas outras no mundo inteiro, não foi ainda suficientemente estudado no que respeita ao seu impacto na infância. Porém, ele é a prova do processo de *dualização* social e de *fragmentação* da vida urbana.

A dualização oferece oportunidades desiguais às crianças. A restrição de cidadania que aqui ocorre é coincidente com a restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais. São as crianças mais pobres, as que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, as que estão confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, aquelas que mais são afetadas pela dualização social do espaço. Mas são elas, em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques. Isso não significa, bem entendido,

que as crianças pobres não tenham uma experiência rica na construção das suas culturas (nomeadamente pela construção e uso de brinquedos populares e artesanais, pela maior liberdade de movimento e de expressão cultural, pela afirmação das formas peculiares das suas culturas infantis, como a investigação sobre culturas infantis das crianças das classes populares largamente documenta (e.g., Arenhart, 2016; Barra, 2016). Significa, outrossim, que a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é dela uma componente indissociável.

Mas a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, através de uma experiência fragmentária da cidade: os espaços urbanos emergem como *locus* cheios de interdições, de receios e medos inculcados, de destinos indesejados, par a par com lugares de atração e apego, dos *shoppings* aos estádios de futebol, espaços desejados que incendeiam a imaginação e, frequentemente, inculcam precocemente uma cultura de consumo. Essa fragmentação elimina a possibilidade de uma experiência verdadeiramente democrática do uso do espaço. Como afirma J. Machado Pais: “o espaço é muito mais do que a projeção de uma representação intelectual. É uma produção feita de movimentos, gestos, cumplidades. O mesmo se pode pensar da cidadania. A cidadania apenas se cumpre quando localmente é exercida” (2010: 130-131). A fragmentação da cidade é fonte da restrição da cidadania local.

Finalmente, entre os fatores de restrição, a *limitação da autonomia de mobilidade* das crianças constitui-se como um dos temas mais significativos. Este tema tem sido objeto de múltiplos estudos e é continuamente monitorizado e documentado pela investigação internacional sobre infância e mobilidade (O’Brien; Jones e Sloan, 2000; Shaw *et al.*, 2015).

Um dos principais fatores de limitação da autonomia de mobilidade é a automobilização das cidades. O crescimento exponencial do parque automóvel retirou as crianças das ruas, além de outros efeitos funestos, como o aumento das emissões de gases poluentes, o incremento do ruído urbano, a transformação de parques e lugares naturais em parques de estacionamento, os engarrafamentos nos acessos e principais vias de circulação nas cidades, etc. Tudo isto, além do mais grave de todos os efeitos, que é a sinistralidade urbana provocada por acidentes rodoviários.

A automobilização da cidade tem efeitos paradoxais: por um lado, permite, em teoria, percorrer maiores espaços em menos tempo e com menos esforço físico; por outro lado, diminui o conhecimento efetivo da cidade, a exploração dos espaços e tem graves consequências na restrição da circulação pedestre, com diminuição do equilíbrio propiciado pelo exercício físico. Um dos efeitos mais funestos da automobilização da cidade é a desumanização de muitas das suas ruas e avenidas. As crianças e as pessoas idosas são as primeiras a ser retiradas da circulação a pé, quer pelos riscos (reais e projetados) que isso implica, quer pela inexistência de condições de conforto na circulação e atravessamento das ruas. Por isso mesmo, a inversão desta situação é uma das prioridades de política pública para a conversão das cidades em espaços humanizados (Tonucci, 2001).

Os efeitos da limitação da autonomia de mobilidade nas crianças são, em síntese, múltiplos: afeta o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; tem efeitos profundamente negativos na corporeidade infantil e está

associada a fatores como o aumento da obesidade e aumento de peso infantis e ao desenvolvimento de doenças decorrentes de reduzido exercício físico; limita o contacto entre gerações, ao retirar da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos; exponencia os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana já atrás assinalados.

### **Cidade e potenciação da cidadania da infância**

Mas a cidade também pode potenciar a cidadania da infância. Ela é, por definição, um espaço de interações sociais múltiplas, onde as funções essenciais da vida individual e coletiva têm lugar. O que determina a possibilidade de potenciação da cidadania é o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças. Políticas orientadas para o bem-estar das crianças e a cidadania infantil podem potenciar os fatores favoráveis a seguir referenciados: a personalização, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade.

A *personalização* ocorre sempre que se atribui ao espaço um valor simbólico específico. As crianças continuamente investem de emoção e significado os espaços que habitam, transformam-nos em *lugares*, no sentido em que lhe atribuem um valor próprio, repleto de memórias, sentimentos e significações íntimas. O conhecimento e perceção do espaço realiza-se no plano biográfico de cada criança e incorpora-se na sua própria personalidade (Christensen, 2003). A cidade está repleta de pontos assinalados pelas crianças nos seus percursos (sejam eles mais ou menos extensos e autónomos) e emergem nos desenhos que elas fazem: os parques infantis onde brincam, a cor das casas, de si próprias ou dos amigos, a torre do castelo ou do palácio que assinala a presença da história na paisagem urbana, os letreiros dos *shoppings* ou a imensidão dos hospitais que porventura um dia visitaram. Tudo isso se integra na identidade pessoal da criança e está profundamente imbricado com a sua constituição como pessoa e como sujeito. Uma vez que está territorializada e incluída num espaço urbano específico, essa identidade é transindividual e constitui a criança como sujeito enraizado no lugar.

O processo de personalização está associado a escolhas que a criança faz ou que se lhe impõem no seu roteiro pela cidade. Estabelecem-se, desse modo, entre a criança e a cidade, determinados pontos de contacto, de atração ou de repulsa, de apego ou rejeição que são profundamente individualizados e que, no seu conjunto, compõem um mapa individual de afetos e desafetos. Ao estabelecer esse mapa, a criança tem possibilidade de construir as suas opções.

O conceito de *affordance* deriva da psicologia social e refere-se às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito. Ele é útil para se compreender este aspeto do vínculo da criança como o espaço urbano. Na sua aplicação às relações que as crianças estabelecem com o meio ambiente e, em especial, com a cidade, a *affordance* positiva (Heft, 1988) refere-se às propriedades dos espaços, edifícios, mobiliário urbano, equipamentos, etc. que podem ser percebidas pelas crianças de modo que elas estabeleçam com esses

espaços uma relação de empatia. O conceito (sem tradução clara em português) visa reportar a oportunidade que os objetos ou o meio ambiente oferecem para a construção da personalidade e das ações do sujeito. Ele favorece o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que na interação entre um e outros ocorrem mudanças e transformações em ambos.

O espaço urbano e os seus elementos constitutivos (edifícios, ruas, jardins, veículos, equipamentos, etc.) oferecem diferentes oportunidades perceptivas a crianças e adultos. São, portanto, distintas as *affordances* desses objetos ou espaços para uns e outros. Um pequeno muro divisório no jardim de uma cidade pode ter uma utilidade funcional para os adultos e outra para as crianças. Para estas, pode ser o lugar onde se sentam com os amigos, o obstáculo a ultrapassar com um salto do *skate* ou a barra fixa onde se exercitam em exercícios de equilíbrio. Um fontanário ou um espaço com água pode ser para os adultos um referente patrimonial ou decorativo da cidade, mas também pode ser para as crianças o oceano onde se lançam barcos de papel ou, no calor, a piscina improvisada aí colocada à mão de semear.

As propriedades dos objetos dão origem a diferentes percepções e estas, por sua vez, podem influenciar esses mesmos objetos, promovendo transformações e mudanças que garantam a sua apropriação mais positiva. As inscrições nas árvores, os *graffiti*, as pinturas com giz no chão da calçada e outras marcas realizadas pelas crianças (e, sobretudo, mas numa outra escala, pelos jovens *writers*) são modos de apropriação e transformação espacial da cidade que, algo paradoxalmente, exprimem um modo de expressão cidadã. Longe de serem um mero ato de vandalismo, as inscrições na cidade podem ser identificadas como um modo de apropriação corporal e linguística do espaço urbano, a marcação do território, dentro de uma lógica de afirmação de uma cidadania diferenciada e alternativa. Como afirma J. Teixeira Lopes, a relação com a cidade pode muito ser pensada e projetada através de “identificações [que] vão sendo forjadas de forma dinâmica, dialógica e multifacetada, em permanente relação e aprendizagem pela experiência”, o que constitui “uma outra forma, afinal, de fazer lugar, ocupando os espaços vazios da cidadania” (2007-2008: 80).

Se o espaço urbano potencia *affordances* positivas, elas são tanto mais alargadas quanto maiores forem as oportunidades de autonomia de mobilidade na cidade (Lopes e Neto, 2014), o que vem acentuar, uma vez mais, a importância das políticas urbanísticas que favoreçam a circulação pedonal das crianças pelo território urbano.

Essa circulação é o que favorece a *experiência*, no sentido benjaminiano do termo. Ao longo da produção concetual de Walter Benjamin, o conceito de experiência foi sendo desenvolvido, incorporando diferentes cambiantes e aceções. Uma definição formulada pelo autor define a experiência como “a multiplicidade unitária e contínua do conhecimento” (Benjamin, 1971[1917]: 111). A riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o através da linguagem e, nesse ato, incorporar o conhecimento historicamente sedimentado com a incorporação do novo. Na sua crítica à pobreza da experiência da sociedade capitalista, Benjamin refere-se às formas estereotipadas e

gastas com que a mesmidade da mercadoria e das suas estratégias de apresentação tende a impor gostos comuns e vivências marcadas pelo atrofamento devido ao desenraizamento e à alienação. O autor evoca as sociedades tradicionais e as crianças como capazes da experiência autêntica, isto é, da formulação originária de novas apreensões do sentido. Como sintetiza M. Molano (2014), a abordagem conceitual benjaminiana sobre a experiência pode ser sintetizada em três dimensões: i) a recuperação da riqueza do sensorial, das capacidades expressivas e da vinculação emotiva com o real; ii) o potencial mnemónico e espontâneo de atualizar a memória, na construção do sentido, em diálogo com as formas simbólicas incorporadas na linguagem; iii) a reflexão crítica das formas de experiência acumulada historicamente e respetivas relações de poder.

Se a cidade, nas suas formas de organização da sociedade capitalista, tende a impor formas pobres de experiência, cujo exemplo mais significativo será, porventura, a exposição das crianças aos fins de semana à sedução vazia dos corredores dos *shoppings*, se ela é, além do mais, pela restrição dos espaços e a violência quotidiana o *locus* da “produção de incivildades” (Araújo e Carvalho, 2017), ela pode também ser o local da experiência infantil, através da potenciação das formas de descoberta e conhecimento que propicie. Pode sê-lo, seja por efeito da transgressão pelas crianças dos limites impostos pelas formas de condicionamento e restrição da circulação no espaço, seja por políticas urbanas que favoreçam o desbravamento, pelas crianças, dos percursos físicos e simbólicos que se delineiam na cidade enquanto espaço público e património coletivo, material e imaterial. A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contacto espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus pas-seantes, de todas as idades.

A possibilidade de interações intergeracionais é outra das potencialidades que as cidades oferecem às crianças. A organização social do espaço-tempo numa sociedade dominada pelas lógicas produtivistas limita o convívio no espaço público entre atores sociais de diferentes grupos de idade e estabelece regras de confinamento espacial por geração: as crianças passam a maior parte do seu tempo, quando não estão com a família, nos jardins de infância ou nas escolas, os idosos passam-no nos centros de dia, quando não mesmo nos lares de idosos onde estão institucionalizados, os adultos nas empresas e nos serviços públicos onde trabalham. Mesmo a organização de iniciativas culturais e recreativas são frequentemente realizadas para grupos geracionais específicos: espetáculos infantis, colónias de férias para crianças ou visitas guiadas a monumentos para os mais jovens, por um lado; programas de turismo sénior para idosos, universidades da terceira idade, caminhadas na natureza para os mais velhos, por outro. A *intergeracionalidade* é uma possibilidade quando é intencionalizada. A superação do corte entre gerações impõe a adoção de políticas públicas urbanas que garantam a abertura da cidade à participação de todos, o que implica o redesenho urbanístico das ruas e das praças, a criação de zonas livres de automóveis e a contínua abertura para a negociação da vida em comum na cidade (O'Brien e Christensen, 2003).

A *participação* social na cidade é a chave para garantir essa possibilidade de negociação.

Afastadas da ação política direta, nomeadamente pelo facto de às crianças estar interdita a possibilidade de nas democracias liberais serem agentes políticos ativos, isto é, poderem votar e ser eleitas para órgãos de representação, nem por isso as crianças deixam de ter opiniões e propostas para a vida na cidade.

Além de ser um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, a participação, no sentido preciso de possibilidade de apresentação da sua própria posição com influência na vida em comum, constitui um dos aspetos mais relevantes sinalizados no reconhecimento da cidadania ativa das crianças, nomeadamente no espaço urbano (Sarmento, Soares e Tomás, 2006; Sarmento, Fernandes e Tomás, 2007). A razão por que assim é deve-se a que a cidade favorece relações de proximidade que tornam concretos os sentidos das propostas e posições das crianças sobre o espaço público. As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. Se todos estes aspetos aparentam ter uma configuração técnica, que de facto possuem, as opções não deixam nunca de ser políticas e é sobre o sentido do bem-comum que as crianças se podem pronunciar entre diferentes alternativas.

Além do mais, como a investigação sobre as práticas participativas das crianças no espaço urbano vem comprovando, as propostas das crianças estão sempre profundamente enraizadas na experiência corpórea do lugar, isto é, exprimem uma posição original, frequentemente inesperada e alheia ao sentido mais comum das preocupações adultas, sem que por isso percam pertinência. A análise de experiências de participação, tais como as que são propostas em programas como os da Cidade das Crianças (Tonucci, 1991) ou das Cidades Amigas das Crianças (Unicef, 2004) já acima referidas — ou ainda no âmbito do projeto que dirigimos na cidade de Guimarães, Portugal, de construção participativa da Carta da Cidadania Infantojuvenil (Sarmento (coord.), 2016) — permitem comprovar que “os conhecimentos locais e quotidianos que as pessoas mais novas adquirem através da mobilidade e interações nas suas comunidades são vitais para o desenvolvimento de infraestruturas sociais, físicas e culturais das respetivas comunidades” (Christhensen *et al.*, 2018: 147)

A participação das crianças não elimina a necessidade de proteção por parte dos adultos, nem alcandora os mais novos ao estatuto de decisores políticos, fora da interação com os mais velhos. São úteis, por isso, os alertas contrainterpretações simplistas da participação infantil (Araújo, 2017). A participação resulta das dinâmicas de reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de cultura, não como meros reprodutores da ordem social e cultural adulta. Importa, por isso, garantir que a participação das crianças não seja o pretexto para formas de manipulação ou para a adultização precoce das crianças. A participação das crianças deve ela própria ser protegida. As políticas serão tanto mais adequadas quanto se orientarem para a construção de “contextos de participação” (Trevisan, 20014), de adultos e de crianças, vitalizando a vida democrática e configurando o espaço urbano em torno de um sentido partilhado de bem comum.

É essa procura do bem comum no espaço público que, finalmente, a cidade pode potenciar, através da experiência da *urbanidade* pelas crianças, isto é, o sentido

de uma participação na comunidade, a preocupação com o seu presente e o seu futuro, o empenho em relações recíprocas de convivialidade e de sustentabilidade. É nessa dimensão de urbanidade que a infância se configura como geração com capacidade política: pela participação na vida em comum, as crianças percebem as relações de poder e os seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia e de gênero e, nesse contexto, confrontam-se com as suas próprias forças e com as suas fragilidades. Esse conhecimento é essencial à sua afirmação como cidadãs, seja na sua autoidentificação enquanto sujeitos singulares e membros da sociedade, seja na plena assunção pelos adultos do estatuto das crianças como membros ativos da sociedade, na sua especificidade geracional.

### Conclusão

A tensão entre fatores urbanos de restrição e fatores de potenciação da cidadania da infância inscreve no plano político um espaço de opções inadiáveis. As cidades são construções históricas e nas suas ruas e praças desenham-se as marcas dos tempos que percorreram, não apenas na fachada dos prédios, ou no traçado das vias ou ainda nos equipamentos urbanos, mas também nos elementos simbólicos e representacionais que assinalam e definem a sua identidade. Essas marcas carregam consigo os sinais da desigualdade social e são dela reprodutores, no modo como disponibilizam espaços de pertença ou como segregam e excluem grupos populacionais expressivos: os mais pobres, os imigrantes, os pertencentes a grupos étnicos minoritários. E as crianças.

Construir um espaço-tempo em que as crianças vejam reconhecidas as suas características enquanto pessoas, sujeitos e atores sociais e possam ter um efetivo poder de decisão sobre a vida em comum com os adultos inscreve-se atualmente entre as determinações das políticas públicas urbanas. Políticas, por consequência, capazes de considerar as identidades geracionais no seu delineamento e aplicação. A infância é o único grupo geracional que não pode formalmente contribuir para o processo democrático representacional. Isso não invalida que a voz das crianças seja ouvida para fundamentar as decisões políticas que impactuam na sua vida. Construir cidades com as crianças, atentas ao seu bem-estar e com a perspectiva de efetiva de igualdade para todas elas é uma oportunidade para reconfigurar o espaço urbano de modo mais humanizado e inclusivo. Só assim se conseguirá concretizar o direito à cidade para todos.

### Referências bibliográficas

- Araújo, Vania Carvalho (2018), "Pensar a cidade, as crianças e sua educação", *Educação*, 43 (2), UFSM, pp. 39-54.
- Araújo, Vania Carvalho e José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017), "As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade", *Pro-Posições*, 28 (1), pp. 111-131.

- Arenhart, Deise (2016), *Culturas Infantis e Desigualdades Sociais*, Petrópolis, Vozes.
- Barra, Sandra Marlene Mendes (2016), *A Infância na LatITUDE Zero: as Brincadeiras da "Criança Global" Africana*, tese de doutoramento em estudos da criança, Braga, Universidade do Minho.
- Benjamin, Walter (1992[1928]), *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por volta de 1900*, Lisboa, Relógio d' Água.
- Castells, Manuel (1989), *The Informational City*, Oxford, Blackwell.
- Castro, Lúcia Rabello de (2004), *A Aventura Urbana: Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Viveiros de Castro Editores.
- Christensen, Pia, Sophie Hadfield-Hill, John Horton e Peter Kraftl (2018), *Children Living in Sustainable Built Environments: New Urbanisms, New Citizens*, Londres, Routledge.
- Christensen, Pia e Margaret O'Brien (ed.) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge Falmer.
- Corsaro, William A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Ferreira, Maria Manuela (2004), "A Gente Aqui o Que Gosta Mais É de Brincar com os Outros Meninos" — *As Relações Sociais num Jardim da Infância*, Porto, Editora Afrontamento.
- Fog Olwig, K. e E. Gullov (eds.) (2003), *Children's Places, Cross-Cultural Perspectives*, Londres, Routledge/Falmer.
- Fortuna, Carlos (1997), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta Editora.
- Harvey, David (2009), *Social Justice and the City*, Londres, The University of Georgia Press.
- Heft, Harry (1988), "Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description", *Children's Environments Quarterly*, 5 (3), pp. 29-37.
- James, Allison, Chris Jenks, e Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jenks, Chris (2005), "Journeys into Space", *Childhood*, 12 (4), pp. 419-424.
- Lefèbvre, Henri (2001), *O Direito à Cidade*, São Paulo, Centauro.
- Leverett, Stephen (2011), "Children spaces", em R. Foley, e S. Leverett (ed.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Lopes, Frederico, e Carlos Neto (2014), "A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia", em R. Cordovil e J. Barreiros (eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*, Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 265-292.
- Lopes, João Teixeira (2007-2008), "Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público", *Sociologia*, 17-18, pp. 69-80.
- Molano, Mario Alejandro (2014), "Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidade", *Ideas y Valores*, xiii (154), pp. 165-190.
- Muchow, Martha e Hans H. Muchow (2015[1935]), "The life space of the urban child", em G. Mey e H. Gunther (ed.), *The Life Space of The Urban Child: Perspectives on Martha Muchow's Classic Study*, New Brunswick, Transaction Publishers, pp. 63-146.
- O'Brien, Margaret, Deborah Jones e David Sloan (2000), "Children's independent spatial mobility in the urban public realm", *Childhood*, 7 (3), pp. 257-277.
- Pais, José Machado (2010), *Lufa-Lufa Quotidiana: Ensaio sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana*, Lisboa, ICS.
- Rasmussen, Kim (2004), "Places for children — children's places", *Childhood*, 11 (2), pp. 155-173.



- Sarmento, Manuel Jacinto (2011), “A reinvenção do ofício de aluno e de criança”, *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3), pp. 581-602.
- Sarmento, Manuel Jacinto (coord.) (2016), *Carta da Cidadania Infantojuvenil do Concelho de Guimarães*, Guimarães, ADCL, disponível em [http://www.adcl.org.pt/ccij/noticias/carta\\_da\\_cidadania.pdf](http://www.adcl.org.pt/ccij/noticias/carta_da_cidadania.pdf).
- Sarmento, Manuel Jacinto, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007), “Políticas públicas e participação infantil”, *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, pp. 183-206.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Rita Marchi e Gabriela Trevisan (2018), “Beyond the modern norm of childhood: children as the margins as a challenge for the sociology of childhood”, em C. Baraldi e T. Cockburn (ed.), *Theorizing Childhood: Citizenship, Rights and Participation*, Milton Keynes, Palgrave-Macmillan, pp. 135- 157.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Natália Fernandes Soares e Catarina Tomás (2006), “Participação social e cidadania activa das crianças” em D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo, Summus Editoria, pp. 141-159.
- Sassen, Saskia (2001), *The Global City: New York, Londres e Tóquio*, Princeton, Princeton University Press.
- Sassen, Saskia (2005), “The city: its return as a lens for social theory” em C. Calhoun, C. Rojek e B. Turner (eds.), *The Sage Handbook of Sociology*, Londres, Sage, pp. 457-470.
- Shaw, Ben, Martha Bicket, Bridget Elliott, Ben Fagan-Watson e Elisabetta Mocca com Mayer Hillman (2015), *Children’s Independent Mobility: an International Comparison and Recommendations for Action*, Londres, Policy Studies Institute.
- Sirota, Regine (dir.) (2007), *Éléments pour Une Sociologie de l’Enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Spirou, Spyros, Rachel Rosen, e Daniel Thomas Cook (2019), *Reimagining Childhood Studies*, Londres, Bloomsbury.
- Trevisan, G. (2014), “Somos as Pessoas Que Temos de Escolher, Não São as Outras Pessoas Que Escolhem por Nós” — *Infância e Cenários de Participação Pública: Uma Análise Sociológica dos Modos de Codecisão das Crianças na Escola e na Cidade*, tese de doutoramento em estudos da criança — sociologia da infância (não publicada), Universidade do Minho.
- Tonucci, Francesco (2001), *La Ciudad de los Niños: Un Modo Nuevo de Pensar la Ciudad*, Madrid, Fund. German Sanchez Ruiperez.
- Unicef (2012), *Crianças em Um Mundo Urbano*, Nova Iorque, Unicef.
- Unicef, (2004), *Building Friendly Child Cities*, Florença, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Wexler, Philip (1990), “Citizenship in the semiotic society”, em B. Turner (ed.), *Theories of Modernity and Postmodernity*, Londres, Sage, pp. 164-175.
- Zeihner, Helga (2003), “Shaping daily life in urban environments”, em Christensen e O’Brien (ed.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge Falmer, pp. 66-81.

## Capítulo 2

### **(In)visibilidades da infância no espaço público** Crianças, cidade e cidadania

*Gabriela de Pina Trevisan*

À medida que diferentes áreas de estudo reclamam maior interdisciplinaridade nas visões sobre infância e espaço, os sociólogos tornam-se mais atentos à importância dos espaços públicos e democráticos, bem como às ações das crianças *através* do espaço e *dentro* do espaço. A sua importância para a construção da cidadania da infância e da participação política na cidade ganha mais peso na reflexão sociológica. Este interesse renovado sobre *espaço e lugar*, e os diferentes modos de apropriação que suscitam, torna-se evidente para a sociologia da infância que o equacionava, sobretudo, a partir da falta de autonomia das crianças no espaço público e da ideia da cidade como lugar “perigoso” para elas. Mais recentemente, estes discursos têm vindo a alterar-se, privilegiando a necessidade de recolocar as crianças no espaço público, de brincarem livremente e de se proporcionarem experiências de participação através da cidade. Esta reclamação de um *espaço público das crianças* faz-se acompanhar de discursos que defendem a sua capacidade de apropriação e transformação; das suas competências para o analisarem e proporem alterações e, entre outras, da criação de mecanismos e estratégias que instiguem a sua participação pública e política no espaço da cidade. A cidade transforma-se em palco de construção e exercício de cidadania das crianças, mediada por adultos. Diferentes exemplos em processos de codécisão com adultos sobre o espaço da cidade serão discutidos, a partir de um estudo de caso etnográfico realizado numa cidade de média dimensão, no centro de Portugal, explorando-se o *carácter difuso e fragmentário* destas experiências e o modo como poderiam transformar-se em exercícios genuínos de participação das crianças.

#### **Breves considerações sobre a cidadania da infância e espaço**

As crianças e jovens representam uma das categorias específicas de atores que transformam a cidade e que são por ela influenciadas, quer individual quer coletivamente.<sup>1</sup> Importa olhar a cidade como *espaço das crianças* e entender de que modo poderá tornar-se promotora da sua cidadania e participação. Estas possibilidades encontram-se, por exemplo, nos orçamentos participativos em diferentes

freguesias e cidades do país — ainda que a maioria seja destinada a cidadãos maiores de 18 anos, excluindo, por isso, a categoria infância — e na criação das Cidades Educadoras ou das Cidades Amigas das Crianças (Unicef, CAC). A atenção aos espaços das crianças na cidade altera-se nas décadas de 1970 e 1980, em particular pela preocupação com a sua maior vulnerabilidade e risco. A consequência em diversos países europeus terá sido uma redução do número de parques infantis para as crianças brincarem ou mesmo o seu encerramento, comprometendo, desse modo, as suas possibilidades concretas de ação nesses espaços.

O medo parental baseado na deliberação racional de diferentes riscos e perigos percebidos (Elsley, 2004; Lacey, 2007) tem sido identificado como um fator que leva a um decréscimo do acesso das crianças aos espaços públicos não regulados. Um destes medos, muito real, é o risco do trânsito nas ruas locais, quer pelas crianças, quer pelos pais. (Leverett, 2011: 4)

Esta perceção de uma diminuição das experiências no espaço público das crianças tem implicações diretas em diferentes dimensões das suas vidas. Para Cockburn (2007: 446), a esfera pública refere-se a “lugares onde interagimos com os outros e onde são tomadas decisões sobre indivíduos, comunidades ou mercados”. Seguindo as lógicas de confinamento da infância relativamente ao espaço público, o autor argumentará em defesa da criação de espaços pluralistas e inclusivos. O pluralismo — “princípio político de coexistência de uma diversidade de interesses, convicções, estilos de vida e capacidade” (2007: 447) — parece ser, de resto, uma tónica presente nas perspetivas de crianças e jovens acerca do seu papel na cidade e nos processos de consulta locais. Do mesmo modo, a compreensão do espaço da cidade como condição de exercício da cidadania situa-as no plano do reconhecimento de um lugar que já habitam e para o qual detêm as capacidades para ser, pensar e atuar.

Pode sê-lo, seja por efeito da transgressão pelas crianças dos limites impostos pelas formas de condicionamento e restrição da circulação no espaço, seja por políticas urbanas que favoreçam o desbravamento, pelas crianças, dos percursos físicos e simbólicos que se delineiam na cidade enquanto espaço público e património coletivo, material e imaterial. (Sarmiento, 2019: 13)

O acesso a estes espaços no quotidiano de crianças e jovens prende-se com a assunção de que as experiências que aí constroem ajudam a formar as suas identidades sociais. As cidades, como argumenta Machado Pais (2010), a partir dos conceitos de espacialidade e de territorialidade, conotam-se com relações de poder distintas e capacidades de inclusão e exclusão, onde uns são fortemente regulados e outros altamente constrangedores podendo, ao mesmo tempo, ser subvertidos.

O espaço é muito mais do que a projeção de uma representação intelectual. É uma produção feita de movimentos, gestos, cumplicidades. O mesmo se pode pensar da cidadania. A cidadania apenas se cumpre globalmente quando localmente é exercida. (Pais, 2010: 130-131)

---

1 Este texto resulta do trabalho de doutoramento realizado pela autora, em 2014, que foi financiado pela FCT, com referência SFRH/BD/45666/2008

Ao habitarem os seus espaços, as crianças e jovens são capazes de reconhecer elementos de tensão, de conflito e de interesse que importa ter em linha de conta, sobretudo pelo modo como interferirão nas suas possibilidades de exercício de cidadania. Estes pressupostos seguem o argumento surgido nos anos 1970 da necessidade de envolvimento dos utilizadores nos processos de planeamento urbano, recuperado mais tarde para o direito das crianças em serem envolvidas ativamente nesses processos (Sutton, citado por Alparone e Risotto, 2001). No caso das Cidades Amigas das Crianças, por exemplo, assume-se um modo de implementação de direitos de participação das crianças no planeamento urbano e nas estruturas locais de decisão, previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989). Assim, a vivência na cidade implica processos de negociação constantes entre seres humanos, com interatividade contínua na construção de redes de relação entre crianças e adultos. A cidade é, por isso, um espaço de encontros geracionais onde as crianças, tal como outros grupos, a vivenciam, a constroem e a ajudam a transformar. Há ainda que considerar a não uniformização das vivências das crianças contemporâneas no espaço, seja ele urbano ou rural (Christensen, 2003), do mesmo modo que não podem considerar-se os modelos de participação das crianças nas cidades únicos e/ou uniformizados. A cidade pode ser olhada como paisagem de poder (Matthews, citado por Zeiher, 2003: 67), onde o controlo social das crianças é exercido por adultos, de modo coletivo, mais formalizado, nomeadamente em estruturas específicas para crianças e jovens. Mesmo quando surgem projetos e iniciativas de envolvimento efetivo em termos de participação das crianças na cidade e no planeamento urbano, estes assumem muitas vezes uma lógica de visibilidade/protagonismo das crianças ou, tal como argumenta Baraldi (2003), uma perspetiva pedagogizante de criação ou aumento de competências das crianças para utilização futura, ou seja, quando estas se tornarem adultas.

A participação relaciona-se com o espaço em diferentes formas. Como argumenta Wyness (2008), ela permite a localização das crianças no espaço público enquanto agentes sociais. Esta ideia sublinha também o seu reconhecimento enquanto coletivo, fundamental para a sua consideração enquanto agentes politicamente competentes. Em segundo lugar, ela permitirá uma expansão desses domínios através de relações mais recíprocas e negociáveis entre adultos e crianças, em particular quando os adultos trabalham em conjunto com elas.

### **Vivências das crianças na cidade**

No início do século XXI renova-se o interesse pelo espaço urbano, centrando-se a atenção nos benefícios da brincadeira ao ar livre e nos impactos positivos para o bem-estar das crianças, particularmente por pesquisas baseadas também nas suas visões. Um aspeto fundamental apontado por esses trabalhos é a competência das crianças em gerir o risco (Foley e Leverett, 2011). Assim, uma tendência crescente destes estudos tende a integrar as perspetivas das crianças, os modos como utilizam e vivenciam os espaços, estritamente relacionados com o reconhecimento da sua agência e das suas competências de participação. Decidir quem pertence e

quem não pertence é uma forma importante de desenhar os espaços sociais e de criar fronteiras entre espaços públicos e privados. Os jovens podem sentir-se “deslocados” dos espaços públicos de duas formas — ou porque sofrem práticas de exclusão de agentes externos (por exemplo, políticas) ou porque se autopoliciam. Nos finais do século XX, aparentemente, os jovens têm sido vistos como “intrusos” no espaço público e privado da vida cidadina (Valentine, 1996).

Da mesma forma, e como temos defendido (Sarmiento e Trevisan, 2018a, 2008b; Sarmiento, 2018), os usos e experiências destes espaços dependerão de diferentes fatores como género, idade, cultura, criando modos distintos de apropriação por parte das crianças (Leverett, 2011). A ideia de que os *espaços para as crianças* são cada vez mais controlados por adultos que os regulam sustenta-se em três traços fundamentais que marcam a infância atualmente (*idem*): i) “domesticação”, usada para descrever os processos pelos quais se observou uma realocação das “espaços experienciais das crianças” e das atividades que decorriam no exterior para passarem a desenvolver-se em espaços fechados e protegidos (Leverett, 2011); ii) este processo induzirá o de “institucionalização” da infância, correspondente a um aumento de limites, regras e regulações dos espaços e culturas da infância; um exemplo destes espaços são as instituições como escolas e jardins de infância, bem como espaços comerciais especificamente desenhados para crianças com atividades concebidas segundo leituras adultas do que serão as suas preferências; iii) por último, e interligado aos dois primeiros, o processo de “insularização” da infância, focando-se nos modos como as crianças se movem entre estes espaços, retratando experiências fragmentadas do espaço vividas pelas crianças (Zeicher, 2003). Como explicita Sarmiento (2018), alguns destes processos assumem particular importância, uma vez que a cidade é um contexto onde ocorre o processo de institucionalização, na sua dupla aceção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea é, em larga medida, decorrente de uma conceção urbana e ocidentalocêntrica da modernidade (Sarmiento, Marchi e Trevisan, 2018) e, por outro lado, a cidade é o espaço social onde proliferam as instituições para as crianças: escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento, etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e limites de ação das crianças no espaço (Sarmiento, 2018: 6).

Por outro lado, e no que a processos de mobilidade e acesso aos diferentes espaços da cidade diz respeito, interessam-nos particularmente os de insularização, especificamente os níveis de fragmentação das experiências que trazem às crianças. Se, como observava Sarmiento (2019, citado por Trevisan, 2019), necessitamos de um guia de “instruções para se perder na cidade” pois a deambulação torna-se fundamental ao conhecimento e só será possível com uma cidade tornada mais livre e acessível às crianças, de modo protegido. Se, como vimos, a cidade é cada vez repensada em torno do seu lugar nos processos de construção identitária e de cidadania de diferentes grupos sociais e geracionais, a discussão de espaços democráticos (Foley, 2011) torna-se central. No entanto, esta criação terá de fazer-se acompanhar de uma outra questão: que processos de democratização deverão ser postos em marcha? Na nossa perspetiva, o modo como esses espaços se tornarão mais ou menos democráticos e igualitários dependerá essencialmente de três

dimensões de democratização: do acesso, do uso e da transformação. Na verdade, trata-se de questionar até que ponto um espaço é considerado como democrático se estas dimensões estiverem ausentes.

Diferentes projetos e iniciativas locais têm trabalhado a partir destas premissas para garantirem o acesso das crianças à cidade e o seu uso autônomo e seguro, incluindo as possibilidades da sua transformação. Os processos de “confinamento” são particularmente importantes de observar no que respeita à relação das crianças com o espaço e ao modo como detêm e constroem conhecimento sobre ele. No limite, quanto mais rígidos esses processos, menores as oportunidades que as crianças têm para explorar os espaços que habitam, e de sobre eles atuarem, de modo autônomo. É este um dos pontos também centrais nas iniciativas que procuram estimular a participação das crianças em modos de governação locais ou em transformar as cidades e comunidades mais “amigáveis” para as crianças: a necessidade de as crianças produzirem um conhecimento localizado para poderem participar nas iniciativas que lhes sejam propostas. Para Malone (1999), com as mudanças atuais das sociedades contemporâneas, de reconstruir o espaço público como uma “comodidade” e do aumento de monitorização e controlo, os jovens veem-se frequentemente excluídos do seu uso. Como consequência deste processo de exclusão, têm vindo a ser desvalorizados em relação à capacidade que têm para contribuir para as discussões de planeamento do espaço público, sendo que as suas necessidades e preocupações não são tidas em conta na maioria das vezes. Zeiher (2003) argumentará também que as áreas urbanas são constituídas por uma diferenciação funcional e por oportunidades particulares para a ação dos indivíduos, mas, também, por constrangimentos espacialmente fixados em centros especializados. Observa-se, desse modo, um processo de segregação do espaço que opera uma distinção entre lugares para crianças e lugares para adultos, que poderão ser comparáveis a “ilhas”. A questão central neste pressuposto é o de observar de que modo se movimentam as crianças entre as “ilhas” e que tipo de organização espacial e temporal estas produzem. Durante o dia, as crianças envolvem-se em inúmeras atividades que implicam a presença em diferentes locais, sendo a sequência desses locais o seu espaço de vida individual temporalizado (Zeiher, 2003: 66). Os espaços insularizados são fortemente estruturados pelos adultos que os regulam, deixando maior ou menor espaço à ação autónoma das crianças. Do mesmo modo, a mobilidade das crianças está fortemente condicionada pela sua idade, sendo as mais pequenas mais dependentes dos adultos para se deslocarem.

Os maiores ou menores graus de dependência das crianças na cidade limitam ou potenciam também as suas possibilidades de participação na vida pública. Tal como argumenta Baraldi (2003), altos níveis de participação na vida pública pelas crianças são ainda pouco usuais na maioria dos países ocidentais. Ao insularizarem e domesticarem as vidas das crianças, os adultos limitam-lhe as possibilidades de participação: “as cidades permanecem, por isso, misteriosas para as crianças” (Baraldi, 2003: 185). O acesso ao espaço público e à participação das crianças deriva também das perceções de perigo e de risco que os adultos associam à ação das crianças. Os riscos, embora reais, são frequentemente aumentados pela propagação dos *media* em relação a situações

de extrema gravidade, ainda assim raros em termos de ocorrência efetiva. Estas imagens são também tensas, quer para pais quer para cuidadores:

A domesticação dos espaços públicos e abertos tem sido um resultado direto dos pais e cuidadores tentarem encontrar um equilíbrio entre a preocupação pela segurança das suas crianças e o desejo de lhes darem um nível de independência pensado como importante na sua própria infância (Leverett, 2011: 15).

No entanto, e como tem vindo a ser argumentado, o uso de princípios democráticos deverá tomar lugar em contextos mais abrangentes de relações de poder em que quem tem menos, como as crianças, é colocado frequentemente como observador e não como participante. Assim, o facto de as crianças serem menos organizadas e de o seu poder político se encontrar disperso e altamente dependente de adultos que possam ajudar a exercê-lo, coloca-as em posição de desvantagem nos jogos de poder (Foley, 2011). Mesmo quando diferentes políticas são criadas para reduzir essas desigualdades, há frequentemente tensão sobre o que se entende pela sua participação nesses processos. Novamente, levanta-se a questão da distância entre a aprendizagem e a experiências em espaços concretos, como poderão ser os órgãos de governação local ou as comunidades. As cidades criam também os designados *espaços para crianças*, ao invés dos *espaços das crianças*. Os espaços das crianças referem-se principalmente àqueles com os quais as crianças se identificam, se relacionam, que apontam e sobre os quais falam/discutem. As crianças utilizam muitas vezes o termo “espaço”, sendo através das suas experiências corporais que percebemos esses lugares e que se localizam sobretudo perto das áreas onde habitam. Ainda assim, uma diferença entre estes lugares é que enquanto os “espaços para crianças” podem ser facilmente identificados pelos adultos enquanto tal, os “espaços das crianças” só são identificados e alvo de discurso pelas próprias crianças. Um lugar, incluindo os “lugares/espaços para crianças” torna-se um “espaço para crianças” quando as crianças se ligam a ele fisicamente (Rasmussen, 2004: 165). A sensação física permite que um lugar se revista de significado com emoções e com a geração de um conhecimento específico. É sobretudo nesta lógica de compreensão entre um planeamento adulto para crianças e o modo como estas se apropriam desses espaços, que a sua participação nesses processos ganhará maior sentido.

O reconhecimento dos benefícios do espaço público para as comunidades e não apenas para grupos específicos terá também contribuído para uma maior atenção às crianças e jovens, sendo que o que se considera o espaço público aberto para as crianças se alterou para outra mais abrangente. Este alargamento da noção é importante, não apenas pela assunção que todo o espaço pode ser apropriado pelas crianças como seu, mas também por abranger uma visão da cidade que não limita as crianças aos seus espaços, mas, pelo contrário, as insere no contexto amplo da cidade. Tal como observa Teixeira Lopes:

Quando se propõe que estudemos um “corpo no diapasão do espaço”, definimos uma *hexis* que estrutura e é estruturada pela ordem do observável e do (in)visível; ordem dos saberes, códigos e convenções que fecham e abrem um campo de possíveis nos momentos das interações em espaço público e, não menos importante, ordem dos

enunciados: signos, sinais e discursos que apresentam e representam o espaço-tempo da interação. Estas diferentes ordens ou quadros de interação, ao serem incorporadas, permitem a adaptação à diferença, ao mesmo tempo que formam um escopo de competências cidadãs atualizadas e vividas na esfera pública (Lopes, 2008: 74).

O autor prossegue explorando a ideia — que acreditamos ser extensível à infância e às crianças — de “usos plurais dos espaços públicos” que podem também ser conflitivos na sua essência e nos usos coletivos que se lhe atribuem (Lopes, 2008: 78).

Ora, caminhando, eis a proposta, prática e analítica, as identificações vão sendo forjadas de forma dinâmica, dialógica e multifacetada, em permanente relação e aprendizagem pela experiência neste caso, a experiência de andar na e pela cidade, de conceber o sujeito andante como sujeito falante, que inscreve os seus passos na ordem do discurso, uma outra forma, afinal, de fazer lugar, ocupando os espaços vazios da cidadania (Lopes, 2008: 79).

Estes “usos plurais” revestem-se de importância, novamente, pela experiência que crianças e jovens têm da cidade e do modo como ajudam a conferir-lhe sentido, quer na lógica da sua personificação (Christensen, 2003), quer na da construção de identidades cidadãs (Plummer, 2003). Por outro lado, as lógicas de reclamação de uma maior visibilidade e participação das crianças no espaço público sustentam-se no questionamento de uma visão idealizada do que é o espaço público. Como sustenta Cockburn,

O mundo moderno colapsou artificialmente o público num ideal homogêneo, reificado de proprietários contribuintes e confortáveis. Uma larga coligação de políticas emancipatórias necessita de renovar o sentido do público com o que é aberto, acessível e livre para que todas as pessoas se expressem, não importando o quão marginalizadas as pessoas estejam em relação a este ideal. Neste sentido, existem enormes oportunidades para que crianças e jovens criem alianças com outros grupos de pessoas com interesses partilhados. De modo óbvio, as crianças e jovens sentem interesses comuns com os seus pais, cuidados e outros membros da família (Cockburn, 2007: 449).

Do mesmo modo, e como sustenta Morrow (2011), o aumento de fenómenos de gentrificação e urbanização deve ser equacionado quando se analisa a relação das crianças com o espaço. Finalmente, assistimos a uma maior presença dos jovens no espaço público, assumindo a sua dimensão política, sobretudo relacionados com processos de reivindicação por direitos que consideram estar em risco. O caso do movimento Never Again, nos EUA, ou as recentes greves climáticas globais são disso exemplo.



## Uma experiência de participação das crianças na cidade

Tal como temos vindo a defender, a mobilização de experiências de trabalho participativo com crianças encontra diferentes desafios, em particular na construção de espaços que respeitem as suas visões e perspetivem o seu “futuro”.<sup>2</sup> A experiência que aqui se relata engloba um estudo de caso, de natureza qualitativa, desenvolvido num projeto local inserido no Programa Cidade Amiga das Crianças (Unicef) (CAC), no centro de Portugal, relatada anteriormente enquanto exemplo de mobilização de metodologias participativas com crianças (Fernandes, Trevisan, 2018). Durante dois anos, 2011 e 2012, e no âmbito de uma investigação que pretendeu trabalhar as competências políticas das crianças em contextos de decisão, grupos de crianças e jovens participaram em diferentes atividades de investigação, concebidas de modo a identificar as suas perspetivas sobre a cidade que habitavam. Após essa recolha, e em conjunto com técnicas da ação social da câmara municipal, foram discutidas e recolhidas diferentes propostas que estas considerassem positivas para transformação de alguns dos seus aspetos centrais (Fernandes e Trevisan, 2018). Após as assembleias municipais em que participaram diferentes grupos, foi possível identificar as principais dimensões trazidas para a discussão por eles. Estes resultados foram posteriormente partilhados, quer com responsáveis do município, quer com representantes das juntas de freguesia de origem dos participantes.

Estas propostas, apresentadas pelos grupos de crianças, foram trabalhadas pela investigadora, considerando as dimensões principais identificadas, apresentadas no quadro 2.1. Esta agregação por categorias e sugestões foi realizada após a participação das crianças em duas assembleias municipais, representando todas as escolas dos municípios em questão (englobando, aqui, diferentes ciclos escolares). Estas foram construídas a partir da análise de conteúdo das transcrições das assembleias, onde cada escola, através das crianças que a representaram, foi capaz de trazer diferentes propostas para a sua cidade. De referir que, embora possa afirmar-se que as assembleias detêm, frequentemente, um caráter mais “decorativo” de participação (nomeadamente a partir das reflexões feitas pelos próprios participantes), a partilha de diferentes visões e problemas, bem como de soluções e propostas foi altamente valorizada pelas crianças. Das dimensões selecionadas pelas crianças, as que mereceram maior atenção foram as das áreas do ambiente, mobilidade e políticas urbanas. Do mesmo modo, houve uma grande valorização nas preocupações sociais pelas crianças, nomeadamente as que dizem respeito a pessoas em situações de maior vulnerabilidade. Dois dos grupos envolvidos neste processo consideraram a necessidade de se priorizar a intervenção no espaço público para grupos específicos, como é o caso dos cidadãos portadores de deficiência física,

---

2 Este e outros exemplos foram convocados para uma explicitação de diferentes metodologias participativas de investigação com crianças. Para um aprofundamento, por favor consultar Fernandes, N. e Trevisan, G. (2018), “Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos” em Alberto, M.F. e A. L. Picornell (org.), *Experiencias Mundiales de Ciudadania de la Infancia y Adolescencia*, João Pessoa, UFBP, pp. 121-139.

**Quadro 2.1** Propostas das crianças nas assembleias municipais

| Áreas de propostas | Propostas  |
|--------------------|--|
| Escola e educação  | Equipamentos de desporto na escola; mais aquecimento; arranjar os recreios e os parques das crianças   |
| Ambiente           | Parque da cidade (com animais); limpar a cidade; mais árvores; limpar a ria; renovar projetos com pássaros; limpar a cidade e envolver os jovens em campanhas na cidade.                     |
| Mobilidade         | Atenção às pessoas com mobilidade reduzida; mais transportes públicos; mais bicicletas para crianças (BUGAS); parques para as BUGAS; mais circuitos de bicicletas; mais abrigos de autocarro |
| Políticas urbanas  | Tratar de edifícios abandonados; pintar os edifícios; tratar dos passeios  |
| Artes e cultura    | Recuperar teatros antigos; mais variedade cultural; arte de rua; um museu para crianças com visitas guiadas  |
| Desporto           | Melhores piscinas e <i>skate parks</i>   |
| Segurança          | Mais polícia na cidade; menos vandalismo   |
| Ação social        | Dar comida às pessoas necessitadas e desempregadas; sem abrigo   |
| Saúde              | Melhores urgências nos hospitais; melhores centros de saúde  |

Fonte: Elaboração própria.

para quem os obstáculos não permitem a concretização de diferentes atividades do quotidiano; e os idosos, com diferentes problemas de mobilidade que necessitam de atenção particular. Finalmente, uma perspetiva muito interessante da vontade de participação efetiva na recuperação do espaço público surge na proposta que avançam de se envolverem em tarefas de reabilitação urbana, por exemplo.

Tal como explicitamos em trabalhos anteriores (Fernandes e Trevisan, 2018) é particularmente importante salientar as capacidades demonstradas pelos grupos na discussão das suas perspetivas. Neste exemplo, pretendemos salientar a perspetiva das crianças sobre a sua própria participação nesse processo investigativo. Ao longo de todas as atividades, as crianças e jovens tiveram sempre em conta os usos da cidade por diferentes gerações, e não apenas a sua. Esta perspetiva, aliás, é também possível ser observada em trabalhos em curso no âmbito de processos de mapeamento e transformação do território, em Guimarães, como exploramos em trabalhos anteriores (Trevisan, Bento, Carvalho, Silva, Sarmiento, 2022).<sup>3</sup> Um exemplo claro por parte dos participantes é a importância dada ao voluntariado como modo de envolver os jovens e de melhorar os aspetos mais negativos da cidade. Aqui, e como observamos já (Trevisan, 2014), é possível recuperar a lógica de interdependência já identificada por Cockburn (1998, 2013), apontando para a consideração dos jovens de preocupações sociais que os incluem não apenas a si, mas a outros grupos, dos quais são interdependentes. Nas discussões posteriores com os

3 Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Sem muros sem fronteiras”, do Eixo da Participação Social do ProChild CoLAB, coordenado por Cidália Silva (EAAD-UM/LAb2PT) e Natália Fernandes (IE-UM/CIEC) e implementado por Mariana Carvalho e Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB)

grupos de trabalho, a participação em contexto escolar é também referida como importante, ainda que apontem para a possibilidade de reestruturação dos espaços dos jovens. Na sua perspetiva, seria mais eficaz a construção de estruturas de participação nas suas próprias comunidades, como é o caso das juntas de freguesia. Apesar de valorizarem as experiências que tiveram de participação formal nas assembleias municipais, os grupos sugerem a construção de “espaços alternativos”, que sejam mais adequados às suas próprias necessidades. Assim, adiantam, por exemplo, a criação de plataformas na *internet* e de redes sociais, uma vez que correspondem àquilo que consideram ser as características das crianças e jovens contemporâneos. Em todo o caso, os participantes referem-se também à necessidade de adultos que os ajudem nesses processos de participação, enquanto mediadores. Uma das tensões de participação mais evidentes neste processo prendeu-se com a diferença entre processos de consulta *versus* processos de codecisão, envolvendo crianças e jovens. Como afirmamos (Trevisan, 2014), mesmo considerando que a consulta é um passo necessário em qualquer processo de tomada de decisão, ela não pode confundir-se com os processos de codecisão em si. Na perspetiva das próprias crianças e jovens, estes sentem regularmente que apesar de ser positivo o facto de serem consultados e escutados, esse processo deveria ser consequente, e alargar-se a diferentes processos de codecisão com adultos.

### Reflexões finais

A questão da participação das crianças e jovens em processos de codecisão tem vindo a ser discutida em diferentes áreas, particularmente nos designados estudos sociais da infância. Para Malone (1999), os jovens reconhecem ofertas de participação “aparente” e, quando o seu *input* é minimizado, tornam-se “mestres” do “eu não sei”. Sabem que uma participação autêntica não é o escolher as cores das paredes do seu centro de juventude ou plantar árvores no seu recreio. Também ao longo deste processo, os jovens identificaram as suas visões como sendo “menos importantes” que as dos adultos, referindo que é frequente serem levados pouco a sério quando se trata de discutir questões de maior complexidade. Este é, de resto, um dos obstáculos à participação efetiva e transformadora das crianças mais referenciado nos diferentes estudos que vão sendo produzidos. Como afirmamos neste texto, os diferentes processos em que temos participado mostram exatamente o oposto. Ao mesmo tempo, a autora acrescenta a capacidade que jovens e crianças têm de incorporar outras ideias que não apenas as suas, quando chamadas a participar em processos de planeamento urbano nas suas comunidades de origem. Um dos aspetos salientados pelos grupos que participaram na investigação aqui descrita diz respeito precisamente a isso: a aprendizagem que afirmam ter feito ao ouvirem ideias distintas das suas e à incorporação de outras perspetivas no seu modo de pensar a cidade. Tal como dissemos anteriormente, ao participarem em contextos formais que atuam como agentes de socialização política, estes terão eles próprios de ser vistos como politizados. Recordando Kallio e Hakli (2011), o político deverá ser sempre entendido como contextualizado, fluido e em redefinição

constante através de lutas complexas que envolvem ações e comportamentos, quer em espaços formais, quer em espaços informais. Como foi possível observar no caso apresentado, as crianças e jovens não são “contra” a sua própria participação em modelos mais complexos e formais, como as assembleias municipais, mas criticam os modos como são conduzidas e o facto de os resultados raramente corresponderem ao que inicialmente propuseram. Também aqui é conveniente lembrar a importância que a recuperação destas perspetivas das crianças e jovens — bem como o seu envolvimento na sua cidade e na sua comunidade — assume para as construções da criança-cidadã.

Nestas dinâmicas de participação das crianças na cidade, é possível observar-se uma tensão que poderemos aqui relacionar com questões de política local, e que diz respeito à ideia de se trabalhar a partir de uma agenda definida governamentalmente ou, pelo contrário, a partir das preocupações e interesses das crianças e jovens. Frequentemente as primeiras sobrepõem-se às segundas. No entanto, não é líquido afirmar-se uma distância visível ou uma romantização do espaço urbano por parte das crianças e jovens que descure outras gerações e grupos sociais. Na verdade, é possível observar-se uma interdependência da infância com outras realidades geracionais (Cockburn, 1998, 2013) podendo falar-se, na realidade, de uma perspetiva de uma “cidade amiga dos/as cidadãos/ãs”, mais do que uma cidade amiga das crianças, tendo-se em linha de conta as suas perspetivas. Esta ideia não contraria ainda a existência de preocupações e interesses específicos da infância que podem ser vistos como seus.

Como temos vindo a afirmar (Trevisan, 2012, 2014), a promoção de participação das crianças em níveis micro garante processos menos decorativos em relação a outros mais globais. Poderemos aqui englobar o contexto das cidades e das comunidades onde as crianças residem como um exemplo destas possibilidades não decorativas de participação. Ainda assim, o trabalho necessário à construção de espaços onde os processos de codecisão possam efetivar-se é longo, mesmo quando os adultos se assumam enquanto mediadores de processos de participação infantil e mesmo quando com as crianças são capazes de produzir alianças estratégicas a esse nível. Resultou do trabalho realizado com os grupos um conjunto de ideias importantes, como a valorização da interdependência entre crianças e adultos, e entre crianças e diferentes categorias sociais; a valorização do papel dos adultos enquanto mediadores de participação, ainda que reconhecendo-se posições assimétricas de poder; a necessidade de adequação das estruturas existentes, em particular as que possam obter impactos concretos e transformações vistas como necessárias para atender às suas perspetivas; a necessidade de *espaços mediados de participação*, que possam ter em conta as suas especificidades, as necessidades e motivações das crianças e jovens; a atenção a características individuais e coletivas nas dinâmicas de participação; e, finalmente, a ideia de que a imagem social da infância é frequentemente desvalorizadora das suas opiniões e competências quando comparadas com as dos adultos. O espaço público, na sua perspetiva, e a divulgação de uma imagem mais positiva e das capacidades que possuem contribuiria, na sua opinião, para uma modificação dessas mesmas imagens. A participação infantil é, assim, frequentemente *episódica* e despegada de

objetivos que permitam a transformação e impacto as comunidades de origem das crianças ou das escolas. Os processos de auscultação, inseridos nestas lógicas, cumprem objetivos relativamente consensuais de audição das vozes dos atores, reconhecendo, ainda que de modo pouco consistente, as suas competências para esses propósitos.

### Referências bibliográficas

- Alparone, F., Risotto, A. (2001), "Children's citizenship and participation models: participation in planning urban spaces and children's councils", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, pp. 421-434.
- Baraldi, Claudio (2003), "Planning childhood. Children's social participation in the town of adults", em P. Christensen, e M. O'Brien, *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge, pp. 184-205.
- Centre of Expertise for Urban Programming (2016), *Making Sense of the City. Developing Evidence Through Action Research and Learning*, World Vision International.
- Christensen, P., M. O'Brien (eds.) (2003), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge.
- Cockburn, T. (2007), "Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people", *Children & Society*, 21, pp. 446-457.
- Cockburn, Tom (1998), "Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship", *Childhood*, 5 (1), pp. 99-117.
- Cockburn, T. (2013), *Rethinking Children's Citizenship*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Fernandes, N. e G. Trevisan (2018), "Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos" em M.F. Alberto e A. Picornell Lucas (orgs.), *Experiencias Mundiales de Ciudadanía de la Infancia y Adolescencia*, João Pessoa, UFBP, pp. 121-139.
- Foley, Pam (2011), "Democratic spaces", em P. Foley e S. Leverett (eds.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 89-101.
- Foley, Pam e Stephen Leverett (ed.) (2011), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Gill, T. (2008), "Space-oriented children's policy: creating child-friendly communities to improve children's well-being", *Children & Society*, 22, pp. 136-142, doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00139.
- Hopkins, Peter (2011), "Young people's spaces", em Pam Foley e Stephen Leverett (eds.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 25-39.
- Horton, J., P. Kraft e F. Tucker (2011), "Spaces-in-the-making, childhoods-on-the-move", em Pam Foley e Stephen Leverett (eds.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 40-57.
- Kallio, K.P. e J. Häkli (2011), "Tracing children's politics", *Political Geography*, 30 (2), pp. 99-109.
- Leverett, Stephen (2011), "Children's spaces", em Pam Foley e Stephen Leverett (eds.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 9-24.

- Lopes, Teixeira J. (2008), "Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público", *Sociologia*, 17/18, pp. 69-80.
- Lopes, Teixeira J. e M. Fernandes (2018), "A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância", *Educação*, 41 (2), Porto Alegre, pp. 202- 211.
- Machado Pais, J. (2010), *Lufa-Lufa Quotidiana. Ensaios sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana*, Lisboa, ICS.
- Malone, Karen (1999), "Growing up in cities as a model of participatory planning and 'place-making' with young people", *Youth Studies Australia*, 18 (2), pp. 17-23.
- Morrow, V. (2011), "Researching children and young people's perspective on place and belonging", em Pam Foley e Stephen Leverett (eds.), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 58-72.
- Percy-Smith, Berry (2010), "Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation", *Children's Geographies*, 8 (2), pp. 107-122.
- Percy-Smith, Berry e Nigel Thomas (2010), *A Handbook of Children and Young People's Participation*, Londres, Routledge.
- Plummer, Ken (2003), *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle, University of Washington Press.
- Prout, A. (2019), "In defence of interdisciplinary childhood studies", *Children & Society*, 33, pp. 309-315, doi:10.1111/chso.12298.
- Rasmussen, K. (2004), "Places for children — children's places", *Childhood*, 11 (2), pp. 155-173.
- Sarmiento, M. (2018), "Infância e cidade: restrições e possibilidades", *Educação*, 41 (2), Porto Alegre, pp. 232-240.
- Sarmiento, M., G. Trevisan (2018a), "The appropriation of space by children: urban materiality and the right to the city", comunicação apresentada em Childhood and Materiality, VIII Conference on Childhood Studies, 7 a 9 de maio, University of Jyväskylä, Finlândia.
- Sarmiento, M., G. Trevisan (2018b), "Local childhood citizenship: programs for children's participation in the city", comunicação apresentada em Child and the City World Conference, 24 a 26 de setembro, Viena, Áustria.
- Sarmiento, M., G. Trevisan (2019), "Crossing roots: interdisciplinary challenges of a critical and public sociology of childhood", apresentação oral apresentada no ESA Congress, 20 a 23 de agosto, Manchester, Reino Unido.
- Thomas, Nigel (ed.) (2009), *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*, Londres, The Polity Press.
- Tomás, Catarina, Trevisan, Gabriela (2023), "A cidade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas" *Civitas — Revista de Ciências Sociais* 23 (1), pp. 1-12, e41964. DOI: 10.15448/1984-7289.2023.1.41964.
- Trevisan, G. (2012), "Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local: análise de uma experiência", em *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, APS, pp. 1-15, disponível em [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/?area=016&lg=pt](http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt).
- Trevisan, G. (2014), "'Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós'. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade", tese de

- doutoramento em estudos da criança, Braga, Universidade do Minho.
- Trevisan, G. (2019), "Relato e conclusões", conferência As Crianças, Uma Cidade, Um Teatro, Lisboa, 24 e 25 de janeiro, Teatro Luís de Camões (lu.ca), curadoria de Susana Menezes e Liliana Coutinho.
- Trevisan, Gabriela; Bento, Gabriela; Carvalho, Mariana; Silva, Cidália; Sarmento, Manuel (2022), "Infância, espaço público e participação. A abordagem do território de aprendizagem" em Márcia Gobbi, Cleriston Anjos, Eunice Seixas, Tomás, Catarina (org.), *O Direito das Crianças à Cidade. Perspetivas desde o Brasil e Portugal*, pp. 35-58.
- Unicef (2018), *Shaping Urbanization for Children. A Handbook on Child-Responsive Urban Planning*, Nova Iorque, Unicef.
- Valentine, G. (2003), "Boundary crossings: transitions from childhood to adulthood", *Children's Geographies*, 1 (1), pp. 37-52.
- Wooley, H. (2006), "Freedom of the city: contemporary issues and policy influences on children and young people's use of open space in England", *Children's Geographies*, 4 (1), pp. 45-59.
- Wyness, M. (2001), "Children, childhood and political participation: case studies of young people's councils", *The International Journal of Children's Rights*, 9, pp. 193- 212.
- Wyness, M. (2008), "Adult's involvement in children's participation: juggling children's places and spaces", *Children & Society*, 23 (6), pp. 395- 406.
- Zeihner, H. (2003), "Shaping daily life in urban environments", em Pia Christensen e Margaret O'Brien, *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*, Londres, Routledge, pp. 66-81.

## **Quando a cidade deixa de ser escutada pela infância urbana**

*Maria João da Silva Veloso e Maria Manuela Correia*

### **Introdução**

As cidades enquanto células regeneradoras são organismos vivos que se unem à escala global por meio de artérias emissoras e/ou recetoras de mensagens, assumindo-se como sistemas complexos na ponte que dialoga entre o ambiente natural e artificial, na procura do equilíbrio entre as partes, promovendo o caminho de desenvolvimento sustentável nas suas complementares e indissociáveis dimensões: social, económica, cultural, espacial e ecológica.

Equilíbrio desfigurado nas mais variadas manifestações, que circulam nas artérias em sentido inverso ao ciclo de vida da própria cidade, numa permanente corrida insensata que emerge de um processo de urbanização acelerado, ausente de um planeamento integrado, submerso numa atmosfera tóxica, em que estar, fazer parte e respirar constituem as vozes do novo paradigma da narrativa urbana. Como disse o arquiteto Óscar Niemeyer (2007: 3), “não basta fazer uma cidade moderna. É preciso mudar a sociedade”.

Atualmente, olhando para os debates sobre cidade evidenciamos que, em geral, essas discussões enquanto resposta aos desafios urbanos estão, entre outras, centralizadas no imperativo da participação comunitária, com ênfase na inclusão da criança no planeamento e desenho urbano, segundo Jacobs (2000: 43-44), um planeamento desajustado responsável pela “grande praga da monotonia”, anulando o diálogo entre as partes, tornando-o em “cidadelas da iniquidade”. Percebe-se a cidade, não apenas como um território, mas antes como agente educativo dinamizador de aprendizagens informais, que facultam aos seus habitantes encadear competências e reforçar habilidades assentes nos princípios de cidadania ativa, bem como um excelente mediador na transmissão de valores, já que impulsiona o conhecimento compreendido e aplicado em atitudes e comportamentos baseados na urbanidade e civismo. Para ilustrar esta dimensão, apresenta-se aqui uma reflexão sobre a importância do espaço cidade enquanto impulsionador de uma nova gestão que compartilhe os princípios da sustentabilidade numa plataforma de resposta holística aos desafios urbanos e onde a cidade é apreendida como instrumento de pedagogia



urbana na emancipação da criança-cidadã, conforme nos retrata Gadotti (2009: 39-40), “combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira ‘pedagogia do lugar’, uma pedagogia da cidade...”.

### **Cidade, cidadania, cidadão**

Somos obrigados a resgatar a condição de cidadão para a prática do desenho urbano, promover a expressão coletiva negada no chão da cidade e vivenciada por uma estrutura dominada pelo traçado da velocidade, imposto pelo planejamento carente de escala humana. Planejamento assente num processo de urbanização acelerado e um desenho desinformado das necessidades e expectativas dos habitantes, outra escultores do lugar, hoje esvaziado de identidade e tornado cartão-de-visita amorfo de exaltação do não morador na ausência de sentido de pertença, apenas inquilino que ocupa o espaço cidade.

Habitantes que assumem o mero lugar de ocupantes em bolsas especializadas nas diferentes funções resultantes da máquina cidade, planeada numa narrativa monofuncional, condenada à segregação social e ao silenciar da voz ativa dos habitantes, no intenso ruído oriundo do rei da cidade “automóvel” que cumpre as premissas do planejamento urbano, reduzindo a perda de tempo nas deslocções diárias, imprimindo o “não lugar” da criança no espaço cidade, fatores geradores de insegurança e ausência de atratividade e conforto. Asher (2010: 73-74) assim descreve essa narrativa:

O desenvolvimento dos meios de transporte oferece novas possibilidades de escolha das localizações residenciais, provocando agrupamentos de população em bases que podem ameaçar a coesão social urbana. Assiste-se, assim, em certos países, à formação de bairros privados cercados de muros. Essas tendências à fragmentação social e ao fechamento espacial se somam à tentação de rutura do pacto social e dos vínculos de solidariedade local e nacional.

Reconhecemos a necessidade urgente de olhar o chão da cidade como estrutura promotora da coesão social, da igualdade e da prosperidade inclusiva, como nos disse Frost (2017: 8) líder mundial em planejamento e cidades:

criar cidades mais saudáveis, mais inclusivas, resistentes e competitivas para pessoas de todas as idades (...) estamos em um momento crítico na evolução das cidades e como tratamos nossos filhos hoje é como seremos lembrados no futuro. Aproveitar a vontade política, testar intervenções através de pilotos e ser criativo ao usar a evidência e recursos disponíveis nos ajudará a fazer melhores escolhas para ambientes amigáveis para as crianças.

Equacionamos formatos de ação a colocar em prática pelos gestores de territórios, na procura da resposta aos desafios que sobressaem de uma cidade sem saúde, retratada no lapidar do potencial de recursos nos diferentes ecossistemas, níveis

elevados de tráfego, poluição, desigualdades de acesso à cidade, medos associados à criminalidade, deficientes redes pedonais, fatores promotores do vazio urbano e do déficit de socialização, desprezando a essência do espaço público enquanto alimento à vida urbana, palco da expressão política e identidade coletiva na sua plenitude, reconhecido como representação do ato de cidadania. Como referenciou Alderoqui (2006: 1):

a ideia de cidade contém a de cidadania. Compartilhamos uma concepção de cidadania como atividade desejável, uma dimensão que excede o meramente formal para vincular-se indissolavelmente a um tipo de ação social. Uma cidadania que se constrói em sociedade, conflitivamente como espaço de valores, ações e instituições comuns que integram indivíduos, permitindo o mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade na qual também coexistem cidadanias compostas como efeito das migrações, das mesclas étnicas e religiosas.

Interrogar-se sobre a existência de um espaço público cidadão, quando confrontados com um exuberado movimento de exclusão e segregação espacial oculto no mais singelo traço que define o ato de projetar cidades. Apesar de reconhecido e intrínseco ao significado da palavra *cidade* o processo de transformação por meio da participação que encontra lugar no ato de cidadania ainda está longe de uma prática cidadã por parte de todos os utentes do espaço cidade, quando arquitetos, planejadores e gestores de territórios chamam à mesa de trabalho o planejamento e construção de cidades. Um paradigma que emerge da cidade atual, em sinal de alerta para a necessidade de reverter todo o processo de construção de cidade, impondo-se como indicador de um espaço público seguro, confortável e convidativo à presença de todos na vivência quotidiana do espaço público. Não podemos regenerar o conceito de cidade enquanto *habitat* coletivo onde os espaços públicos não se apresentem, conforme descrito na Nova Agenda Urbana (Nações Unidas, 2016: 5), “seguros, inclusivos, acessíveis, verdes e de qualidade, amigáveis para as famílias”, sem fazer renascer um diálogo efetivo entre os habitantes e espaço físico da cidade na construção do lugar, enquanto coluna dorsal da cidadania, onde cada um de nós e todos “sejam participativos, promovam o compromisso cívico, criem sentimentos de pertença e apropriação entre todos os habitantes”, impregnando a identidade ao lugar enquanto espaço de pertença e vivência de todos, numa convivência saudável e harmoniosa, em que o desenho urbano deverá impor-se como instrumento primordial na promoção do sentido de lugar, enquanto resposta às necessidades e aspirações dos seus habitantes. Segundo Okamoto (2002: 15), o desenho urbano deve beneficiar o “equilíbrio, a harmonia e a evolução espiritual do homem, atendendo às suas aspirações, acalentando seus sonhos, instigando as emoções de se sentir vivo, desenvolvendo nele sentido afetivo e relação ao *locus*”. A cidade adormecida da experiência humana é a cidade destituída de vida, onde o corpo não se apropriou do espaço no ato singular de a usar, não permitindo criar laços de identidade entre o habitante e o espaço físico, resultantes experiências quotidianas que são, de acordo com Carlos (2001: 35-36), “as relações de vizinhança, ato de ir às compras, o caminhar, o encontro, os jogos, as brincadeiras, o percurso

reconhecido de uma prática vivida, reconhecida em pequenos atos corriqueiros e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade habitante-habitante e habitante-lugar”.

Estará garantida a presença da criança-cidadã na cidade de hoje, no ato de participação desta enquanto cidadã e elemento transformador de realidades no elo de ligação ao lugar?

No campo normativo confirma-se a condição de criança-cidadã, em que lhe é cedido o direito político de participação e codecisão, explanado nos princípios gerais que norteiam todas as disposições da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989), o direito à participação, expresso no teor dos artigos 12.<sup>o</sup> e 13.<sup>o</sup> do referido diploma. Contudo na prática ainda é um caminho a percorrer na sua efetivação, negando-se, assim, o seu ato de cidadania. Realidade que forçosamente nos leva para concepções tradicionais de que as crianças não possuem os mesmos direitos que os adultos, pois não contemplam competências necessárias ao exercício do direito político. Posição que encontra lugar na etimologia da palavra *infância*, como referem alguns autores, como Cordeiro e Coelho (2007: 884):

a definição da palavra *infância*, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar” (...) carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhe uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anónimo, sem um espaço determinado na sociedade.

A resistência à inclusão da criança na esfera da participação na família, na escola e na comunidade prolonga um caminho assente na ambiguidade, que reside no estatuto de infância e conseqüente supremacia do direito de proteção, como retorno à imagem de fragilidade e vulnerabilidade da criança. É imperativo fomentar o diálogo entre o direito de proteção e o da participação, abrindo a porta do ato de cidadania à criança. Diálogo que requer uma mudança sociocultural, sendo que o princípio promotor da efetivação desta só poderá encontrar resposta através de uma prática de participação ativa que, até hoje, permanece inacessível em muitos locais do globo, como refere Franklin Bob (1986: 24): “é um enigma que nenhuma sociedade democrática deveria permitir (...) o que aqui se sustenta não é simplesmente a negação de direitos de cidadania, mas o direito a ser cidadão”. Conforme nos afirmam Veloso e Correia (2015: 5):

A cidade abriu as portas à negação da origem do seu próprio conceito, deslocou-se no tempo sem que tivesse travado o espírito de cegueira, reflexo da decadência do elo que nos liga à cidade enquanto cidadãos. A criança deixou de ser livre (...) presidiária na sua própria categoria de infância (...) no mais singelo gesto de aprender a caminhar na cidade, depara-se com a maior barreira até hoje sentida — a exagerada desconfiança social e a exaltação de um protecionismo encolerizado por parte da família. A cidade do século XXI mergulhou numa atmosfera tóxica, onde respirar é um novo paradigma da criança — não cidadã. Aplico a expressão criança — não cidadã,

porque ser cidadão requer vivência de cidadania, bem como requer um espaço cidade para essa vivência...

Olhar a cidade e escutar as suas páginas e construir a história do lugar com e para a criança é um forte recurso didático, que emerge de uma nova prática pedagógica, assente numa aprendizagem ativa, em que se aliam saberes formais ao conhecimento informal. Derivado este da experiência quotidiana vivenciada no chão da cidade, produzida pela e com a comunidade no seu diálogo com o ambiente, numa constante interação entre os elos, num processo de apropriação e construção da identidade do lugar, onde a criança adquire competências e coloca em prática as habilidades assentes na experiência-ação, promotoras do cidadão autónomo e comprometido com as bases da democracia, como bem refere Hart (1992: 5):

é irrealista esperar de repente, somente porque se atingiu 16, 18 ou 21 anos, que todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde as competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social; e não pode ser ensinada como uma abstração.

Prática que requer experimentação do espaço cidade, no simples ato de caminhar na rua, explorando e transformando realidades, como refere Oliveira (2004: 27): “criança também gosta de fazer este caminhar, porque pode brincar com o piso das calçadas, pular com um pé só, perceber e gostar de observar ou escutar tudo que está a seu redor, aprender e viver a vida da cidade”, que lhe permite desenhar a representação do lugar, através da construção do seu mapa mental, bem como registar no chão da cidade o sentimento de pertença, abandonando, assim, a posição de ocupante do espaço para se tornar habitante da cidade, ator social de transformação, numa narrativa em permanente mutação, que se fixa no espaço construído, enquanto retrato do repositório da memória coletiva.

A criança-cidadã é hoje sentida como preocupação, o que levou à implementação de práticas pedagógicas em parceria com o poder local. Destas, destaca-se a *La città dei bambini*, colocada em formato de projeto-piloto, com o propósito de trazer o direito à participação da criança para o desenho urbano, como contributo para as políticas públicas, fornecendo subsídios à gestão e planeamento do espaço público, aquando do traçado de espaços amigos da criança. Priorizando programas em que as crianças são colocadas no papel de construtoras da cidade, que respondam às expectativas e necessidades reais da criança ditadas através da sua voz, o que estimula e promove o renascer de uma cidade aberta ao encontro, aprendizagem no intercâmbio social, a possibilidade de brincar na rua, no largo, na praça, de se movimentarem sozinhas nos seus percursos quotidianos, só possível, segundo Bins (2004: 141), “quando um ambiente físico responde às necessidades dos usuários tanto em termos funcionais (físicos/cognitivos) quanto formais (psicológicos), certamente terá um impacto positivo na realização das atividades”. E tornando a cidade um lugar impregnado de vivências coletivas e espaço inclusivo, onde todos são atores sociais, desconstruindo desigualdades por meio de um projeto cidade

participativo, conforme salientado por Santos (1980: 45), ao afirmar que o “Nosso problema teórico e prático é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve desigualdades sociais”.

### **Infância urbana. Direito à cidade**

Na atualidade, a vivência da criança no espaço cidade é um retrato de passividade, privatização, isolamento, desconexão com a natureza na leitura da negação do direito à cidade, sendo estes indicadores da ausência de saúde na cidade, com reflexos diretos sobre as crianças, não somente no plano físico, como também psíquico. Perpetuamos o número de crianças que apresentam elevados níveis de obesidade, aumentando a probabilidade de na idade jovem/adulta desenvolverem complicações cardíacas e diabetes. No plano emocional observamos crianças com fracos níveis de resistência à adversidade, tornando-se pouco resilientes, perseverantes e que não lidam bem com a frustração.

O direito da criança à cidade assume-se quando o desenho do espaço público proporcionar abertura ao desafio que impõe locomoverem-se de forma autônoma e independente, permitir possibilidade de interagir com o outro e em conexão com a natureza, no gesto simples de brincar na rua, praça, largo, de percorrer a história e a geografia do território, resgatar e redescobrir a cultura do lugar e sentir-se parte integrante do espaço. É produzir no chão da cidade a resposta às necessidades e expectativas da narrativa da criança, garantindo um tempo-espaço promotor do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social, cultural e espiritual. De acordo com Zamberlan e Araldi (2007: 48), “importante é garantir que todos os espaços promovam o desenvolvimento global da criança, a sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contacto social e privacidade”.

Entre outros, é o número de crianças que vivem o espaço cidade nos seus movimentos diários um forte indicador de saúde desse mesmo espaço e como os arquitetos e planeadores olham o ato de projetar a cidade no reflexo de um traço social. Afirmam-se os princípios intrínsecos aos movimentos da Cidade Educadora, Cidade Amiga das Crianças, Cidades Inclusivas, Cidades Sustentáveis, quando estas considerarem abrir a porta à inclusão da criança-cidadã, permitindo-lhe emergir o conhecimento e transmutação em sabedoria, por meio de um discurso teórico interligado com um tempo de prática e com um espaço de experiência vivenciada numa interação dinâmica e permanente com o espaço físico e com os outros habitantes. Uma mudança de cultura que chama para primeiro plano a educação, o mais valioso antivírico no combate à inconsciência humana, devendo permanecer na ponte de diálogo com outras disciplinas como a arquitetura, urbanismo, direito, psicologia e a sociologia, numa leitura holística da realidade das nossas cidades, enquanto *habitat* humano e construído pelo homem.

Contudo estamos longe de a cidade pertencer ao dia a dia da criança. Esta capta a sua imagem na cidade como um “não espaço”, na negação transmitida pelo traço imposto no desenho da cidade e um medo exuberado pelo adulto na libertação do

movimento da criança no espaço cidade. De acordo com Oliveira (2004: 37): “Atualmente, as crianças não caminham pela rua, não têm tempo de observar o espaço, os objetos, os seres vivos e tudo o que existe ao seu redor; andam apenas dentro dos carros e do ônibus, sempre correndo e com o tempo restrito”.

Uma narrativa em que o diálogo da criança não é mais dialógico, atravessado pelo olhar dos desafios urbanos, num combate ao renascer da essência do espaço público, como contributo sobre o desenvolvimento cultural, social e económico das comunidades.

O direito à cidade como espaço sustentável integra-se nos temas prioritários do século em agendas e movimentos, Agenda do Acordo de Paris, Nova Agenda Urbana do Fórum Urbano Mundial, Agenda de Desenvolvimento Sustentável, bem como os movimentos anteriormente mencionados. Assume-se ao nível dos governos nacionais, a prioridade e o compromisso político, conforme descrito no apelo para a ação na Nova Agenda Urbana das Nações Unidas (2016: 9): “promover e concretizar o desenvolvimento sustentável (...), alavancar o papel fulcral das cidades (...) como catalisadores do desenvolvimento sustentável num mundo cada vez mais urbanizado.” Responder ao novo paradigma urbano, promovendo planos estratégicos e direcionados que consagram “a necessidade de orientar a expansão urbana, dando prioridade à renovação urbana por meio do planeamento da provisão de infraestruturas e serviços acessíveis e bem conectados, densidades populacionais sustentáveis, desenho compacto e a integração de novas centralidades ao tecido urbano, prevenindo a marginalização e a expansão urbana descontrolada” (Nações Unidas, 2016: 17).

Somente a partir de premissas articuladas em diferentes escalas, que nascem do global e recaem no local enquanto ação, num processo de construção aberta de curto, médio e longo prazo, poderá desencadear-se uma mudança sistémica e apoiada numa visão holística, alinhada com uma nova cultura de ser e estar.

### **Considerações finais**

Assim, as reflexões mostram-nos, por um lado, a existência de uma relação direta entre a educação como arma de mudança de atitude e organização da sociedade, como também instrumento auxiliar na minimização do efeito dominó de uma política do medo, que acentua o esvaziar da imagem da cidade de uma narrativa de infância, restringindo a ação da criança a espaços privados e protegidos. Por outro lado, a necessidade de implementar ações de regeneração do espaço físico que promovam condições urbanas adequadas à vivência da criança em liberdade no espaço cidade, não colocando em causa a integridade da própria criança, bem como um coeso caderno legislativo, um maior controlo urbanístico da relação entre o domínio público e privado. Dois polos que chamam como plataforma metodológica prioritária de ação a participação ativa das populações nas decisões locais do chamado “bairro”, construir a cidade amiga da criança é construir uma cidade para pessoas, onde desponta o verde, acessibilidade plena, a segurança, a resiliência e a conexão de uma visão centrada na proximidade, promotora das

relações espaciais nos seus variáveis desempenhos multifuncionais, onde poderá residir o motor de uma economia urbana dinâmica, sustentável e inclusiva.

### Referências bibliográficas

- Alderoqui, Silvia S. (2006), "Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade", *Cadernos Cenpec*, Ed. Educação e Cidade, 1.
- Ascher, François (2010), *Os Novos Princípios do Urbanismo*, São Paulo, Romano Guerra.
- Bins, Ely (2003), "Ergonomia e arquitetura: buscando um melhor desempenho do ambiente físico", 3.º Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia: Produtos, Programas, Informação, Ambiente Construído, Rio de Janeiro, LEUI/PUC.
- Carlos, A. F. A. (2001), *Espaço-Tempo na Metrópole: Fragmentação da Vida Cotidiana*, São Paulo, Editora Contexto.
- Cordeiro, Sandro, e Maria Coelho (2007), *Descortinando o Conceito de Infância na História: do Passado à Contemporaneidade*, Porto.
- Franklin, Bob, (1986), *The Rights of Children*, Oxford, Blackwell.
- Frost, Jerome (2017), *Cities Alive: Designing for Urban Childhoods*, ARUP.
- Gadotti, Moacir (2009), *Educação Integral no Brasil: Inovações em Processos*, São Paulo, Ed. L.
- Hart, Roger (1992), *Children's Participation From Tokenism to Citizenship*, Unicef.
- Jacobs, Jane (2000), *Morte e Vida de Grandes Cidades*, São Paulo, Martins Fontes.
- Nações Unidas (2016), *The New Urban Agenda*, Habitat III, pp. 5-17.
- Niemeyer, Oscar (2007), entrevista *Jornal da Globo*, p. 7
- Oliveira, Simões (2004), *O Ambiente Urbano e a Formação da Criança*, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Okamoto, Jun (2002), *Percepção Ambiental e Comportamento: Visão Holística da Percepção Ambiental na Arquitetura e na Comunicação*, São Paulo, Ed. Mackenzie.
- Santos, Milton (1980), "Reformulando a sociedade e o espaço, geografia e sociedade: os novos rumos do pensamento geográfico", *Revista de Cultura Vozes*, LXXIV, Rio de Janeiro.
- Veloso, Maria e Maria Correia (2015), "A criança, a cidade, o direito", III Congreso Internacional Ciudades Amigas de la Infancia, Caixa Forum Madrid.
- Zamberlan, M., S. Basani, e M. Araldi (2007), "Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre a configuração espacial em uma instituição de educação infantil", *Revista Educere et Educere*, Campus de Cascavel, pp. 245-260.

## Capítulo 4

### A invenção da infância

#### O direito à memória, à identidade e à cultura

*Lucinda Correia*

#### Prólogo: para além dos edifícios

La ciudad, la ciudad hecha de adiciones y superposiciones milenarias, de fragmentos soldados a otros fragmentos; representa como ninguna outra estrutura el caos, la incomprensión, la complejidad, el desorden del labirinto del universo (Grau, 1997: 128).

Pensar que a arquitetura apenas apura os métodos através dos quais se constroem dispositivos físicos para abrigarem os espaços que destinamos à habitação humana não é incorreto — no nosso tempo, porém, torna-se insuficiente. Já não é aceitável esgotarmos o conceito de arquitetura exclusivamente nesse primeiro plano “funcional” do edificado. É verdade que a arquitetura nos fornece o enquadramento simbólico da nossa vida quotidiana, ganhando significação através de um pôr-em-cena das atividades humanas. Sob esse aspeto, a arquitetura é ilustrativa e, ao mesmo tempo, pedagógica. Já nem vale a pena lembrarmo-nos de que, dando forma aos edifícios, estamos a dotá-los de um poder formativo que, em reflexo, vai, depois, afetar-nos.<sup>1</sup> E, por isso mesmo, habitar é sempre “aprender a habitar”. Mas por “habitar” deve entender-se a descoberta de nós mesmos enquanto atores num drama social. Um espaço qualificado (e a arquitetura indubitavelmente “qualifica” o espaço) acolhe a narrativa (ou a ficção mítica do seu uso) que empresta sentido e, possivelmente, importância à interação social que nele se vai desenrolar. Sem dúvida, a arquitetura evoca aquele tempo ritualizado que serve de referência a um uso institucional culturalmente reconhecido (Kahn, 1998: 19): o salão de festas remete para um tempo festivo, predispondo quem o frequenta para utilizá-lo nesse sentido, do mesmo modo que o espaço religioso convida o crente à oração, por exemplo.<sup>2</sup> Aliás, a arquitetura não se limita a desencadear memórias de vivências ou sentimentos — ela ensina-nos a maneira adequada de, nos espaços que cria, sermos atores dos rituais que precisamente tornam esses espaços

---

1 “We shape our dwellings, and afterwards our dwellings shape us” (Sir Winston Churchill, 1943).

2 “I know of no greater service an architect can make as a professional man than to sense that every building must serve an institution of man, whether the institution of government, of home, of learning, or of health, or of recreation”.



distintos de todos os outros. Assim, aquilo que somos no espaço e a maneira como o somos identifica-nos — “a casa remodela o homem” (Bachelard, 1989: 63). Desta forma, a dimensão funcional alia-se à dimensão estética e as pedagogias da urbanidade encontram, aqui, uma espécie de expressão tipológica. O próprio conceito de tipologia radica nessa relação entre a identidade do usuário de determinado espaço e a expressão da instituição humana que empresta sentido a esse uso do espaço. Esta é, de resto, a razão por que espontaneamente as culturas estabelecem os princípios de diferenciação dos seus espaços institucionais. Por tudo isto, a arquitetura torna-se tão importante em todo o processo formativo humano e, por isso também, é mais do que legítimo explorarmos a sua capacidade formativa junto das crianças. Até porque, através da regra, aprendemos sempre a estabelecer limites e condições da inscrição do nosso corpo e do nosso comportamento nos espaços codificados pela (nossa) cultura. Aliás, se há uma tarefa que, de um modo geral, a lei cumpre em todas as sociedades nas quais é instituída é a de ensinar aos cidadãos como devem atuar de acordo com o estatuto que lhes é reconhecido pela sociedade. Isto quer dizer que a lei define como poderemos “ser” a partir dos parâmetros instituídos pelo sistema de valores que fundamenta a sua legalidade. É a lei que limita a capacidade de atuação sobre o mundo do homem culturalizado, refletindo, neste sentido, uma ética em ação. Do mesmo modo, a lei institui os processos pelos quais o respeito por ela própria é mantido: ao resultado dessa manutenção chamamos “ordem”. É exatamente por isso que podemos considerar que há tantas ordens quantos tipos de lei, respondendo às exigências daquilo que a legislação se justifica: desde logo, a própria existência das instituições. E, assim, as instituições tornam-se a perspectiva possível da aplicação de uma certa ética em determinados aspetos da vida em sociedade. Poderemos afirmar que, nesta lógica, a lei consagra um modelo, digamos, cuja latitude de transgressão ela própria institui. No fundo, a lei acaba por traçar a imagem de uma sociedade ideal, ordenada logicamente, a partir de um passado, que a sua história interpretou, de um presente, que a sua vida constrói, e de um futuro, que o seu sonho “projetado” autoriza. É justamente por aqui que a lei se torna talvez o instrumento pedagógico mais poderoso de que qualquer sociedade dispõe. E, neste aspeto, a lei é um fator decisivo no processo de culturalização porque, aliás, através dela, a cultura “naturaliza” a ordem que aquela (legalmente) pretende instituir (Freud, 2008: 39).<sup>3</sup>

Significativamente, quem, em primeiro lugar, sofre as consequências profundas, boas e más, de todo este processo são obviamente as crianças. Como o adulto, a criança espacializa os seus afetos e desafetos e, por aí, ela explicita o primeiro quadro valorativo do seu espaço vivencial (Thornberg, 2003: 36-37).<sup>4</sup> Mas a descrição do mundo daqui resultante torna-se, antes de tudo o mais, instrutiva porque ela é,

3 Em *O Mal-Estar na Civilização*, Freud explica a frustração do “civilizado” perante a civilização, até como fonte de infelicidade, pela incapacidade deste para “suportar a frustração resultante das imposições da sociedade ao serviço dos seus ideais de civilização” que, de certa maneira, servem de base “doutrinária” à formulação da própria lei.

4 Explorando uma analogia óbvia, Muntañola Thornberg refere-se à relação entre arquitetura e dialogia social, definindo o espaço como um “instrumento de ação social” e explicando essa “natureza sócio-física da arquitetura como uma dupla máscara, ou melhor, como um jogo das escondidas”, assemelhando-se na forma como é descoberta ao “lugar para viver na concepção infantil”.

também, uma forma de acolhimento do próprio corpo da criança pelo espaço social — a dimensão simbólica original da vida transforma-se numa representação da sua capacidade para agir sobre o mundo. Além disso, as lógicas de apropriação, que a possibilidade da criança de agir sobre aquilo que a rodeia estabelece, vão refletir um padrão de exercício do poder e do seu acatamento que jamais a abandonar-á. Os valores da privacidade e da publicidade, deste modo assimilados, encontram fundamento nas lógicas referidas anteriormente. O desenho da cidade, por exemplo, revela-nos, na sua “oferta” de espaço público, que a coisa se passa mesmo assim: trata-se apenas da dimensão coletiva deste fenómeno, que testemunha o poder persuasivo do espaço. Isto também quer dizer que as questões do poder são sempre apreciáveis em vários planos — consideremos o plano dos direitos. Em teoria, através da economia ecológica das cidades, todos os seus habitantes devem legitimamente desfrutar de um conjunto de direitos fundamentais. O direito à cidadania será aquele que avulta como principal agregador de todos os outros. No entanto, em relação a cada grupo de cidadãos, constituído em função de características que lhe são específicas, há sempre uma exigência essencialmente legítima: é o caso das crianças que, neste contexto, exigem o direito à infância. A supressão desse simples direito equivale a negar-lhes a essência do seu ser. Concretamente, em que consistirá essa “infância” (no que esta pode exigir como algo que a cidade lhe deve providenciar)? Vejamos.

Em primeiro lugar, a imaginação: a criança só se reconhece saudavelmente se puder desenvolver um conjunto de atividades em que a sua capacidade de imaginar é explorada a partir da herança cultural de que passa a ser depositária ao partilhar as mitologias do seu lugar de pertença. Não se incluem nas narrativas inauguradoras dessa “imaginação” os fantasmas que a “cultura de massas” produz como estereótipos de figuras simbólicas mais ou menos simplificadas (tantas vezes reportando-se aos jogos, aos heróis e heroínas de ficções veiculadas pelos diferentes *media* ou aquilo a que chamamos as “figuras do poder”). Isso quer dizer que há uma disposição psíquica para o conjunto de acontecimentos e ações que se consubstanciam num “programa narrativo” (Everaert-Desmedt, 1984: 17-39) cujo teatro será, de certa maneira, a própria vida, dando ao espaço habitável, senão mesmo ao espaço meramente percorrível, um carácter performativo — e esse pode ser o fundamento de um certo tipo de lógicas da urbanidade.<sup>5</sup> Aí, a cidade torna-se pedagógica ou antipedagógica. São as lógicas das funcionalidades (ou zonamentos), mais do que discutíveis, e que têm mais que ver com o regime de propriedade e com o tipo de economia praticada, que definem os termos dessa urbanidade: não deveriam ser, também, definidoras as necessidades psíquicas do ser humano enquanto unidade do ser que às vezes, metaforicamente, justificam uma estruturação do espaço, como acontece, por exemplo, com o espaço

---

5 O modelo de análise aplicado aos contos tradicionais russos permitiu a Vladimir Propp chegar a uma tipologia das estruturas narrativas que traduziam tipos de personagens e de ações e utilizar o conceito de narrativa genérica que A. J. Greimas recupera para a sua ideia de “programa narrativo”. Nada nos impede, por analogia, de aplicar o mesmo princípio ao espaço arquitetónico como cenário de desempenhos sociais (vinculados à tradição e, portanto, ao mito) definindo pelo fazer do actante do modelo greimasiano os papéis “sociais” e tornando o espaço vivencial num sistema de significação da cultura. A própria noção de tipologia poderá justificar-se também por aqui.

doméstico? O direito à *imaginação* torna-se assim o direito à evocação de memórias ancestrais que emprestam conteúdo às ações humanas. Mesmo postulando a existência de uma disposição da psique humana para este tipo de narrativas, torna-se razoável considerarmos que a vivência dos espaços deve fornecer os estímulos que desencadeiam o funcionamento dos mecanismos essenciais ao desenvolvimento dessas memórias. Nesse aspeto, a cidade moderna recusou isto (Jorge, 2013: 183-184).<sup>6</sup>

Em segundo lugar, a *segurança*: o espaço público deve oferecer à criança um cenário consolidado de relativa tranquilidade quando esta faz os seus percursos habituais, permitindo-lhe sentir-se protegida de quaisquer agressões. Isto vale também para os diversos equipamentos ou espaços verdes, por exemplo, que a cidade deve proporcionar-lhe no seu quotidiano escolar ou de lazer. Porém, todo o desenvolvimento de qualquer atividade humana envolve sempre risco. Sendo verdadeira esta afirmação, ela fica assim incompleta. É que há diferentes tipos de risco. Uma coisa é o risco que não é calculável porque não há condições propícias à emergência de uma situação perigosa, normalmente, previsível. Andar na rua pode ser perigoso, ou não, tudo depende dos percursos que fazemos, do estado dos edifícios junto dos quais nos movemos, do trânsito automóvel das ruas que percorremos, etc., se a criança, claro, é ensinada desde muito nova a reconhecer as “situações normais” de uso do espaço público e privado. Ela sabe que não pode atravessar a rua de qualquer maneira, como sabe que não deve mexer nos utensílios cortantes de uma cozinha. Mas há um estado de alerta cujas características lhe foram incutidas pelo seu treino de “sobrevivência”, que ela reconhece e que é suposto ser gerido com sensatez. Assim, as regras não são propriamente universais. As sociedades e o seu entorno tecnológico acabam por estabelecer os limites dessa perigosidade relativamente ao uso do espaço pela criança. São precisamente esses limites, que até mudam com as mentalidades e com o espaço, que definem o tipo de urbanidade de que a criança vai desfrutar como cidadão. Todos sabemos que, nas últimas décadas, na Europa, há um excesso de zelo relativamente à permanência ou ao percurso do espaço público por uma criança sozinha. Mas nem todos temos consciência de que a *segurança* que a criança sente quando está acompanhada não compensa a inibição de movimentos, por exemplo, que encurta a lista das (suas) escolhas possíveis, podendo torná-la “analfabeta” em relação a essa urbanidade. É que a oposição entre público e privado deixa de existir: o treino da criança fica incompleto para lidar com qualquer urbanidade, abrindo um campo de infantilização que ela deveria aprender a controlar (e a ultrapassar), exatamente por estar entregue a si própria, isto é, na ausência de um adulto. Assim, é natural que, entre outras consequências mais ou menos decisivas para o seu desenvolvimento mental, ela continue a associar “liberdade” a “tolerância” (do

---

6 “na cidade moderna, o presente transforma-se em algo de evanescente: formas sem âncora, que não pertencem a um lugar, que não pertencem a um tempo e que, por isso mesmo, introduzem na paisagem urbana troços de um cenário cujo drama ninguém conhece. (...) É verdade que há uma espécie de programa inerente à formalização da cidade moderna. São os esquemas funcionais onde se preveem cadeias de ações relacionadas no espaço e no tempo. Mas tudo isso, como programa, foi aparentemente despojado do simbolismo que lhe emprestava sentido. O gesto ritual é recusado pela cidade moderna.”

adulto) e não a “responsabilidade”. As ruas da cidade inseguras geram, quase sempre, crianças e depois adultos inseguros: não é aceitável que uma criança se sinta ameaçada só pelo facto de estar na rua.

Em terceiro lugar, o *sentido de comunidade* (a partir do sentimento de pertença e das oportunidades de partilha): os lugares são feitos da conjunção de memórias e de expectativas que os seus habitantes aceitam como definidoras de um modo de vida valorizado por aquilo a que poderemos chamar as “etnografias locais”. Aliás, as celebrações, com ou sem ritualidades, partem dessa circunstância. Podemos afirmar que a arquitetura, quando usada, também inaugura um tempo, o da “celebração” de atos ritualísticos nos quais o homem se reconhece como membro de um qualquer tipo de comunidade. É que essas celebrações vão atualizar os mitos que justificam, por exemplo, o modo de vida e o estatuto de que cada um dos membros dessas comunidades, sistematizando os seus respetivos papéis societários, tornando cada um deles numa espécie de herói (atualizado) dentro da narrativa mítica original, isto é, aquela que detém os fundamentos da identidade de um grupo (profissional, religioso, étnico, etc.). A criança sente-se acolhida, primeiro, num mundo mágico que o conjunto de narrativas “de encantar” lhe proporciona como suporte dos sonhos heroicos que vão dar sentido ao seu sistema de valores (ainda em formação) (Bettelheim, 1984: 12-13). Antes, era a religião que, em parte, se encarregava de instituir uma galeria de bons exemplos a partir dos quais os princípios éticos se constituíam. De resto, em grande parte dos espaços públicos previram-se usos para apropriações cenográficas de grupos de pessoas desfilando, permanecendo como espectadores ou desenvolvendo um qualquer desempenho cénico em nome das instituições, da religião e até da política. Com o enfraquecimento do sentimento religioso foram as narrativas populares reforçadas (ou confundidas) pelas produções dos novos meios de comunicação que passaram a cumprir essa função, para além do discurso político veiculado por interpostas instituições (do ensino ao desporto, por exemplo). Isto teve uma consequência óbvia, um empobrecimento generalizado do espaço público como palco de comemorações monumentais — considerando o monumento como aquilo que é digno de memória (Herculano, 1838: 275-277). O teatro da infância, agora, forjado na galáxia do entretenimento (sobretudo televisivo e das chamadas “redes sociais”) acaba por ser substituído pelo teatro da vida que a moda torna expressivo, normalmente, num qualquer intuito de *marketing* comercial (por exemplo, a comemoração do Halloween).<sup>7</sup> Todavia, a criança vai participar no dia-a-dia da comunidade a que pertence e nos momentos festivos, em que novamente se recriam cenários de fantasia que parecem recuperar aquela visão mágica do mundo animadora da infância. Este reforço de uma

---

7 Nunca o Dia das Bruxas (Halloween) teve expressão nos países da Europa Ocidental Meridional. Nenhuma tradição ou festas locais, regionais ou nacionais suportaram o imaginário do qual essa comemoração parte, não se podendo considerar, portanto, como um produto cultural genuíno. Assim, dever-se-á encará-lo como “estratégia” comercial associada à cultura de massas norte-americana que o comércio tenta integrar nos festejos populares portugueses. Não devemos também esquecer que, a seu propósito, uma quantidade significativa de produtos “etnográficos” é disponibilizada no mercado português.

ambiência esteticizada funciona como um estímulo da identidade — o lugar celebrativo vai sancionar o lugar antropológico (Marin, 1973). Esta é, aliás, a principal característica daquilo a que chamamos cultura. A urbanidade ou a ruralidade vão fornecer, pois, sempre à criança, etnografias pedagógicas.

Em quarto lugar, a *esperança*: são as melhores projeções do futuro que tornam as crianças felizes. O seu direito à *esperança* deve ser assegurado como condição pedagógica de um processo instrutivo que reforça a sua autoestima no contexto da família e da comunidade. Por aqui, aliás, se garantirá um ambiente de trocas emocionais, verdadeiramente autênticas, que farão da criança um adulto saudável e confiante. Isso pressupõe, na conceção de todos os dispositivos habitáveis, uma estruturação do espaço conveniente aos estatutos e às relações de poder entre os membros de um grupo que partilha periodicamente um espaço, um tempo e, quase sempre, um destino. Aquilo que vincula os membros de uma instituição pode acentuar-se ou atenuar-se (Jorge, 2005: 3).<sup>8</sup> A *esperança* que a criança nutre é, sem dúvida, o direito ao sonho, não querendo significar com isto a fantasia escapista do entretenimento, mas a projeção do seu ser num papel social sancionado pela ética do grupo dentro de uma ordem não contraditória: uma ordem coerente com o horizonte de possibilidades e com os valores da sua cultura. A arquitetura, nesse sentido, deve e acaba sempre por enquadrar o ser.

A mente da criança amplifica: o impressivo e o emocional tornam-se informação útil. Ela descreve a si mesma uma realidade que muitas vezes se define sobretudo pela escala.<sup>9</sup> O melhor exemplo desse facto é a ideia de utopia, que funciona como metáfora de um arranjo das coisas deste mundo que parece pertencer e, simultaneamente, não pertencer a este mundo. Como na lógica do princípio do prazer, a utopia impõe a necessidade de uma ordem que, enquanto resultado de outras realidades controladas, se basta a si própria, substituindo a vida por uma representação ideal da vida (Marin, 1973: 41). A criança deseja a atenção dos pais, em primeiro lugar, independentemente das consequências da disponibilidade destes para lhe dedicarem todo o seu tempo. Assim, as primeiras construções da

---

8 Tomando a família como exemplo, consideremos a casa: “ela tem de responder, como dispositivo de uso aos meus hábitos, aos meus desejos, às minhas expectativas de modo eficaz, ou seja, facilitando a sua concretização ao mesmo tempo que, como imagem de mim, deve permitir que em mim se opere essa (...) identificação (...) se essa casa tem outros usuários para além de mim próprio, deve permitir, como suporte físico de ações que se desenvolvem no espaço e no tempo, a estruturação sem dificuldades ou a necessidade de recurso a quaisquer tipo de artifícios das relações de poder que se estabelecem entre todos os seus habitantes. Para além disso, [também] como objeto de uso, [a casa] deve garantir a concretização das expectativas dos seus restantes usuários dentro dessa lógica de relações de poder. A casa torna-se, portanto, a *forma* onde se desenvolve a habitação, enquanto ato de habitar daqueles que a usam em conformidade com os respetivos estatutos dentro do grupo, familiar ou outro, ao qual pertencem”.

9 Antes ainda da emergência do pensamento psicanalítico, sabia-se que a sensação de grandiosidade, associada à consciência da presença de um “monumento”, certamente se relacionava, nas crianças, com o facto de as figuras do poder, os pais neste caso, terem uma muito maior estatura do que elas, o que, assim, reforçava o seu estatuto de figuras do poder. Jean-Jacques Rousseau reconhece-o nas suas *Confissões* (1782). Aqui talvez possamos encontrar os primórdios de uma retórica da escala.

esperança da criança correspondem à projeção do futuro de uma lógica que escapa às contingências da vida e que coloca os protagonistas do futuro como heróis e heroínas numa situação “purificada”. O desejo libertou-se da “prova da realidade” (Marin, 1973: 88). Todavia, esta construção deve manter-se apenas paralela à vivência do quotidiano da criança, para que um dia esta consiga abandonar a fantasia que a sustentava, passando a encarar a vida como um adulto. Arquiteturas “infantilizadas”, nestes contextos, são antipedagógicas, já que potenciam uma percepção da realidade que tarde ou cedo se desmantelará na mente da criança. A utopia de Platão a Thomas Moore, passando por Santo Agostinho, resulta da criação de um espaço de representação sem tempo, isto é, não sujeito às dinâmicas da história. Eis a construção infantil da esperança: um mundo perfeito, isto é, um mundo estruturado como os papéis dos seus protagonistas fixados numa representação ideal. Todavia, tarde ou cedo essa representação irá ser substituída pela realidade.

### **Pedagogia, arquitetura e cidade**

Architectural knowledge is, after all, and before being or becoming disciplinary knowledge, knowledge about how to inhabit the planet, and knowledge about how to transform our environment, the world, in order to dwell in it.

(Altés, Jara e Correia, 2016: 39)

Há cerca de uma década, estas preocupações, expressas ainda em embrião, de alguma forma determinaram iniciativas que visavam esclarecer aspetos da urbanidade associados à infância e a certas aporias da cidadania. Tínhamos a clara intuição de que a cidade não estava a desempenhar eficazmente o seu papel “formador”. A experiência ensinara-nos que a pedagogia deveria explorar metodologias de experimentação em que realidade e ficção se entrecruzam para responderem aos desejos humanos, sobretudo no universo muito específico da infância. De resto, as manifestações de criatividade nas crianças surgem em processos de envolvimento, pelo menos paraculturais, já que a sua integração na sociedade ainda está “incompleta”: o sistema de valores que aquela lhes vai impor ainda não se encontra totalmente assimilado. Na altura, associar projetos educativos a uma prática de ateliê foi a nossa opção, pois pretendíamos envolver as comunidades (escolar, destinatários dos projetos de intervenção e habitantes do bairro) no processo de compreensão, valorização e manutenção ou transformação dos lugares (Kahn, 1998: 33).<sup>10</sup> Aliás, esse processo desenvolvido através de vários serviços educativos de arquitetura com escolas públicas do 1.º ciclo alimentou-se precisamente das sucessivas interações, por nós organizadas, com essas comunidades em vários bairros de Lisboa (Mouraria, Santos e Arroios) entre 2011 e 2015. Não nos limitámos à realização de questionários e

---

10 “...architecture really does not exist. Only a work of architecture exists. Architecture does exist in the mind. A man who does a work of architecture does it as an offering to the spirit of architecture (...) a spirit which knows no style, knows no techniques, no method. It just waits for that which presents itself. There is architecture, and it is the embodiment of the unmeasurable...”.

inquéritos: foram contactos o mais espontâneos possível, tomadas de vista e estudos de movimentos quotidianos. Tratou-se, verdadeiramente, de um acompanhamento continuado (durante um ano letivo) das práticas sociais e espaciais das comunidades que envolvemos neste processo de investigação-ação. Interessava explorar os possíveis impactos dos vários projetos de intervenção e traduzir o pressuposto desejo do habitante de produzir respostas projetuais de qualificação desses lugares. Esta relação foi sempre biunívoca: por um lado, os projetistas-mediadores alimentaram-se dos atos performativos das comunidades locais, por se relacionarem com os lugares em uso; por outro, essas comunidades foram atores-informantes fundamentais, intercedendo os preconceitos dos projetistas. Esse contacto não questionou apenas aqueles preconceitos: questionou métodos, normas e hábitos, obrigando à reconstrução do próprio ato de projetar. Este processo vivo não devia (nem podia) ser simplificado ou levado a cabo com pressas. De um modo geral, ele revelou ser lento, quase invisível e só se cumpriu na duração.

O *Serviço Educativo DNA/Rua das Gaivotas 6* foi construído a partir da curadoria e programação artísticas do Teatro Praga — Rua das Gaivotas 6 —, tendo tido como base o projeto de reabilitação de dois pisos do palácio Alarcão, que foi sede de várias associações e cuja ocupação precedente foi uma escola primária — a antiga Escola das Gaivotas.<sup>11</sup> Este foi o pretexto para, com alunos de duas turmas de 4.º ano, desenvolver a consciência espacial crítica através da sua participação ativa no processo de reabilitação do edifício que agora passou a destinar-se a práticas teatrais. Começámos por questionar o espaço originalmente correspondente a um palácio do século XVI, mas que, entretanto, foi liceu, escola, sindicato e agora teatro. A possibilidade de evocação de todos esses usos, através da imaginação, permitiu de uma forma lúdica desconstruir o conceito de “planta funcional” de um edifício ou de uma cidade. As experiências integraram dinâmicas de grupo que relacionavam os lugares — escola, palácio e bairro —, culminando na curadoria e na organização de uma exposição no palácio com propostas críticas dos alunos, resultado da imaginação e da construção de objetos-resposta a partir de programas funcionais desenvolvidos durante todo o processo.

A Mouraria imaginada pelas crianças para o Festival Noor — Mouraria Light Walk foi uma instalação pública que propôs a transformação do Largo dos Trigueiros, na Mouraria, durante três dias, numa espécie de cenografia urbana evocando uma paisagem lúdica (sempre) inesperada.<sup>12</sup> Esta instalação temporária foi desenhada a partir da interpretação e tradução de desenhos do imaginário de vários alunos do 1.º ciclo, nas suas diferentes escalas — em que foram identificados conceitos como o de abrigo, de água, de terra e de uma porta para outra “dimensão”, por exemplo —, para dispositivos físicos que permitissem uma utilização recreativa: uma piscina de bolas,

---

11 Projeto promovido pela Artéria — Humanizing Architecture, com o apoio financeiro do Programa BIP/ZIP — Parcerias Locais/Câmara Municipal de Lisboa com a Escola Básica das Gaivotas de Lisboa onde, a par do palácio Alarcão, foram desenvolvidas as atividades durante o ano letivo 2013-2014.

12 Projeto desenvolvido pela Ebano Collective, Mãos à Dobra e coordenado por Lorenzo Bordonaro com o apoio financeiro da Câmara Municipal de Lisboa. A Artéria — Humanizing Architecture foi convidada a criar esta instalação urbana a partir de desenhos de espaços lúdicos imaginados produzidos por alunos da Escola Básica da Madalena de Lisboa, no ano letivo 2012-2013.



**Figura 4.1** Exposição final. Serviço Educativo DNA/Rua das Gaivotas 6

© Lucinda Correia.

funcionando também como escorrega; um portal de espanadores coloridos que hipoteticamente nos levaria para outros espaços e “dimensões”; uma cortina de mangueiras transparentes; um canteiro de relva e um castelo. A possibilidade de reflexão sobre o que deve ser um parque de diversões ou um recreio, espaços que acolhem os momentos de partilha com os outros foi o mote. As diversas respostas desenhadas apresentaram alguns “modelos” comuns de um espaço que é naturalmente seguro, o do desejo e o da diversão. A materialização dos objetos lúdicos foi uma tradução filtrada das perceções e intuições expressas pelos alunos.

O Serviço Educativo Lisbon Skyline propôs-se desenvolver uma reflexão sobre novas possibilidades de uso das coberturas dos edifícios da cidade, tecnicamente chamadas “quinta fachada” (como diria Le Corbusier).<sup>13</sup> Este programa educativo acompanhou a implementação de Lisbon Skyline Operation na freguesia de Arroios (antigas freguesias da Pena e dos Anjos) a partir de um convite para a Representação Oficial Portuguesa na 14.<sup>a</sup> Bienal de Arquitetura de Veneza — um

---

13 Projeto promovido pela Artéria — Humanizing Architecture com o apoio financeiro do Programa BIP/ZIP — Parcerias Locais/Câmara Municipal de Lisboa e as parcerias da GEOTA e da Piscarreta & Associados, com a Escola Básica N.º1 de Lisboa onde foram desenvolvidas as atividades, no ano letivo 2014-2015.





**Figura 4.2** Instalação urbana. A Mouraria imaginada pelas crianças

© Armando Vilar.

projeto experimental que procurava uma solução arquitetónica, económica e legal para reabilitar os edifícios e as suas coberturas, promovendo a cidadania ativa dos seus condóminos.

A ideia era que, no futuro, aplicando-se este processo aos edifícios de Lisboa, se obtivesse, em relação aos seus habitantes e à própria cidade, uma mais-valia social, económica e ambiental. Considerando o condomínio como “unidade mínima na organização social da cidade” e cuidadora do edificado, decidiu-se explorar o sentido de comunidade através da relação de vizinhança num edifício de habitação coletiva por um processo de imaginação de usos alternativos para os telhados/coberturas, considerados partes comuns, como resposta a necessidades previamente identificadas.<sup>14</sup> Os alunos de uma turma de 4.º ano fizeram esta reflexão a partir dos problemas detetados nas suas casas-edifícios para, a partir daí, construírem projetos-solução sustentáveis com o pleno uso desse recurso (através da alteração de utilização das coberturas). O primeiro resultado prático foi uma exposição, na escola, de maquetas com as propostas.

14 Cf. “Um olhar sobre o desenvolvimento urbano a partir dos últimos pisos ou o que é feito das to-pias?”, disponível em <http://www.jornalarquitectos.pt/pt/jornal/centros-nevralgicos/desenvolvimento-urbano-a-partir-dos-ultimos-pisos>.



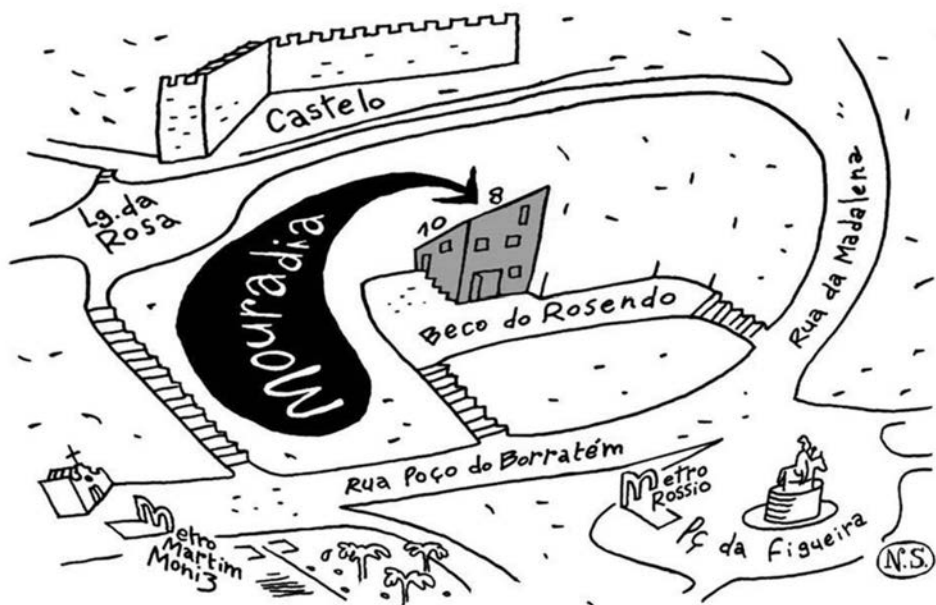


Figura 4.4 Edifício-Manifesto. Mouraria: Casa Comunitária da Mouraria

© Nuno Saraiva.

O Serviço Educativo Edifício-Manifesto resultou num projeto *site-specific* que pôs em relação a arquitetura com diferentes áreas artísticas, construindo-se a partir do processo de reabilitação integrado da casa comunitária da Mouraria.<sup>15</sup>

O edifício-manifesto explorava o conceito de reabilitação sustentável de edifícios correntes, tendo por objetivo, sob a forma de atualização da memória as culturas locais e através de um programa educativo interdisciplinar, contribuir para uma consciencialização dos alunos sobre a importância de cuidar do património construído da cidade. O projeto e a obra funcionaram como um manifesto, no sentido de provar que reabilitar nem sempre é mais caro do que construir de novo. O processo reunia três esferas fundamentais: a social, a urbanística e a ambiental. O desafio lançado a alunos do 1.º ciclo, do 1.º ao 4.º ano, foi que estes acompanhassem e explorassem a partir de vários *mediuns*, portanto convocando diversos pontos de vista (artes plásticas, fotografia, ilustração, etc.), incluindo o

15 Projeto promovido pela Artéria — Humanizing Architecture com o apoio financeiro do Programa BIP/ZIP — Parcerias Locais/Câmara Municipal de Lisboa com a Escola Básica da Madalena de Lisboa onde foram desenvolvidas as atividades, no ano letivo 2011-2012. Teve como parceiras as associações Renovar a Mouraria e Gato Que Ladra e foi codesenhado com José Mateus, contando com os mediadores convidados: Carla Duarte, Joana Ratão, João Concha, Pedro Barbeitos, Rute Rocha, Susana Alves e Yola Pinto.

seu corpo (dança), a transformação do edifício. O processo terminou com um percurso performático com alunos, professores, pais e mediadores pelo bairro da Mouraria.

Em todas estas experiências se haviam estabelecido objetivos relativamente modestos: foram, justamente, os seus resultados, tantas vezes inesperados, que nos permitiram agora levantar algumas das questões que anteriormente formulámos. Teremos, entretanto, de reconhecer que a exposição das crianças aos problemas arquitetónicos urbanos é fundamental para a compreensão por parte destas da complexidade do fenómeno a que chamamos cidade. A relação viva das crianças com os espaços que potenciámos tornou-se o fator principal para o início deste processo mental que se desejava provocar. É verdade que o estabelecimento dessa relação se fez, de um modo geral, com grande lentidão, mas, podemos afirmá-lo, de outro modo seria bastante improvável obtermos a consolidação de uma reaprendizagem que tornasse útil a participação futura das crianças neste tipo de processos. É neste sentido, dever-se-á considerar, que a cidade se pode transformar num poderoso instrumento de pedagogia crítica. A cidade e a educação são ambas invenções humanas e, do nosso ponto de vista, a conceção e a implementação de serviços educativos de arquitetura deve integrar as eventuais contradições destes conceitos (Kant, 2012: 13-15) cultivando, por um lado, o sentido de comunidade e a partilha cultural e desenvolvendo, por outro, a consciência espacial reflexiva crítica na expressão e no exercício da cidadania.

Perante a consciência de que o nosso entorno nos vai, sucessivamente, modelando, parece-nos incontornável a implementação de projetos educativos que nos confrontem com o espaço físico e com as suas formas de representação no sentido de desenvolver espíritos mais críticos — até porque é a “cultura” de todos os dias que acaba por determinar as aberturas ou fechamentos à mudança e à racionalidade da ideia urbana. A capacidade de olhar para os testemunhos do passado, de integrá-los e de compreendê-los como codificações da ordem e da forma é fundamental, pois só assim poderemos entender uma cidade e aquilo a que chamamos património. É esta ideia de tradução e de materialização de qualquer coisa que está em diálogo com o que é traduzido que nos parece importante evidenciar — um projeto é uma espécie de desejo projetado, não um desejo pessoal do(a) arquiteto(a), mas uma vontade de ação que vai materializar a resposta a uma necessidade coletiva previamente identificada. Daí ser fundamental confrontar as comunidades, colocar as perguntas certas antes de agir e de fechar programas que depois informarão os projetos cujo destino é uma construção que terá impactos na vida dessas comunidades e que raramente são apreciados social, cultural e ambientalmente.

A partir destas quatro experiências pedagógicas muito diversas poderemos ainda levantar questões que dizem respeito quer à relação sinestésica com a arquitetura e com a cidade, quer às quatro dimensões essenciais para a infância descritas atrás: a imaginação, a segurança, o sentido de comunidade e a esperança. Ensaiar repetidamente com alunos do 1.º ciclo um longo processo de criação de cultura (durante um ano letivo) que é o objeto da arquitetura permitiu-nos, através de sucessivas aproximações, ir desmontando uma espécie de “subjetividade normalizada” (Guattari, 2000: 33) imposta genericamente pela sociedade atual, de onde o todo-poderoso

consumo se socorre com a instituição de um ensino “homogeneizado”. Por outro lado, o cidadão, tal como a Constituição o concebe, é uma abstração do indivíduo (criança, adulto ou idoso) que vive numa dada comunidade. O direito à infância representa, sem dúvida, o direito à memória, à identidade e à cultura. Para que estas esferas se possam desenvolver, não podemos esquecer que a casa, a escola, o bairro e a cidade serão sempre os territórios formativos daquele que habita e também que será a partir de uma vivência rica, isto é, desenvolvendo-se em todos os planos da vida do habitante (sem a renúncia aos simbolismos de que o processo mental humano se nutre abundantemente) que se constrói genuinamente a cidadania.

### Referências bibliográficas

- Altés, Alberto, Ana Jara e Lucinda Correia (2016), *The Power Of Experiment*, Lisboa, Artéria Humanizing Architecture.
- Bachelard, Gaston (1989), *A Poética do Espaço*, São Paulo, Martins Fontes, Coleção Tópicos.
- Bettelheim, Bruno (1984), *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Amadora, Livraria Bertrand, Coleção Tópicos.
- Everaert-Desmedt, Nicole (1984), *Semiótica da Narrativa*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Freud, Sigmund (2008), *O Mal-Estar na Civilização*, Lisboa, Relógio D’Água.
- Grau, Cristina (1997), *Borges y la Arquitectura*, Madrid, Ediciones Catedra, Ensayos Arte.
- Guattari, Félix (2000), *The Three Ecologies*, Londres e New Brunswick, The Atholone Press.
- Herculano, Alexandre (1838), “Monumentos II”, em *O Panorama: Jornal Litteratio e Instrutivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis*, Lisboa, Imprensa da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis, 70.
- Jorge, José Duarte Gorjão (2005), “Retóricas da casa”, texto didático policopiado, apresentado no ciclo de conferências Uma Casa Portuguesa... Sem Certeza, Habitar o Património, Lisboa, Faculdade de Arquitetura.
- Jorge, José Duarte Gorjão (2013), “O tempo da cidade”, em Adriana Veríssimo Serrão (coord.), *Filosofia e Arquitectura da Paisagem: Intervenções*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Kahn, Louis I. (1998), *Conversations with Students*, Houston, Architecture at Rice Publications e Princeton Architectural Press.
- Kant, Immanuel (2012), *Sobre a Pedagogia*, Lisboa, Edições 70.
- Marin, Louis (1973), *Utopiques: Jeux d’Espaces*, Paris, Éditions de Minuit.
- Thornberg, Josep Muntañola (2003), “La arquitectura de la transparencia (en el espacio humano)”, em Josep Muntañola Thornberg (dir.), *Arquitectonics: Mind, Land & Society — Arquitectura y Hermenéutica 4*, Barcelona, Edicions UPC.

**Parte II | Infância(s) e experiências espaciais: do espaço público  
à casa**



## **Requalificação urbana e espaços públicos abertos** **Heterotopias infantis**

*Ivana Martins da Rosa, Manuela Ferreira e Patrícia de Moraes Lima*

### **Reurbanização e infância contemporânea**

Nos últimos anos, os cenários socioespaciais nas sociedades contemporâneas, incluindo Portugal, revelam um contínuo e acelerado processo de requalificação dos espaços urbanos, na perspectiva do desenvolvimento das cidades, desenhando-lhes outros contornos materiais e diferentes usos pelos sujeitos que os habitam. Estas “exigências” de uma globalização também atuante sobre os modos de pensar as cidades demanda uma “concorrência intercidades” (Fortuna, 1997: 234), em que os gestores devem dotar os espaços urbanos de protagonismo, com novos equipamentos para captação e fidelização de diferentes usuários/consumidores (Portugal e Quintela, 2013). A requalificação urbana representa, assim, processos de gentrificação, ou seja, de “enobrecimento” do espaço mediante investimentos públicos/privados tornados empreendimentos lucrativos em torno do consumo cultural, combinando interesses que valorizam elementos patrimoniais e desencadeiam uma nova ordem nas políticas urbanas de reconfiguração espacial em que o simbólico, numa perspectiva de interação do local com o global, passa a ser a forma de capitalização (Fortuna, 1997; Leite, 2008; Portugal e Quintela, 2013; Geronta, 2015; Rodrigues, 2016; Zukin, 1996, 2017; Peixoto, 2017).

Uma tal revalorização do património, que agora reinterpreta o carácter genuíno dos costumes e tradições como “recursos simbólicos” (Zukin, 2017: 25) para a espetacularização do “*ethos* identitário” (Peixoto, 2017: 17), numa lógica de “consumo visual” (Zukin, 1996: 205) que se une aos novos equipamentos dos cenários focados no turismo, torna-se uma mesma narrativa urbana (Paes, 2017) e numa nova ordem que estabelece como investimento de requalificação uma contínua transformação sobre a frente de águas. Em Portugal, por exemplo, o rio Douro, fonte de desenvolvimento económico das cidades de outrora, “transformou-se numa experiência estética, num recurso de produção do imaginário” (Domingues, 2007: 10), ao serviço do capital e das suas práticas de gentrificação (Geronta, 2015).

Estas profundas mudanças urbanísticas na contemporaneidade provocam implicações complexas também na vida das crianças: os novos traçados urbanos que



emergem dos projetos “enobrecedores” e que potencializam uma relação de “poder assimétrico” (Zukin, 1996), de controlo e dominação, em que a categoria geracional infância não só é desalojada, como é suprimida a sua participação na produção dos espaços públicos urbanos, extinguindo deste planeamento as espacialidades das crianças. O silenciamento dos interesses e experiências infantis na nova ordem urbana opera, assim, como dispositivo de controlo e dependência que é visível na regulação e circunscrição das suas experiências urbanas (Sarmiento, 2018): circulação restrita, diminuição da mobilidade independente, limitação de lugares para brincadeiras livres e interações inter e intrageracionais, falta de contacto com a natureza... (Neto e Malho, 2004; Lansky, 2012; Christensen e outros, 2014; Sarmiento, 2018).

Esta é a realidade que a comunidade da Afurada de Baixo<sup>1</sup> enfrenta nos últimos 18 anos: uma profunda requalificação dos espaços urbanos está na génese de melhorias dos espaços públicos e seu ajuste turístico: frente ribeirinha e porto de pesca; Centro Cívico e Centro Interpretativo; lavadouro público, novo mercado público e novos estacionamento... (Portugal e Quintela, 2013). Estas respostas aos processos criativos e culturais das intervenções urbanas contemporâneas, fortemente subordinadas às lógicas da gentrificação, imiscuiram-se, de igual modo, na identidade da cultural local, como atestam as visíveis implicações nos modos como as suas gentes passaram a ocupar e a usar socialmente os novos espaços. Neste movimento destacam-se, em particular, as crianças que se viram expropriadas de alguns dos seus espaços habituais de circulação e encontros.

### **Entre tradição e contemporaneidade: espacialidades na Afurada**

*Afurada: um modo de vida que se dá “à porta”*

São Pedro da Afurada, comunidade piscatória situada na margem esquerda do rio Douro, concelho de Vila Nova de Gaia, com 6500 habitantes distribuídos por seis localidades, tem sofrido processos de reurbanização que provocaram contrastes socioespaciais notáveis: na parte alta, Chãs e Jardins da Arrábida, apareceram novas áreas residenciais, hotéis, hipermercados e *shopping*, numa lógica moderna de estruturação do espaço urbano; na parte baixa, nomeadamente na Afurada de Baixo, predominam traços de uma identidade piscatória constituinte da sua fundação e em que a ambiência pitoresca de um passado radicado nas redes comunitárias continua a viver a rua como extensão da casa, segundo um modo de vida que se dá “à porta”. “À porta” conversa-se, assa-se o peixe, come-se e bebe-se; crianças brincam, faz-se “barulho” — um modo de viver que tenta preservar uma “cultura de portas abertas” (Mateus, 2010: 07).<sup>2</sup>

---

1 Os dados deste texto referem-se a esta localidade que, doravante, será apenas designada por Afurada. Recorre-se à sociologia da infância, socioantropologia do espaço e sociologia urbana para analisar registos etnográficos com 29 crianças, de idades entre 6 e 14 anos, 16 meninas e 13 meninos, colhidos entre julho de 2017 e março de 2019.

2 “Barulho” é uma expressão usada pelos moradores para designar brigas.

Neste espaço de fronteira, os espaços públicos abertos destacam-se como lugares de sociabilidades essenciais à relação de coletividade porque plenos de significados compartilhados que se fundem no pertencimento depositado sobre o seu uso, a sua presença, as suas memórias e história, ou seja, sobre as relações que estabelecem com um conjunto de sentidos por quem os utiliza vividos no “empilhamento do tempo” (Certeau, 1998: 201). Ora, imersas nesta relação de coletividade, em que o sentido de comunidade certifica maior liberdade de circulação (Alparone e Pacilli, 2012), ainda é possível encontrar crianças pelas ruas e outros espaços públicos, a brincarem com outras crianças, vivendo as suas infâncias com alguma autonomia e independência, sob o olhar discreto de adultos, embora com maior frequência aos fins de semana, feriados e férias escolares.

Este retrato particular das espacialidades da infância contemporânea, podendo já ser visto como inusitado, é também, diante de tantos outros, potencialmente revelador de “onde” e de “como” os espaços públicos abertos estão cada vez mais vazios de crianças, e suscitar interrogações acerca dos modos como elas têm sido afetadas pelas mudanças urbanísticas, reduzidas e limitadas que foram as áreas usadas por si para o convívio entre pares nos últimos anos.

#### *A Afurada é linda: Programa Pólis e requalificação urbana*

A intervenção do Programa Pólis no concelho de Vila Nova de Gaia, iniciada em 2001, teve como principal eixo a “Reestruturação Urbana da Afurada” (Portela e Quintela, 2015: 303).<sup>3</sup> Toda a zona ribeirinha da Afurada de Baixo sofreu modificações urbanas e ambientais que alteraram significativamente a vida dos seus moradores: por um lado, integraram uma infraestrutura que proporciona mais conforto, bem-estar e melhores condições de vida; por outro, geraram uma profunda alteração na sua imagem, refletindo um investimento no espaço construído, mas também a sua supressão (Zukin, 1996). Alia-se a estas questões “el carácter especulativo que acompanha a estas intervenciones, junto al desarrollo de infraestructuras turísticas de lucro privado” (Geronta, 2015: 05). Que “o velho se faça novo” (Peixoto, 2017: 17) parece ser então o lema que sintetiza o processo de transformação, em termos da crescente urbanização, pelo qual esta comunidade vem passando nos últimos anos (cf. figuras 5.1 e 5.2).

Nesta nova espacialidade, a Afurada está de “cara lavada”, saindo da condição de “terra do balde” para ganhar o estatuto de que a “Afurada é linda”.<sup>4</sup> Porém, neste deslocamento não escapa à ideia de que “há um dever ser do espaço público; neste sentido há um ideal higienizado do património cultural imposto para a nova ordem do consumo” (Zukin, 2017: 27), na qual a “re-localização estética do passado” (Leite,

3 O Programa Pólis é uma parceria público-privada que visa intervir na melhoria da qualidade de vida nas cidades, nas vertentes urbanística e ambiental, aumentando a sua atratividade e competitividade. Consultar <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000021937/>.

4 A expressão “cara lavada” faz parte da manchete do jornal *Público*, 22 de setembro de 2003, <https://www.publico.pt/2003/09/22/jornal/centro-da-afurada-de-cara-lavada-ate-2005-205607>, porque antigamente, na ausência de casas de banho, as mulheres despejavam diariamente nas águas do Rio Douro os dejetos trazidos em baldes à cabeça. Já a frase “Afurada é linda” adorna uma das paredes do novo mercado do peixe.



**Figura 5.1** Afurada de Baixo: início do processo de requalificação pelo Programa Pólis  
Fonte: Google Earth.



**Figura 5.2** Afurada de Baixo: após requalificação pelo Programa Pólis  
Fonte: Google Earth.

2008: 36), mobilizadora de turismo nacional e internacional, promove a entrada de turistas que chegam à procura de uma relação íntima com a cultura local (Peixoto, 2017).

Favorável aos interesses da turistificação é a presença de marcas de outrora que agora são usadas para adornar a sua ambiência, presentificar vestígios da sua história e conferir uma ênfase renovada aos seus *modus vivendi*, refletindo um discurso da genuinidade em torno da atividade piscatória. Daí que “à porta” os idiomas se misturem e a Afurada se torne “poliglota” (Azevedo, 2017). Nesta perspectiva, “a investigação, a restauração e a difusão do património não [parecem ter] por finalidade central almejar a autenticidade ou estabelecê-la, mas reconstruir a *verossimilhança histórica* e estabelecer bases comuns para uma reelaboração de acordo com as necessidades do presente” (Canclini, 2015: 202).

### *Requalificação urbana e espacialidades (in)disponíveis para as crianças*

Marca de requalificação urbana na Afurada é o excesso de cimento que hoje recobre cerca de 90% do seu território, deixando-o árido e reduzindo substancialmente alguns dos espaços públicos abertos em que antes eram visíveis, e por onde circulavam com frequência, as crianças (cf. figuras 5.3 e 5.4).<sup>5</sup>

O apagamento dos traços da infância vividos até então na comunidade é denunciado pelas crianças quando estas começam a reclamar a insuficiência de lugares para as suas brincadeiras:

Cá na Afurada as crianças não têm onde brincar, o parque, tá todo partido e é só para os mais pequenos; então temos de brincar aos cantos (MC, rapariga, 11 anos, CC, agosto de 2017).

Antes tínhamos cá um ringue e as crianças podiam jogar a bola, e tinha também um relvado onde, tá o mercado; agora já não se tem! (JP, rapaz, 9 anos, CC, setembro de 2018).

Com efeito, se compararmos as figuras 5.3 e 5.4 percebe-se, no que se refere aos espaços “livres”, uma perda significativa de áreas menos urbanizadas em que as crianças e jovens beneficiavam de brincadeiras em contacto com a natureza antes do processo de requalificação — além da importância do ringue, contam-se muitas outras ligadas diretamente ao rio Douro: brincar à beira-rio na maré baixa, apanhar camarões, lavar roupas com as mulheres junto à ribeira de Santarém, ajudar os homens na pesca ou nadar no rio com maior liberdade.<sup>6</sup>

Atente-se ainda ao espaço agora pensado para as crianças (figura 5.4), mostrando o “parque infantil”<sup>7</sup> construído ao lado do parque de estacionamento. Repare-se que, para usá-lo, há que cruzar uma rua muito movimentada,<sup>8</sup> o que se torna, para

5 Neste trabalho temos como contexto de análise apenas uma parte do espaço reurbanizado.

6 O ringue está delineado à direita na figura 5.3.

7 O parque infantil está à direita na figura 5.4.

8 O fluxo de automóvel aumentou consideravelmente com a requalificação urbana; daí a necessidade de implantação de novos estacionamentos.



**Figura 5.3** Plataforma de pesca, ringue e espaços livres para brincadeiras das crianças: início da intervenção do Programa Pólis

Fonte: Google Earth.



**Figura 5.4** Plataforma de pesca, estacionamentos e parque infantil: após intervenção do Programa Pólis

Fonte: Google Earth.

muitas, um impedimento à sua mobilidade independente. Sarmiento (2018) lembra que um dos fatores da limitação da autonomia de mobilidade infantil é a “automobilização”, que desumaniza as ruas e avenidas e, por extensão, os espaços públicos abertos, já que as crianças ficam limitadas e/ou sem condições necessárias para transitarem nos/entre aqueles espaços.

Os espaços reestruturados pelos adultos para as crianças da Afurada, pré-determinados e institucionalizados, como a casa, a escola e o parque, reproduzem ainda a imagem padronizada de uma infância contemporânea pautada por quotidianos “insularizados” (Zheier, 2003), crescentemente globalizada e que, descontextualizada das histórias e das memórias locais, não dá conta nem atende às expectativas e experiências reais daquelas crianças. Ora, é precisamente nesta nova espacialidade que estas mesmas crianças buscam e abrem outros espaços, e traçam outros trajetos; linhas de fuga e/ou transgressão que inauguram possibilidades de experiências transbordantes da moldura da requalificação urbana projetada inicialmente para a Afurada.

### **Criar lugares seus: infância, ludicidade e heterotopia**

Como vimos, o processo de requalificação urbana da Afurada varreu para baixo do calçamento espaços que antes eram lugares para as brincadeiras e convivência entre crianças e jovens. Esta nova espacialidade desencadeou a busca, exploração, ocupação e ressignificação de outros espaços pelas crianças que, *a priori*, não foram pensados para esta categoria geracional — esse foi o caso da frente da junta de freguesia.

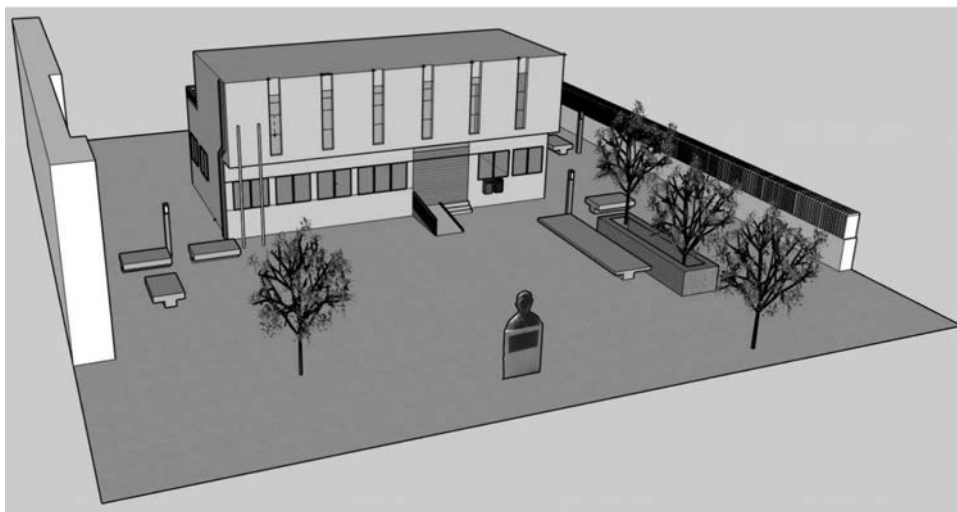
#### *Desafiar espacialidades adultocêntricas — a frente da junta*

Com a requalificação urbana, o prédio da junta de freguesia, situado no Centro Cívico, passou a ser um “espaço de encontro, lazer e convívio dirigido aos seniores, um equipamento bastante importante, atendendo às características da população residente nesta freguesia, cada vez mais envelhecida” (Portela e Quintela, 2015: 303). Órgão do poder local, ali se tratam questões relativas ao bem-estar dos munícipes, sendo um espaço frequentado, sobretudo, por adultos.<sup>9</sup> É, no entanto, a sua frente que, permitindo acessos/saídas, circulação e paragens, vem a tornar-se um ponto de encontro e de sociabilidades entre todos(as) que por ali transitam e em dos espaços favoritos das crianças (cf. figura 5.5).

Quando então o expediente de atendimento ao público encerra e a sua porta é fechada, o espaço frontal da junta recebe outros significados<sup>10</sup>: a partir daquele

9 Dentro do prédio da Junta existe um polo de leitura, espaço frequentado pelas crianças nas férias ou nos horários em que não têm atendimento nas escolas.

10 As crianças em férias escolares também usam este espaço quando a Junta ainda está em funcionamento, mas o modo de ocupação é mais contido em função do fluxo de pessoas que entram/saem do prédio, e das reclamações de algumas funcionárias.



**Figura 5.5** Frente da Junta da Freguesia da Afurada(\*)

(\*) Imagem gráfica desenvolvida com o programa SketchUp, a partir de imagens fotográficas do campo de pesquisa.

Autoria: Aruã da Rosa Carvalho.

momento ele é ocupado, em larga escala, por crianças e jovens, principalmente nas férias escolares, feriados e fins de semana, mas também pela geração idosa, sobretudo senhoras que, ao final da tarde, costumam sentar-se para conversarem e espreitarem o movimento, levarem netos(as) ainda bebês para brincarem, além de alguns transeuntes:

de onde estou, observo que num dos bancos disponíveis estão duas senhoras a conversar, uma delas acompanha um bebê que brinca numa pequena mota. O bebê sobe e desce a rampa de acesso ao prédio.

— Cuidado, não brinques aí, vais-te aleijar! — grita a senhora que o acompanha. (...) A brincar às escondidinhas estão quatro meninas, AF (10 anos), LI (11 anos), L (7 anos). C. (9 anos) e dois rapazes, JP (10 anos) e T (10 anos), usam as caixas dos correios para “livrar”, usufruindo de todo o Centro Cívico para se esconderem, inclusive nos túneis do mercado. (...) A brincar ao “biscoitinho”, na parede frontal da junta, estão três rapazes: RM (7 anos), ZM (9 anos) e RA (10 anos). Os chutos que os rapazes dão à bola são fortes e incomodam as senhoras. Uma delas grita:

— Atão, vais partir o vidro?

RA olha para ela e responde:

— E se partir? — Dizendo isto, chuta a bola contra o vidro com força, e diz:

— Tá a ver, não se parte!

A senhora logo grita:

— Cala-te que vou à tua mãe!

Ele responde:

— Que vá!

De bicicleta chega o CA (12 anos), que vai até à beira da B (13 anos), que está sentada nas escadas de acesso à junta, a ouvir música e a usar o telemóvel. (...) Por aqui também circulam alguns turistas que param para observar e fotografar e, nesse movimento, interrompem o jogo do “biscoitinho”. (...) Neste horário (18.05 horas) duas senhoras da comunidade atravessam a frente da Junta com bacias de roupa à cabeça, que foram buscar aos estendais. (...) Enquanto isto, percebo JC (11 anos), R. (12 anos) e três jovens rapazes chegarem do rio, ainda de fato de banho: calções e meias. Os jovens rapazes procuram os bancos de pedra para deitar e secar o corpo ainda húmido. (...) JC e R deixam as toalhas largadas ao chão, próximo das escadas, e juntam-se ao RM, ZM e RA para jogarem à bola. Depois de uma rápida conversa passam a jogar o “cruzamento”, usando como “baliza” a referência à janela com três vidros, ao lado da rampa. (Nota de campo, agosto de 2018).

A presença das duas gerações diante do espaço aberto e público que é a frente da Junta mostra-as, ao mesmo tempo, convergentes no mesmo espaço e hora, ambas depositando ali dados interesses e sentidos, mas divergentes por não compartilharem os mesmos usos e significados simbólicos (Leite, 2008): as idosas conformando-se à ordem prevista no projeto inicial; as crianças subvertendo aquela linearidade, criando a sua própria arquitetura. Dos choques intergeracionais surgem alguns constrangimentos já que, segundo as crianças, “as velhotas estão sempre a mandar vir!”.<sup>11</sup>

Entre convergência e divergências, ajustes de usos e “contra-usos” (Leite, 2008) espaciais pelos grupos geracionais, a morfologia inicial da frente da junta é temporariamente alterada, transformando-se numa heterotopia:

Lugares reais, lugares efetivos, lugares que foram desenhados pela própria instituição da sociedade, e que são tipos de contra-localizações, tipos de utopias efetivamente realizadas dentro das quais as localizações reais, todas as outras localizações reais que se pode achar no interior da cultura são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas, tipos de lugares que se encontram fora de todos os lugares, ainda que, entretanto, eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, como são absolutamente outros do que todas as localizações que eles refletem, e das quais eles falam, eu os chamarei, por oposição às utopias, as heterotopias (Foucault, 2001, 1574-1575, em Valverde 2009: 11).

Espaço concentracional de múltiplos atores, ações e significados, heterogêneo, híbrido e movediço, de utopias tornadas realidades lúdicas infantis, a frente da junta possibilita pensar as mútuas interdependências espaço-corpos-geracionalidades e compreender, ainda, nas suas tensões e controvérsias, questionamentos a espacialidades adulto-cêntricas, ordenadas e lineares, que incitam a engendrar outra arquitetura nas espacialidades vividas pelas crianças e jovens.

---

11 As crianças querem dizer que estão sempre a reclamar e a interferir nas suas brincadeiras.



## Espacialidades infantis — ludicidade e contestação

Vimos como espaço e equipamentos disponíveis (cf. figura 5.5) ganham outros atributos de acordo com os ocupantes, as atividades infantis praticadas e seus significados (cf. figura 5.1). Destacam-se, assim, os jogos de bola com os pés como atividades lúdicas preferenciais de rapazes com idades entre os 6 e os 20 anos, cuja dinamização dos diversos cantos da frente da junta recorre à simbolização criativa do real e variedade expressiva: o corrimão junto à rampa é usado para o jogo de “travessão”; os mastros da bandeira assinalam a “baliza” no jogo de “cruzamento”; a parede frontal do prédio é usada para jogar o “biscoitinho”; os três vidros da janela ao lado da rampa compõem uma “baliza” em vários jogos — “DDA”, “cruzamento”, “penáltis” —, ou são uma segunda “baliza” do “campo de jogo de futebol” que, juntamente com “outra” formada pelo busto do padre Joaquim Azevedo e uma árvore, compõem o jogo “baliza a baliza” que ocupa toda a frente da junta; as duas árvores plantadas dentro do canteiro de arbustos servem de “baliza” para o jogo da “rapidinha”; e há ainda os jogos do “Batum” e “Meinho”.<sup>12</sup>

O mesmo espaço de jogo de bola com os pés pode ser utilizado para andar de bicicleta, *hoverboard*, patins e triciclos; os dois primeiros por rapazes com idades entre os 8 e os 12 anos e, às vezes, alguma rapariga; os terceiros por raparigas de 8-12 anos, podendo observar-se também algum rapaz; os últimos, por crianças pequenas, entre os 2 e os 5 anos que costumam brincar frente à Junta sob vigilância dos avós, sendo as avós a presença predominante. Por toda a frente e adjacências da junta, as brincadeiras de “escondidinhas” e “escapadinhas”, atividades bastante comuns entre rapazes e raparigas de 6-12 anos, fazem das caixas de correio o lugar a ser tocado para “livrar” durante a perseguição.

Os degraus da escada de acesso à junta, abrindo-se à visão panorâmica, são ocupados por grupos de rapazes e raparigas com idades entre os 9 e os 14 anos, fracionados, ora entre os 9-11 anos, sobretudo femininos; ora entre os 12-14 anos, geralmente intergénero; ora interetários/género, para falarem ao telemóvel, acederem às redes sociais por meio de redes de *wi-fi* ali disponíveis ou de dados móveis próprios, ouvirem músicas em colunas portáteis, fazerem “diretos”, tirarem fotografias.<sup>13</sup>

Em suma, diante da espacialidade ordenada da frente da Junta resultante da requalificação urbana da Afurada, quando as crianças e jovens operam ludicamente sobre o seu tempo livre na produção das suas próprias vidas infantis, e investem significados não literais às realidades físicas circundantes, “fazendo de conta que”, dissociam-as das representações e funções sociais pré-estabelecidas e alteram-nas (Ferreira, 2004) na criação de lugares outros adentro dele. Lugar reconstruído e reinventado pelo exercício quotidiano da autonomia relativa das culturas infantis em relação às culturas adultas, eis as crianças produtoras de primeira mão (Lopes, 2002) e arquitetas do “seu” lugar, tornando a sua cultura no seu património imaterial (cf. figura 5.6).

12 DDA significa: Defende, Defesa e Ataque; Joaquim Azevedo foi o primeiro pároco da Afurada.

13 Fazer um “direto” é o mesmo que fazer uma *live*, uma transmissão ao vivo para as redes sociais.

Os modos como se dá a resignificação do espaço da Junta pelas crianças — os seus múltiplos usos e coexistência; policromia, aleatoriedade, fluidez; amálgama de mundos reais, imaginários e virtuais — fazem dele um espaço heterotópico “que tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (Foucault, 2013: 24), mas que potencializam o cotidiano numa perspectiva de resistência e liberdade (Valverde, 2009). Trata-se de um “contraespaço” (Foucault, 2013) construído na ordem social das crianças e jovens (Ferreira, 2004), que contesta a negligência pelos seus direitos no projeto original da requalificação da Afurada. Expressa, assim, uma contraordem infantil que procura visibilizar a sua própria existência dentro de um quotidiano seu, em que num “mesmo tempo, [n]um mesmo instante, nele convergem e sobrepõem-se diferentes alocações, temporalidades e territorialidades, acoplando-se, fazendo com que em uma mesma localidade múltiplas espacialidades e tempos coexistam, e que inumeráveis interpretações e projetos possam ser construídos” (Castro, 2015: 9). Espaço que mesmo efêmero e provisório, por desaparecer quando as relações sociais da sua produção se esgotam (Rodrigues, 2016), procura romper com o excesso de cimento e sua inoperância, com a “cerca” (Foucault, 1997, figuras 5.3 e 5.4) e com “a seca”, preenchendo de sentidos as suas experiências.<sup>14</sup> Pode, então, dizer-se que a heterotopia potenciada na/pela frente da junta converte-a em um lugar no “não lugar” (Augè, 1994) e “[n]um lugar sem lugar” (Foucault, 2013: 30), porque sempre processual e inacabado, o que é fonte da sua constante produção, numa hibridez que o torna um lugar de disputas e negociações, e em que interesses singulares dos grupos fazem coexistir o dissenso e a afirmação da diferença (Leite, 2008: 45).

### Considerações finais

Quando, no processo de requalificação urbana da Afurada, se procuram as espacialidades projetadas *para* a infância, deparamos com a sua invisibilização e apagamento nos espaços públicos abertos e ruas (cf. figuras 5.3 e 5.4). Esta realidade, no contexto de um novo ordenamento pautado pelo apreço à ordem, civilidade e gentrificação, faz sobressair, desde logo, uma conceção das espacialidades urbanas dicotômica e adulto-cêntrica, reprodutora da ordem geracional (Qvortrup, 2010): os novos espaços e seus equipamentos destinados a adultos abrem-se à sua livre circulação e usufruto (Castro, 2004: 73-74) e, ainda mais, se forem turistas; às crianças são agora reservadas mobilidades mitigadas, atividades supervisionadas e os habituais espaços de confinamento (Foucault, 1975). As crianças e jovens da Afurada, até aqui gozando de um estatuto como membros da comunidade que lhes granjeava a fruição de vivências infantis, em terra e no rio, com relativa autonomia de mobilidade, veem assim as suas experiências lúdicas e de lazer, e o património imaterial das suas culturas, desconsiderados, ignorados, abafados, negados — resta-lhes a “seca”.

---

14 “Seca”, expressão usada pelas crianças para dizerem que o lugar onde estão não tem/há nada de interessante para fazer.

O enfrentamento da “seca”, marcado pela sobreposição espacial, conflitualidades intergeracionais com os/as mais velhos/as da comunidade, exercício da “desordem” e entropia, possibilita que, nas tensões da vida social vividas na frente da junta, se produzam heterotopias infantis (figuras 5.1. e 5.2). Mesmo não escapando da ordem social dominante, de constrangimentos, poderes e interesses, aqueles espaços heterotópicos constituem, ainda assim, modos de resistência na defesa de valores e práticas das culturas infantis, em que o brincar, pela recriação de lugares seus e, na sua exuberância e vigor, contesta e denuncia a racionalidade instrumental e adulta do novo projeto urbano. Tais modos de as crianças introduzirem a alteridade na uniformidade, interrompendo o fluxo linear da mesmice dos espaços comuns, colocam-se como crítica aos processos da sua homogeneização (Rodrigues, 2016: 205). Quando então as crianças da Afurada, como atores sociais, ocupam um lugar de contestação perante a inoperância e vacuidade urbana, e lutam por espacialidades suas, mais não fazem que reivindicarem algo que lhes foi usurpado, mas que lhes é de direito, tornando ruidosas as suas precisões e visível a sua agência humana.

### Referências bibliográficas

- Alparone, Francesca Romana e Maria Giuseppina Pacilli (2012), “On children’s independent mobility: the interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors”, *Children’s Geographies*, 10 (1), pp. 109-122.
- Augé, Marc (1994), *Não-Lugares: Introdução a Uma Antropologia da Sobremodernidade*, Portugal, Bertrand.
- Azevedo, Amélia (2017), *Afurada: as Figuras da Minha Terra*, Porto, Estratégias Criativas.
- Canclini, Nestor Garcia (2015), *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Castro, Lúcia Rabelo (2004), *A Aventura Urbana: Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 7 Letras.
- Castro, Luiz Guilherme Rivera (2015), *Outros Espaços e Tempos, Heterotopias*, 1.º Congresso Internacional Espaços Públicos, Porto Alegre, pp. 1-12.
- Certeau, Michel (1998), *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Christensen, Pia, e outros (2014), “Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia GPS e tecnologia de telefone móvel em pesquisa”, *Educação e Sociedade*, 35 (128), pp. 699-716.
- Domingues, Álvaro (2007), “O Porto e rio Douro: a construção de uma nova relação”, *Actas do I Encontro de Museus do Douro*, Vila Real.
- Ferreira, Manuela (2004), “A Gente Aqui o Que Gosta Mais É de Brincar com os Outros Meninos” — *As Relações Sociais num Jardim da Infância*, Porto, Editora Afrontamento.
- Fortuna, Carlos (1997) (org.), *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaios de Sociologia*, Oeiras, Celta Editora.
- Foucault, Michel (1975), *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, Petrópolis, Vozes.
- Foucault, Michel (2013), *O Corpo Utópico, as Heterotopias*, São Paulo, N-1 Edições.

- Geronta, Antígoni (2015), “Barrios pesqueros y transformaciones urbanísticas: Afurada, Barceloneta y Cabanyal: apropiación espacio-temporal y una simbiosis en competencia y sostenibilidad”, *Actas VII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo*, pp. 1-15.
- Lansky, Samy (2012), *A Cidade, com Crianças: Uma Etnografia Especializada*, tese de doutoramento em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Leite, Rogério Proença (2008), “Localizando o espaço público: gentrification e cultura urbana”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, pp. 35-54.
- Lopes, João Teixeira (2002), *Novas Questões de Sociologia Urbana: Conteúdos e Orientações Pedagógicas*, Porto, Editora Afrontamento.
- Mateus, Bruno Amaro (2010), *Como Se Organiza Um Bairro? Um Estudo de Caso sobre a Cova do Vapor*, dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa.
- Neto, Carlos e Maria João Malho (2004), “Espaço urbano e independência de mobilidade na infância”, *Boletim do IAC*, 73, pp. 1-4.
- Paes, Maria Tereza (2017), “Gentrificação, preservação patrimonial e turismo: os novos sentidos da paisagem urbana na renovação das cidades”, *Revista Geosp — Espaço e Tempo*, 2 (3), pp. 667-684.
- Peixoto, Paulo (2017), “Tudo o que é sólido se sublima no ar: políticas públicas e gestão do patrimônio”, em Renato Cymbalista, Sarah Feldman e Beatriz Kuhl (orgs.), *Patrimônio Cultural: Memórias e Intervenções Urbanas*, São Paulo, Annablume Editora, pp. 15-24.
- Portugal, José, e Pedro Quintela (2013), “Interpretando o lugar da Afurada na encruzilhada entre o passado, o presente e o futuro”, *Revista Agir*, 1 (5), pp. 291-322.
- Qvortrup, Jens (2010), “A infância enquanto categoria estrutural”, *Revista Educação e Pesquisa*, 36 (2), pp. 631-643.
- Rodrigues, Cláudia (2016), *A Cidade Noctívaga: Ritmografia Urbana de Um Party District na Cidade do Porto*, tese de doutoramento, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Sarmiento, Manuel (2018), “Infância e cidade: restrições e possibilidades”, *Revista Educação*, 41 (2), pp. 232-240.
- Valverde, Rodrigo Ramos Hospodar Felipe (2009), “Sobre espaço público e heterotopia”, *Revista Geosul*, 24 (48), pp. 7-26.
- Zeicher, Helga (2003), “Shaping daily life in urban environments”, em Pia Christensen e Margaret O’Brien, *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Londres, Routledge, pp. 66-81.
- Zukin, Sharon (1996), “Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder”, *Revista do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional*, 24, pp. 205-219.
- Zukin, Sharon (2017), “Patrimônio de quem? Cidade de quem? Dilemas sociais do patrimônio cultural na dimensão urbana” em Renato Cymbalista, Sarah Feldman e Beatriz Kuhl (orgs.), *Patrimônio Cultural: Memórias e Intervenções Urbanas*, São Paulo, Anna Blume Editora, pp. 25-46.



## Capítulo 6

# Children in Public Spaces

## Case Study of Playgrounds in Benfica

*Berfu Güley Gören Soares*

### Introduction

Healthy, liveable and safe cities for children are healthy, liveable and safe for everyone. Sustainable societies and cities will be achieved by friendly cities for all. Children are among the fragile groups of the society like people with disabilities, elderly and women. Every individual between the ages of 0-18 is called as “child” according to the Convention on the Rights of the Child (1989). Majority of children is growing up in cities. The number of people living in cities on the global scale is increasing and at the same time getting younger. In 2020, 27% of the total world population (World Bank, 2020); 18.2% of Europe (Eurostat, 2020); 16.7% of Portugal (INE, 2020); 21.8 % of Lisbon (INE, 2020) are children. By 2030, 60% of total urban population in the world will be under 18 years old. By 2050, 70% of world children population will live in cities across the world (United Nations, 2018).

During the last decades, outdoor play and children interactions with their peers in public spaces have significantly decreased by modern technology and new life routines. The technology has changed the urban forms and citizens’ habits in their urban lives. Riggio (2002) states that the main reason why in today’s our modern cities are not child-friendly is the vehicle traffic dominance. Priority is given to motor vehicles in today’s urban forms. Thereby, there is significant reduction in children’s active mobility (such as walking, cycling) (Jacobsen et al., 2009; Wvyyer, 2014) and in their outdoor play activities. Gray (2011) claims that since 1950’s, children’s free play with others has declined drastically. Nowadays, many urban public spaces are inhospitable to children. Cities are increasingly becoming unsafe places for children due to dense built environment, increased traffic load of motor vehicles and insufficient open public spaces in the cities. As Karsten and van Vliet (2006) emphasize that children’s daily territory, where children travel independently, has shrunken precipitously. Thus, children cannot move in cities; cannot be in public spaces independently and safely. Béneker et al. (2011) state that dehumanization of the urban space has occurred and as its consequence, children have fewer possibilities to interact, play and communicate with others in their environments. New urban forms and life

routines give less opportunities to children for playing in public spaces. Due to environmental and social effects, children have started to lead more sedentary lives (Lorenzo, 1992; Francis and Lorenzo, 2002). Therefore, children have become “*coach potatoes*” (Palmer, 2006). Besides, the control of parents, who do not find their children safe in the modern urban forms and try to protect them, creates “*pampered prisoners*” and “*bubble wrap*” generations (Cadzow, 2004; Gleeson and Sipe, 2006; Gören-Soares and Serdoura, 2021).

Davison and Lawson (2006) provide the evidences about the importance of regular physical activity for children’s health. Today’s public spaces do not provide enough opportunities to play and same level accessibility for all children. Therefore, children cannot interact with each other sufficiently, indeed which is crucial for their healthy social development. In this way, physical and psychological health problems appear because of spending the leisure with more sedentary activities instead of outdoor plays; computer games replacing play outdoor with friends. According to Churchman (2003), city should be a place where children can physically have fun; feel safe; and receive the message that they are equal with other members of society through urban planning practices. Public parks and playgrounds are important venues for children’s play in neighborhoods (Shadkam and Moos, 2021). Many studies, such as Golicnik and Thompson’s (2010), indicate that accessible and playable public spaces contribute in a positive way to children’s play experiences and their healthy development. Neighbourhoods with green spaces, parks, and homes with courtyards, where traffic is less intense, encourage children’s free movement and play (Pacilli et al., 2013; Prezza and Pacilli, 2007).

Children are future of the societies (Riggio, 2002). For this reason, it should be discussed in depth how a built environment can have a positive impact on their development and create healthy societies in the future. To reach this aim concept of child friendly cities is a critical key. Public spaces should engage children as active citizens. Children’s participation in decision-making processes for their environments should be encouraged by local authorities.

### **Importance of Play for Children**

The relation between child and play is strong and natural one. Various factors are effective in making the relation healthy, efficient and sustainable. These factors (health, socialization, urban public space, child-friendly space and accessibility, right to the city) are discussed below in the context of urban planning and urban sociology.

#### *Health*

The play is a kind of real-world exercise for children. Unstructured and free outdoor play is important for healthy development of children. For healthy manner, children should play on a regular basis (Global Protection Cluster, et al. 2011; Davison and Lawson, 2006). There is a direct link between play and happiness. Play reduces

stress; prevents depression and aggressive behaviors; has positive effects on mental health (Burdette and Whitaker, 2005; Brezinka and Hovestadt, 2007). Children, who play every day, acquire the skills and attitudes which are necessary for successful adulthood life (Gosso et al., 2005; Gray, 2009; Gören-Soares and Serdoura, 2021).

Children do not receive information passively, they want to be active in their environment; want to choose and interpret what they hear and feel (Piaget, 1956). By play, children develop their intrinsic interests, competencies; learn to make decisions, solve problems, control themselves and obey the rules; they regulate their emotions; learn to be in harmony with others by making friends; and experience the joy (Gray, 2009). Besides, play has crucial importance to reduce Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), which is most common behavioral problem observed in 8% of school age children (6-12 ages). There is a parallel relation between the diminution of recreation areas in urban environments and the increase of ADHD rate among children (Goldstein et al. 2011).

Sedentary life forms of children expose great risks chronic illness such as Type 2 diabetes and/or obesity for children. Brockman et al. (2011) state that reduced physical activity in urban environments causes major health problems for children. Beside this, they emphasize the importance of active play (outdoor play with peers) to make great contributions to children's development, which cannot be obtained from other physical activity forms. Children need to spend time with other peers for their emotional development to be healthy (Alexander, 1977). Risotto and Giuliani (2006) claim that if a child does not play enough with others in the first five years of life, he/she will face the risk of mental health problems later in life. In health theme, children with disabilities may be more vulnerable than other peers. Children with disabilities are with an elevated risk of health problems associated with physical inactivity. Their outdoor play is not crucial just for their physical health, at the same time it has overserious importance for their integration with the society, to be seenable by their peers and to not be marginalized. Besides that, there is another marginalization may be seen among children. According to OCDE (2020), in all countries, girls are less physically active than boys.

### *Socialization*

Integration of people with the city and feeling of belonging to the city are possible if citizens can actively exist in their own environments and interact with others in these spaces. This applies to every age, gender, socio-economic, ethnic group, in short, all people. The social integration by design is a critical task for urban planners and architects (Gören, 2014). Sennett (1977) states that cities are places where strangers are encountered, that in the public space, people should communicate with the other and public space should give people the opportunity to understand themselves and complete their existences. Similarly, Lefebvre (1974) claims that what determines the urban experience is different and public spaces are places where members of society get to know each other. In this context, different socio-economic groups, subcultures and lifestyles may see and interact each other in



city. There is a potential for encountering and generating interaction in public spaces such as city's working areas, public transportation, streets, parks and playgrounds. However, the concentration of entertainment, recreation and cultural areas in certain places in the city and their separation with clear lines can eliminate the values of living together in cities where socio-economic differences cannot provide interaction between the segments. This situation becomes much more important in childhood, when society's meaning is learned. Society sense has adopted since childhood will build future of children. In this sense, the child who is unaware of prejudices and existence of other segments of society will not be able to socialize in real terms. Sustainable societies will be formed by creating common spaces where all children can play together, regardless of their age, ability, ethnicity or socio-economic status of their families.

Public spaces, which can be used by everyone in all seasons day and night, have critical role to provide security in cities; are effective in the vitality, livability and safety of the city. Cities where no one feel themselves in danger, have potential to be child-friendly. For this reason, Palmer (2006) claims that open spaces that are fully integrated into the city and made safe with the choice of location and other necessary interventions are fundamental. Socialization is a learning process for children. In this process, children take a step to become members of society; learn the meaning of society and understand expectations of society from them.

Due to the limited mobility and the limits set, children (in the first years of their lives) are included in limited social and geographical environments such as family and home (Woolley et al., 1999). When they reach school age (6-12 ages), their geographical areas and social circles expand. In this period, their sense of discovery increases, the relation they establish with their environment begin to shape them. Insufficient number of public spaces in cities, inaccessibility of the existing public spaces, and lack of playing opportunities restrict the socialization of children. Gehl (2011) says that the presence of children playing in the streets is a good indicator of healthy social life. Public spaces, that invite play and sport activities, have important role for children's healthy growth. Quantity and quality of open spaces, that contain natural elements in the city, have a direct connection on personal well-being; natural elements in public spaces have crucial role in reducing muscle tension, reversing a sedentary lifestyle, fighting diseases such as inactivity-related obesity (Ulrich et al., 1991); socializing with the peers; there are strong links between childhood obesity and urban forms which cause sedentary lives for children (Gleeson and Sipe, 2006; Gören-Soares and Serdoura, 2021). Planning decisions on land use, transportation, urban form to health outcomes are crucial. They affect the physical activities and integration of the society in the city (McMillan, 2005; Sallis et al., 2006).

### *Urban Public Space*

The crucial impact of urban spaces on health and social development cannot be denied. As mentioned on subheading Health, urban forms have vital effects on children's health and their play opportunities. De Hollander, (2003), Lercher (2003)

and Pluhar (2010) state that the quality of life is seriously affected by environment. Whereas, there is strong interactions between public health and urban planning. In this direction, built environments are the keys to shape well-being of children (Gleeson and Sipe, 2006; Gören-Soares and Serdoura, 2021). Children should exist in the public spaces to reproduce their own spaces. Children can complete their social, mental and physical development in a healthy way, by the virtue of play in public spaces, where they interact with their peers and can be physically active.

Studies show that in the last 50 years, especially in the Western World, children's free play with others has decreased. Many urban environments, where children gather, were previously featured high levels of physical activity, but now they just permit passive and sedentary actions (Wvyyer et al., 2014). Nowadays, children mostly live between home and school, and cannot experience the city's squares, streets and neighborhoods, where they live in. As Alexander (1977), Risotto and Giuliani (2006) state neighbourhood parks, that children used to visit on their own, have become less accessible and changed character. Outdoor physical activity opportunities are almost not existing. Therefore, children spend their time mostly indoors. The loss of local experience has reduced opportunities for environmental learning and competences of children. Physical activity, which is one of the most basic needs and makes a significant contribution to the children development, is also an action that provide socialization and integration. Health professionals claim that in parallel with reduced opportunities to play outside, negative emotions such as anxiety, depression, narcissism have started to increase among children. Besides, since March 2019 because of the Covid-19 pandemic, children have had to stay indoors more. Before the pandemic, children, who already could play less in open spaces, have become more unable to play outside. With the new normalization policies, children have been starting to return to their pre-pandemic routines. In the new period, new public spaces, that allow children to go out and play more, must be designed.

#### *Child-friendly space and accessibility*

The concept of friendly has been increasingly used in recent years with conceptualizations such as child-friendly, disabled-friendly, elderly-friendly, and/or woman-friendly cities. This concept struggles with the disadvantages of many social and built environments brought by the modern world. Integration is achieved by establishing a good relation between city and marginalized groups, under favour of the friendly city concepts. Those in this friendship do not harm each other, on the contrary, they protect each other and meet all their needs. Friendly cities must be friendly for 'all' regardless the people's age, gender, ability, socio-economic situation, religion, ethnic group, etc. City should be equal in service to all people; communicate with and hear them; create solutions to their needs and problems. In order to create child-friendly cities, public spaces such as streets and playgrounds should be liveable, accessible and playable for children. Gören-Soares and Serdoura (2021) claim that child friendly cities provide many opportunities to play. The concept of Child Friendly City is based on the Universal Declaration of Human Rights (1948)

and the Universal Convention on the Rights of the Child (1989). Child Friendly Cities concept tries to establish the healthiest relationship between children and city they live in. The concept supports 'right to the city' of children; the expectations of the children about the city should be heard from their own voices and decisions should be taken with them.

The behaviour and character of the children are determined by their built environment. For this reason, urban spaces such as residential areas, schools, playgrounds where children interact and constitute, have great importance in being a member of the society. Some cities (such as: Stockholm, Copenhagen, London) started to understand the importance of more liveable and accessible built environment on children's personalities and they started to practice on public spaces. The most prominent of these efforts are *Child-Friendly City* (1996) initiatives. The initiative aims to make it easier to realize children's rights where urbanization is rapidly accelerating; to bring together actors for creating safe and inclusive cities and communities (UNICEF, 2018; Gören-Soares and Serdoura, 2021). By the initiative, governmental, non-governmental organizations, private sectors, universities, media and, more importantly children come together, who want to make cities and communities more child friendly. The initiative is aligned with United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development Goals, which is adopted in 2015, it aims to create sustainable cities, communities and guide societies to provide universal access to safe, inclusive and accessible urban environments in particular for women, children, people with disabilities and elderly (Gören-Soares and Serdoura, 2021). The goals emphasize that all children should be able to access equal services without any discrimination. All individuals have the right to travel independently without any barriers. Since the last quarter of the 20th century, there have been many important agreements which defend and guarantee the right of every individual to independent mobility. One of the most important of these is the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Gören, 2018). The article 30 of the Convention (2006) ensures that children with disabilities must have equal access to play like their peers who do not have any disabilities.

Accessible urban spaces are crucial for participation into public life for all. Identifying the barriers of mobility of people and developing suggestions to eliminate deficiencies are necessary. The city is a socio-physical space, where individuals feel themselves as a member of their society (Gören and Berköz, 2018). Accessibility, which is based on the relation between environment and individuals, is vital to provide independent living and to define the status of people with disabilities in the community (Gören and Berköz, 2013; Gören, 2014). Accessibility is one the main key to be active citizen in the cities. All children should be active in their own cities: they need to play; move; and access to all public spaces as others. The concept of accessibility is used to express the unhindered access to all urban spaces. As emphasized in the Declaration of Human Rights (1948), "Everyone should be able to meet all their vital and urban needs without any physical or social barriers". Thus, every child should be able to move comfortably, safely and securely in the city, and should be able to use his/her freedom of movement and play without any obstacles. Children with disabilities face with many physical and social barriers in their urban environments. As mentioned before,

play is crucial for children's physical and social development. Therefore, children with disabilities have less opportunities to play due to inaccessible spaces and lackness of flexible/adjustable play equipments in playgrounds. The forms of play vary according to the perception capacity of the children. Play with rules or shared play may differ according to children's learning and mobility abilities. The needs of children differ according to their age, gender and abilities. For this reason, it is important to offer attractiveness in playgrounds for different ages, genders and abilities. Location selection; availability of different transportation modes (public transportation/private car/walking/biking, etc.) and their accessibility levels; sizes of spaces and equipments; materials and colours of play equipments; materials of ground surfaces; urban furnitures (lightning elements, benches, litters, etc.); characteristics of warnings and information items (visual/ auidial/ tactile, etc.); vertical circulation elements (such as stairs and ramps) are the influencing factors of accessibility of play for all children in public spaces and playgrounds.

Since March 2020, the Covid-19 pandemic has showed up many innovations and challenges to everyone in the world. Therefore, new multidisciplinary studies are needed to guide for 'flexible' and 'resilient' child-friendly environments. In these studies, just design approach may not be enough. Thus the disciplines such as sociology, environmental psychology should be integrated with urban design. Child-friendly and accessible spaces should support the space experiences by play; should provide enable learning, healthy physical and cognitive development; and should make children feel safe.

### *Right to the city*

The concept "right to the city" of Lefebvre (1968) aims that every individual should actively exist in the city, where he/she lives, and should have the right to intervene. Every citizen may assert his/her own rights in the city that live in (Lefebvre, 1968). The right to the city is an opportunity to eliminate inequalities in social life and in the urban areas (Gören and Berköz, 2018). The right to the city will be realized when all individuals able to experience their own cities with all services and advantages. Besides, they should participate directly in the management of the cities (Gören et al., 2013). Specific to children, they should talk about their spaces and expectations on play in the city and their voices need to be heard for their right to the city.

Sustainable cities and societies may be possible by providing equal opportunities for all. Every human-being has the same rights, regardless the age, gender, abilities, ethnicity, social and economic situation, etc. Article 12 of the Convention on the Rights of the Child (1989) claims that participation is a fundamental human right; Article 31 highlights that independent mobility, free play, participation in decisions affecting children, participation into recreation/ play/ cultural life are fundamental rights of children in cities. Besides, the article aims to ensure that all children have equal rights regardless the race, religion and culture. No matter how much the right to play is accepted as a human right, it is often overlooked in many European cities. As Churchman (2003) states cities should be a place where

children can exercise their rights on play and they should take part in their cities equally with others through urban planning decisions.

Urban form and space should add variety, colour and imagination to the children's world. Urban spaces must not restrict the child's imagination, but should strengthen it. In this way, children will determine their dreams for the future with the usual flow; they will have the confidence and awareness they need to realize their dreams; their sense of being an individual will be strengthened and they will have all the values necessary for their development. They are the user of the playgrounds or other public spaces to play. For this reason, they have the rights to put their ideas on the table before practicing the design. It is crucial to hear the children's own voices to understand their wishes and needs when ensuring the child-friendly spaces and effective play opportunities in the cities. Thus, optimum solutions for their playability will be provided by their own ideas.

Local governments have a great responsibility to ensure participation in the city. Local administrations, if they do not contain, should create new city councils or make necessary arrangements for the active and efficient functioning of existing city councils; they should include groups such as children, people with disabilities, elderly and women councils. Every individual should be able to express his/her needs and problems in the city for the right of the citizen to the city; they should be able to present their suggestions; be able to actively participate in all planning process that will concern them. Children should be able to convey their expectations and problems from the city to the authorities and take part in the solution phases. Thereby, they will be active citizens of urban life, who can express their problems from an early age and learn to take responsibility for reaching a solution. In this way, children will begin to adopt their own cities from in early ages and will be aware of their cities.

## Methodology

In 2020, children population (0-18 age) rate in total population, in European Union (EU) is 18.2%; while Portugal with 16.7%; Lisbon with 21.8% has higher than EU and Benfica parish with 19.3% (Census, 2021; INE, 2020, Eurostat, 2020). Besides, in Portugal 5,64% of children aged between 6-18 are with disabilities (DGEEC, 2018). In a survey about children mobility independence levels, Portugal was ranked number 14 of 16 countries (Shaws et al., 2015; Lopes et al., 2020; Gören-Soares e Serdoura, 2021). In a similar way with the country, children's independent mobility and play opportunities are limited in Lisbon. They play mostly in the fenced playgrounds in the city. Whereas, children should play in all open public spaces. Benfica is a neighborhood of Lisbon which has a medium-density children population and has great potential to be child friendly neighbourhood of Lisbon with its existing large green areas and public spaces which is hard to find in other neighbourhoods of Lisbon. Thus, it has been chosen to examine with its fenced playgrounds.



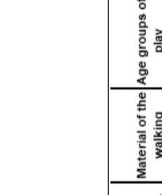


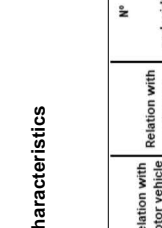


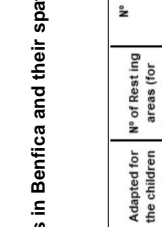


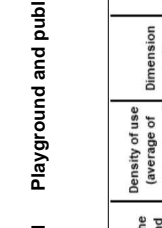
In this study, some questions have been answered: (1) Are playgrounds sufficient for children to play actively?; (2) Are playgrounds suitable and fully accessible for children with different ages/skills/interests/competences?; (3) Do children's playground locations and their design features affect the density of use?; (4) Do the uses of playgrounds differ according to the days and hours?; (5) Is there any difference between boys and girls in the use of playgrounds?






For responding these questions, periodic and systematic observation analysis were carried out. Nine playgrounds and two public gardens of Benfica were periodically observed on different days/ hours/ weekdays and weekends in 2021 between September and November, when Covid-19 have been still going on but the restrictions have been weakened. In these observations, relation between the playgrounds and children activities, children mobility and needs according to the gender and age group are discussed. Quantities, profiles of children (users) and activities in the areas were observed. While the quantitative observations running, dimension of the spaces, number of children, quantity of play equipments, urban furnitures and design features have been examined by a systematic data collection, anecdotal notes and photographs. In the study, public space tools that Gehl and Svarre (2013) determined in eight steps as counting, mapping, tracing, tracking, looking for traces, photographing, keeping a diary and test walks have been used. In the next steps to extend the research, visual techniques, interviews, child-led walks, storytelling, map drawings by children will be used. In this way, children will practice their right to speak on their own spaces, and child-centered design strategies will be produced with them in detail.

Gehl and Svarre (2013) claim that there can be big differences on the use of space between weekdays and weekends, but on holidays and when the weather conditions get worse this pattern changes. In this direction, the analysis of the research was carried out in the morning and afternoon on weekdays and weekends, and under good weather conditions of the season. Daily and hourly planned observations were evaluated. Playgrounds of Benfica, were observed on accessibility and playability issues; their design and accessibility elements were evaluated. Entrances, ground surface levels, materials, quantity of the urban furnitures children profiles, hourly weekend-weekdays differences were examined and counted. Density of use and dimension of the spaces have been showed in Table 6.1. There are four density levels and three dimension levels. According to these, the biggest space in the fieldwork areas is Parque Silva Porto (biggest green square), the smallest spaces is Jardim Sustentável (smallest green square); the highest children density is in Parque Silva Porto (biggest circle) and the lowest density is in Jardim das Garridas and in Jardim Sustentável (smallest circles)

Except the lowest used two public gardens (Jardim das Garridas and Jardim Sustentável), all the other fieldwork areas are fenced playgrounds. These playgrounds have different density of use related with their locations and diversity/quantity/accessibility of play equipments. The biggest variety of activities is presented by Parque Silva Porto to children. Except the fenced playground area, it has different activity opportunities for the children such as climbing, running, pedal. The second highest used playground area is Jardim do Mercado Benfica,

Table 6.1 Playground and public gardens in Benfica and their spatial characteristics

| Name of the playground (garden)      | Density of use (average of weekends and weekdays)                                     | Dimension (m <sup>2</sup> )  | Playing Equipments  | Adapted for the children with disabilities | Nº of Resting areas (for how many people) | Nº of lights of lights | Relation with motor vehicle ways | Relation with pathways | Nº and width of the entrances | Material of the walking surfaces | Age groups of play equipments | Capacity Nº of children | Photo of the playground/garden  |
|--------------------------------------|---|--|---|--|---|------------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|---|
| Parque Silva Porto                   |      |    | -Swing(4)<br>-Seesaw(1)<br>-Spring Toy (2)<br>-Turning toy (3)<br>-Playhouse (2)<br>-Climbing (1)<br>-Slide (1) | No   | 16  | 11                     | No                               | Yes                    | Three (80cm/ 90cm/ 200cm)     | -Rubber<br>-Sand<br>-Pea gravel  | 1-12 ages                     | 123                     |    |
| Jardim do Mercado Benfica            |    |    | -Spring toy (3)<br>-Slide (1)<br>-Climbing (1)  | No   | 2   | 3                      | Yes                              | Yes                    | One (90 cm)                   | -Rubber                          | 1-10 ages                     | 43                      |    |
| Parque Infantil das Pedralvas        |  |  | -Slide (1)<br>-Climbing (1)   | No   | 4   | 4                      | No                               | Yes                    | One (90 cm)                   | -Rubber                          | 0.5-12 ages                   | 39                      |  |
| Parque Infantil Bairro das Pedralvas |  |  | -Swing (4)<br>-Climbing (2)<br>-Jumping (1)   | Yes  | 10  | 2                      | Yes                              | Yes                    | One (90cm)                    | -Rubber<br>-Artificial grass     | 0.5-12 ages                   | 39                      |  |

|   |   |   |  |    |    |   |     |     |             |                  |             |    |  |
|---|---|---|--|----|----|---|-----|-----|-------------|------------------|-------------|----|--|
| Parque Infantil da Rua da Republica Peruana       | ● | ■ | -Spring toy (3)<br>-Climbing (2)<br>-Slide (1)   | No | 2  | 4 | No  | Yes | One (90 cm) | -Rubber          | 1-10 ages   | 65 |   |
| Parque Infantil do Bairro da Quinta do Charquinho | ● | ■ | -Slide(1)<br>-Spring Toy (1)<br>-Climbing (1)  | No | 4  | 4 | Yes | Yes | One (90 cm) | -Rubber          | 1-10 ages   | 30 |   |
| Equilibrical de Benfica                           | ● | ■ | -Swing (2)<br>-Slide (2)<br>-Seesaw (1)<br>-Climbing (2)<br>-Spring toy (1)<br>-Turning toy(1) | No | 12 | 3 | Yes | Yes | One (90cm)  | -Rubber          | 0.5-12 ages | 69 |   |
| Jardim das Garridas                               | ● | ■ | No   | No | 12 | 3 | No  | Yes | Two (90 cm) | -Stone<br>-Grass | -           | -  |   |
| Jardim Sustentável                                | ● | ■ | No   | No | 10 | 2 | No  | Yes | Two (90 cm) | -Stone<br>-Grass | -           | -  |  |

Note: The playgrounds and public gardens have been sorted in table 1 according to their density of use (from high to low). The gardens "Jardim das Garridas" and "Jardim Sustentável" do not contain any playing equipments for children. For this reason they are not included into the table 2.



which is located in the center of Benfica close to Parque Silva Porto. Owing to central locations of these playgrounds, from the other neighbourhoods children may come and play in these central playgrounds. To exemplify, Jardim do Mercado Benfica has the same quantity and diversity of play equipment like Parque Infantil do Bairro da Quinta do Charquinho, but there is a great difference in density of children because of the location and easy access for all. The playgrounds, such as Parque Infantil das Pedralvas, Parque Infantil Bairro das Pedralvas and Parque Infantil da Rua da Republica Peruana are more related with the dwellings and they are located as a yard between the buildings. Thus, children, who play in these parks are mostly from these dwellings. As it is seen here, children density in the playground can be affected by location. The playgrounds have similar spatial characteristics such as surface materials, play equipments, width of entrances, quantity of lightning and resting areas, relation with pathways; to the contrary they have different characteristics as their location selections, relation with vehicle roads. All of them are in close relation with pathways, which is good for the accessibility and walkability of the playgrounds. Besides, their relation with motor vehicles may have negative effect for children security and exposing of air pollution.

In the examined playgrounds just one of them, Parque Infantil Bairro das Pedralvas has accessible play equipments. Thus, it is possible to say that children with disabilities (physical) are able to play more in this playground than the others. The other playgrounds do not have any play equipments or appropriate space for children with physical and/or sensory disabilities. The playgrounds have similar play opportunities and design characteristics. These spaces should have different characteristics and play opportunities for children to be more attractive and playable. Besides, they need to provide information to the different sensories, such as touching, smelling, audial and/or visual. Just to put the standard play equipments on the rubber surfaces in the fenced spaces are not enough for providing play opportunities to all children. The whole public spaces of the city/ neighborhood should be playable. As Gray (2011), Walsk (2006) and Hansen (2019) claim, children are designed to play by nature and they are eager to play anywhere, anytime and under any circumstances and their play activity is not limited to what happens within the physical boundaries of parks and playgrounds.

Table 6.2, users (children) were counted for each playground in 3 different times of the day (09.00-12.00 / 12.00-15.00 / 15.00-18.00) on weekdays and weekends in September, October and November 2021. The weekday had been chosen from one of Tuesday/Wednesday/Thursday; the weekend one of Saturday or Sunday. The total days of observation is 42 (for each playground, half-hour observations had been done between 09.00-18.00 in total 6 days, one weekday and one weekend per month). Precipitation can be a factor that will reduce the use of playgrounds. For this reason, good weather condition days (without rain/snow/strong storm etc.) were chosen for the observations. Children were grouped by girls/boys and by their ages as 0-4/ 4-6/ 6-10/ 10-12 ages. All of the playgrounds have information tables (appropriate age groups and capacity to play are written) in their entrances. According to these tables in the playgrounds maximum appropriate age is 12 to play. Therefore, age groups are grouped up to 12. In order to reach the numbers in the Table 6.2, the mean of the

**Table 6.2** Mean of ages and N°. of children in Benfica's playgrounds

| Name of the playground                            | Day     | Hour        | Age Mean of the girls | Age Mean of the boys | Age Mean of all children | N.º of girls | N.º of boys | Nº. of total children |
|---|---------|-------------|-----------------------|----------------------|--------------------------|--------------|-------------|-----------------------|
| Parque Silva Porto                                | Weekday | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 5                     | 2                    | 3,5                      | 1            | 5           | 6                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 6,6                   | 7                    | 6,8                      | 9            | 6           | 15                    |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 2                     | 3                    | 2,5                      | 1            | 3           | 4                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 4,1                   | 4,25                 | 4,2                      | 18           | 12          | 30                    |
|   |         | 15.00-18.00 | 6,1                   |                      | 6,5                      | 21           | 18          | 39                    |
| Jardim do Mercado de Benfica                      | Weekday | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 2                     | 2                    | 2                        | 1            | 1           | 2                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 0                     | 5                    | 2,5                      | 0            | 2           | 2                     |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 4                     | 2                    | 3                        | 3            | 1           | 4                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 4                     | 5                    | 4,5                      | 9            | 8           | 17                    |
| Parque Infantil das Pedralvas                     | Weekday | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 5                     | 4,4                  | 4,7                      | 1            | 5           | 6                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 8,3                   | 9,2                  | 8,8                      | 9            | 7           | 16                    |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 5                     | 7,1                  | 6                        | 1            | 7           | 8                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 6,5                   | 8                    | 7,4                      | 6            | 8           | 14                    |
|   |         | 15.00-18.00 | 7,6                   | 7,6                  | 7,6                      | 8            | 9           | 17                    |
| Parque Infantil Bairro das Pedralvas              | Weekday | 09.00-12.00 | 2                     | 0                    | 1                        | 1            | 1           | 2                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 2                     | 2                    | 2                        | 1            | 2           | 3                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 9                     | 10                   | 9,5                      | 3            | 6           | 9                     |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 5,75                  | 4                    | 4,8                      | 4            | 3           | 7                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 8,6                   | 7,5                  | 8                        | 5            | 6           | 11                    |
|   |         | 15.00-18.00 | 5                     | 6,3                  | 5,6                      | 5            | 7           | 12                    |
| Parque Infantil da Rua da Republica Peruana       | Weekday | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 2                     | 5                    | 3,5                      | 1            | 1           | 2                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 6,5                   | 7                    | 6,75                     | 2            | 3           | 5                     |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 2                     | 5                    | 3,5                      | 1            | 1           | 2                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 8                     | 5,5                  | 6,75                     | 1            | 6           | 7                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 4,4                   | 5,75                 | 5                        | 5            | 4           | 9                     |
| Parque Infantil do Bairro da Quinta do Charquinho | Weekday | 09.00-12.00 | 0                     | 0                    | 0                        | 0            | 0           | 0                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 2                     | 3,5                  | 2,75                     | 2            | 4           | 6                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 2,75                  | 2                    | 2,3                      | 4            | 2           | 6                     |
|   | Weekend | 09.00-12.00 | 2                     | 0                    | 1                        | 1            | 0           | 1                     |
|   |         | 12.00-15.00 | 4                     | 4                    | 4                        | 3            | 3           | 6                     |
|   |         | 15.00-18.00 | 5                     | 4                    | 4,5                      | 4            | 3           | 7                     |

observations were calculated. According to this Table, user density of playgrounds is low between 09.00-12.00 on weekdays. Although, at the same hours is more intense at the weekend, these hours were the hours when the density of children in the other time zones of the weekend was the lowest.

The user density between 12:00 and 15:00 on weekdays is moderate. Considering that, these hours are school hours for children, the density is low-medium. The mean of children age in the playground during these hours is 2,6. Since these children have not gone to school yet, it can be thought that there is no obstacle for them to be in the park at these hours. Besides, on weekends, the mean rises to 5,6.

The mean age rises to 6 on weekdays between 15.00 and 18.00. These are the busiest hours of playgrounds during the week. Accordingly, the quantity and ages of children who come to the playground after-school are also increasing. A similar trend is observed at the same hours of the weekend. While the mean age is 5,5. It is seen that the most intensive use is between 15.00-18.00. When the age mean and numbers of girls and boys are compared for each hours group and weekday-weekend, no significant difference are observed.

## Results and Suggestions

In fact, Benfica's playgrounds have 5 positive (PC) and 8 negative spatial characteristics (NC) in terms of playability:

- PC1. Most of the playgrounds are integrated with nature (mostly with trees).
- PC2. In all of the playgrounds, rubber has been used as material of ground surface, which is suitable for children safety and easy mobility. (Playgrounds are regulated by local and national legislation that establishes the safety conditions).
- PC3. The materials (wood, plastic and steel) and colour choices of the play equipment are suitable for children activity, safety and attraction.
- PC4. The playgrounds provide opportunities for different age groups. But still it is not sufficient. The diversity of equipment should be increased.
- PC5. All of the playgrounds have direct connection with the pathways, which is important for walkability and accessibility to playgrounds.

- NC1. Typology of the play equipments are limited and almost same in all of the playgrounds. They are not providing diversity for children play and identity for each playground.
- NC2. Play equipments are not fully accessible. They should be designed as flexible. Thus children with sensory or physical disabilities are able to play in these areas comfortably.
- NC3. None of the playgrounds are totally accessible. All of the children regardless. Their abilities should access and play in these areas.
- NC4. The location of the areas are mostly related with motor vehicle roads, that may create danger for children's free mobility and activity when they play.
- NC5. Some of the entrances of playgrounds are not accessible (such as in Parque Silva, one of the entrance has stairs without any ramp; the second entrance's width is inadequate, which is 80 cm).
- NC6. All of the playgrounds are fenced. Thus, children's activities spaces are very limited. They need to play without any borders in safe.
- NC7. Urban furniture such as lightning, seating areas should be increased. By more lightning in the areas, children may feel more safe and areas can be more livable/attractive day and night. By more seating areas, children and their caregivers, who observe them while playing, may rest in the area.
- NC8. The covers to be protected by climatic conditions (sun/rain/snow etc.) should be integrated into the playing areas. These covers may be produced by natural elements (tree, etc.) or other suitable harmless and light materials. Thus, seasonal use of the areas may be in balance and children are able to play in all of the seasons.

We can conclude that in fact the playgrounds are not sufficient enough for children to play actively. In the observations, it was seen that the playgrounds were not fully accessible and none of children with disabilities were seen in these areas. Besides, none of the playgrounds are used at full capacity, neither on weekdays nor on weekends.

Besides, none of the playgrounds are fully accessible for children with different ages/skills/interests/competences. Only Parque Infantil Bairro das Pedralvas contains play equipments with suitable ramps, thus children with disabilities (physical) are able to move and play. But the existence of these equipments are not enough for full accessibility. To be full accessible playground, its location should be accessible and visible; the materials in accordance with the accessibility standards (materials that are non-slippery and easy to move) should be used and sufficient passage areas (minimum 120 cm) should be provided; vertical level differences should be solved by supporting architectural elements such as ramps and stairs with appropriate width (min. 120 cm)/ slope (max. 5%)/ height of steps (max. 15 cm)/ railings (60 and 90 cm); suitable resting areas (for wheelchairs or pushchairs) should be reserved for children with physical disabilities who use assistive elements such as wheelchairs; play equipments should be reachable such as the height should be max. 120 cm (Gören and Berköz, 2018); suitable play equipments and visual and audial information/directions for visually and/or hearing impaired children should be placed; adequate lighting elements should be positioned to provide maximum visibility and safety for all. In the observed playgrounds, none of these requirements have been seen.

Furthermore children's playground location and their design features affect the density of use, in fact it has been observed that density of use in the playgrounds, which are located near the center/ are more visible and accessible, is higher than the playgrounds located in the inner parts. Although, the use of playgrounds differ according to the days and hours (see Table 6.2.) and there is no significant difference between boys and girls in the use of playgrounds.

As suggestion, all of the children need to play in all urban spaces. Unfortunately today's cities do not provide these opportunities to all children. The cities just provide some fenced areas to make children play. Nevertheless, this is not enough for children's healthy development. Children must not be limited. They should play free, safely and comfortably in their living environments. Urban design elements with cognitive maps should be developed. Location of the playing spaces should be selected according to direct relation with pathways and not direct relation with motor vehicles. Playgrounds should be accessible and playable for all children, without discrimination against any child's race, ethnic group, socio-economic status, age, gender, or competences. The spaces must not cause social or physical harm to any child. Play equipments should be designed by universal design principles to be used by all. In the playing spaces, clean water and toilets must be provided; broken glass, electrical wire, etc. Must be removed to prevent the physical hazards. These venues should encourage children's participation; should provide a variety of activities such as drama, dance, drawing, play, storytelling, reading, sports. While planning these activities in the

playground, the cultural suitability of the toys and activities should be considered (Gören-Soares e Serdoura, 2021). Besides, as the concept of Lefebvre's (1968) *right to the city*, children should actively intervene in their cities and have the right to express their thoughts. In this way, children's own voices may be heard and they will be able to participate in design process of their environment.

In this research, literature review and empirical observations on relation between accessibility, play and child in the playgrounds have been done. In order to increase children's play opportunities in cities, depth analysis should be adopted. More multidisciplinary academic studies on the subject should be performed. Children's participation should be ensured while these studies are carried out. A guide for improving accessibility and playability of children in cities should be prepared for local authorities. Awareness-raising actions on accessibility and playing rights of children should be carried out. All of the open public spaces should be attractive for the children to take part in and play. In consequence, planning strategies should be developed to meet the needs and expectations of children.

## References

- Alexander, C., and others (1977), *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*, London, Oxford University Press.
- Béneker, T., and others (2011), "Picturing the city: young people's representations of urban environments.", *Children's Geographies*, 8 (2), pp. 123-140.
- Brezinka, Veronica, and Ludger Hovestadt (2007), "Serious games can support psychotherapy of children and adolescents", *Lecture Notes in Computer Science*, 4799, pp. 357-364.
- Brockman, R., and others (2011), "The contribution of active play to the physical activity of primary school children", *Preventive Medicine*, 51 (2), pp. 143-147.
- Burdette, Hillary., and Robert Whitaker (2005), "Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect", *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159 (1), pp. 46-50.
- Cadzow, Jane (2004), "The bubble-wrap generation", *Sydney Morning Herald Good Weekend Magazine*, 17 January, pp. 18-21.
- Census (2021), Accessed in 10th May 2021 via [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt)
- Churchman, Arza (2003), "Is there a place for children in the city?", *Journal of Urban Design*, 8(2), pp. 99-111.
- Davison, Kirsten, and Catherine Lawson (2006), "Do attributes in the physical environment influence children's physical activity: A review of the literature", *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 3, pp. 19-35.
- De Hollander, AEM, and Bam Staatsen (2003), "Health, environment and quality of life: an epidemiological perspective on urban development", *Landscape Urban Planning* 65, pp. 53-62.
- DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018), Accessed in 11th May 2021 via <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>

- Eurostat, European Commission (2020), Accessed in 19th January 2021 via <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Gehl, J. and Birgitte Svarre (2013), *How To Study Public Life*, Washington DC, Island Press.
- Gehl, Jan (2011), *Life Between Buildings: Using Public Space*, Washington DC, Island Press.
- Gill, Tim (2021), *Urban Playground. How Child-Friendly Planning and Design Can Save Cities*, London, Routledge.
- Gleeson, Brendan, and Neil Sipe (2006), *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids In The City*, Routledge.
- Global Protection Cluster, and others (2011), *Guidelines For Child Friendly Spaces in Emergencies*.
- Goldstein, Sam (2011), *Learning And Attention Disorders in Adolescence And Adulthood: Assessment And Treatment*, Wiley.
- Golic?nik, B., and Ward Thompson (2010), "Emerging relationships between design and use of urban park spaces", *Landscape and Urban Planning*, 94 (1), pp. 38-53.
- Gosso, Y., and others (2005), "Play in hunter-gatherer society", in Anthony Pellegrini and Peter Smith (org.), *The Nature of Play*, New York, Guilford, pp. 213-253.
- Gören, B.G. and Lale Berköz (2013), "Environmental design for disabled users on urban areas", *Environment Design Congress 2013 Proceedings Book*, Bursa, Turkey, pp. 285-296.
- Gören, B.G. and others (2013), "Kent hakki ve engelli kullanicilar", *Kent Yönetimi ve Planlama* (Urban Management and Planning), 1, Izmir, pp. 405-419.
- Gören, Berfu Güley (2014), "Marginalised disabled citizens and city", *Proceeding Book of The Inaugural Asian Conference on the Arts, Humanities and Sustainability*, Hiroshima, Japan, 1-3 December 2014, pp.18-25.
- Gören, Berfu Güley (2018), "Erisilebilir ulasim", *Sehir ve Toplum Dergisi*, 11, pp.19-27.
- Gören, B.G. and Lale Berköz (2018), "Accessibility of transfer centers with different transportation modes for disabled individuals", *A|Z ITU Journal of The Faculty of Architecture*, 15 (1), pp. 147-161.
- Gören-Soares, B.G., and Francisco Serdoura (2021), "Children and play in the cities of the 21st century: Lisbon city", *7th International Conference on New Trends in Architecture and Interior Design*, Istanbul, pp. 55-65.
- Gray, Peter (2009), "Play as a foundation for hunter-gatherer social existence", *American Journal of Play*, 1, pp. 476-522.
- Gray, Peter (2011), "The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents", *American Journal of Play*, 3(4), pp. 443-463.
- Hanssen, Gro Sandkjaer (2019), "The social sustainable city: how to involve children in designing and planning for urban childhoods?", *Urban Planning*, 4 (1), pp. 53-66.
- National Institute of Statistics of Portugal (INE) (2020), Accessed in 19th January 2021 via [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine\\_main&xpid=INE](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE)
- Karsten, Lia and Willem van Vliet (2006), "Children in the city: reclaiming the street", *Children, Youth and Environments* 16 (1), pp. 151-167.
- Lefebvre, Henri (1968), *Le Droit à La Ville*, Paris, Anthropos.
- Lefebvre, Henri (1974), *La Production De L'espace*, Paris, Anthropos Translation and Précis.
- Lercher, Peter (2003), "Which health outcomes should be measured in health related environmental quality of life studies?", *Landscape Urban Planning*, 65, pp. 63-72.

- Lopes, Frederico, and others (2020), "O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático: Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 31-52.
- Lorenzo, Ray (1992), *Too Little Time and Space for Childhood*, Innocent Studies UNICEF International Child Development Centre.
- McMillan, Tracy (2005), "Urban form and a child's trip to school: the current literature and a framework for future research", *Journal of Planning Literature*, 19(4), pp. 440-456.
- OCDE (2020), *Physical activity among children and adolescents*, Accessed in 10th May 10 2021 via <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5ee82799-en/index.html?itemId=/content/component/5ee82799-en>
- Pacilli, M.G., and others (2013), "Children and the public realm: antecedents and consequences of independent mobility in a group of 11-13-year-old Italian children", *Children's Geographies*, 11(4), pp. 377-393.
- Palmer, Sue (2006), *Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging Our Children and What We Can Do About It*, London, Orion Books.
- Piaget, Jean (1956), *The Child's Conception of Space*, London, Routledge & K. Paul.
- Pluhar, Z., and others (2010), "Representations of the relationship among physical activity, health and perceived living environment in Hungarian urban children's images", *Landscape Urban Planning*, 95, pp. 151-160.
- Prezza, Miretta, and Maria Giuseppina Pacilli (2007), "Current Fear of Crime, Sense of Community, and Loneliness in Italian Adolescents: The Role of Autonomous Mobility and Play During Childhood", *Journal of Community Psychology*, 35 (2), pp. 151-170.
- Riggio, Eliana (2002), "Child friendly cities: good governance in the best interests of the child", *Environment & Urbanization*, 14(2), pp. 45-58.
- Rissotto, Antonella, and Vittoria Giuliani (2006), "Learning neighborhood environments: the loss of experience in a modern world.", in Christopher Spencer and Mark Blades (org.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge University Press, pp. 75-90.
- Sallis, J.F. and others (2006), "An ecological approach to creating active living communities", *Annual Review of Public Health*, 27, pp. 297-322.
- Schepel, S., and others (2005), "Tool to test the child friendliness of street layout", *Childstreet 2005 Conference*, Delft, Netherlands.
- Shadkam, Anahita, and Markus Moos (2021), "Keeping young families in the centre: a pathways approach to child- friendly urban design", *Journal of Urban Design*, 26(6), pp. 699-724.
- Shaw, B., and others (2015), "Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action", *Policy Studies Institute*, p.14.
- Sennett, Richard (1977), *The Fall of Public Man*, EUA, Random House.
- Ulrich, R. S., and others (1991), "Stress recovery during exposure to natural and urban environments", *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), pp. 201-230.

- UNICEF (2012), *The State Of The World's Children*. Accessed in 12th February 2021 via <https://www.unicef.org/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Chapter-1-Children-in-an-increasingly-urban-world.pdf>
- UNICEF (2018), *The Annual Report*, Accessed in 17th February 2021 via <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2018>
- United Nations (UN) (1948), Universal Declaration of Human Rights, Paris.
- United Nations (UN) (2018), Accessed in 12th February 2021 via <https://www.un.org/development/desa/en/news/population/2018-revision-of-world-urbanization-prospects.html>
- United Nations (UN) (2018), *World Urbanization Prospects*, Accessed in 19th January 2021 via <https://population.un.org/wup/>
- Walsh, Prue (2006), "Creating child-friendly playspaces", in Brendan Gleeson and Neil Sipe (org.), *Child-Friendly Cities: Reinstating Kids in the City*, New York, Routledge, pp.136-151.
- Woolley, H., and others (1999), "The child as citizen: experiences of british town and city centres", *Journal of Urban Design*, 4(3), pp. 255-282.
- World Bank (2020), Accessed in 9th February 2021 via <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>
- World Health Organization (WHO), 2000, Accessed in 19th January 2021 via [https://www.who.int/topics/millennium\\_development\\_goals/about/en/](https://www.who.int/topics/millennium_development_goals/about/en/)
- Wyver, S., and others (2014), "Safe outdoor play for young children: paradoxes and consequences", *Australian Association for Research in Education, Conference*.





## Capítulo 7

### **El grado cero**

#### **Ciudad, infancia y cine**

*Clara Eslava Cabanellas e Alfredo Hoyuelos Planillo*

Como en un juego de espejos, nos introducimos en las relaciones entre la infancia, ciudad y cine, ámbitos que se reflejan unos en otros ofreciéndonos una visión entrelazada. El vínculo entre la infancia que vemos, la que recordamos, y el hecho creativo de reflejarla, viva, surge como un momento de encuentro, hasta crear un imaginario colectivo capaz de transformar nuestra conciencia, incidiendo nuevamente en la realidad.

Encontramos la infancia reflejada en la ciudad, una infancia o múltiples, que se 'redefinen' en la experiencia exploradora de la ciudad y sus calles. También aparece, simétricamente, la ciudad reflejada en la infancia, una ciudad o múltiples, que se 'redefinen' en la experiencia emergente de la infancia y sus juegos. Observamos inicialmente ambas -ciudad e infancia- a través de todo un relato etnográfico visual de escenas de infancia de la fotografía de calle. Ciudad e infancia protagonizan escenas en la literatura, plasmados en relatos biográficos de recuerdos o memorias de infancia. Encontramos finalmente infancias y ciudades que se 'reflejan' y 'redefinen' en la experiencia del cine, tanto como el cine se 'redefine' en la experiencia de la infancia de cineastas que fundan su teoría fílmica en el recuerdo de aquella vivencia primigenia.

Trazaremos en este ensayo una peculiar deriva, iniciando un recorrido que toma como origen un *grado cero* de la experiencia y la reivindicación de lo lúdico para, desde este estado primigenio, llegar a la toma de conciencia del *grado cero* de derechos fundamentales de la infancia y de una ciudad que los niños y niñas dejan de habitar con libertad. De la experiencia estética transitamos así hacia una ética que sostiene nociones políticas de la ciudad en su vínculo con la infancia.

#### **El grado 0. Derivas cruzadas**

Acompañando a la infancia en su viaje, con ella o a través de ella, hace años iniciamos la búsqueda de un *grado cero* de lo urbano, un recorrido, un paseo en el que conversá-bamos sobre infancia, ciudad y fotografía, en el cual fue cobrando presencia cada vez

con más fuerza el cine. Inicialmente, nos impactaban algunos testimonios visuales: eran escenas de infancia, eran fotos de calle, en cuya observación nos deteníamos largo tiempo. El encuentro con la fotografía empezó a ser constante, y el bagaje de imágenes descubiertas empezaba a constituir un pequeño archivo extraordinariamente rico y elocuente, un mundo en sí mismo.

Así, la vida de la infancia en aquellas ciudades quedaba testimoniada por la historia de la fotografía del pasado siglo, una ciudad donde las niñas y niños jugaban la calle, donde la experiencia de la calzada, los escalones, los muros, sus luces y sombras, protagonizaban escenas que testimoniaban los documentos fotográficos. Era entonces espontáneamente legítimo capturar los rostros, las miradas, gestos y acciones infantiles; y sus detalles constituían tantas veces la llave de la imagen o el *punctum*, en términos de Roland Barthes, un encuentro azaroso que quedaba grabado en forma de impresión y se transformaba en memoria. El *punctum* no se busca, surge espontáneamente saliendo de la escena, apelando a la mirada y provocando una respuesta en el espectador o espectadora. Aparece como una fascinación no premeditada, una emotividad no conscientemente construida, un encuentro azaroso y sin teatralidad. Requiere de un momento de inocencia, que opera en la imagen como un acto de gracia que alcanza a la espectadora o espectador y lo golpea como una punzada.

Hoy día iniciamos la andadura nostálgicos, conscientes de la actual prohibición de fotografiar a niños y niñas, la protección de su derecho a la intimidad, su escasa presencia en la ciudad, y su juego apenas libre, que los torna invisibles. Manuel Delgado, quien prologara *Territorios de la infancia* (2005) con su texto “En busca de la infancia perdida” (Delgado, 2005), tan incisivo como vigente, continúa profundizando en sus actuales investigaciones en la relación entre ciudad e infancia y en las dinámicas de control que subyacen entre ambas. La dimensión de lo público se asfixia en la protección de las imágenes de lo privado: la actual prohibición de fotografiar a los niños y niñas, una infancia que ya no juega la calle, o apenas. La prohibición rubrica una doble negación: la invisibilidad de la infancia y su propia ausencia.

Un *grado cero*, la dimensión primigenia más textural y de vivencia corporal y táctil de una ciudad vivencial frente a la circunstancia creciente de niños y niñas que, encerrados en sus “cuartos conectados” (Zafra, 2010), han desaparecido de las calles; recordemos el mito del flautista; preguntémosnos dónde están y qué estamos perdiendo todos y todas: niños y adultos. Escuchemos otras voces:

En consecuencia, debo decirles que existo, que no soy una aplicación informática que escribe libros [...] Debo decirles que tengo un cuerpo, deseos, dudas y preguntas. Debo advertirles que escribo sobre el presente a través del cuerpo y “no desde una huida del cuerpo” [...] desde una dimensión cultural y geopolítica que oscila entre el mundo urbano y el rural [...] desde una dimensión temporal que se balancea [...] una posición no estática, que cambia conforme escribo. (Zafra, 2010: 14)

Remedios Zafra nos habla en estos términos, reivindicando cómo vivimos el mundo que vivimos, en tanto que individuos conectados con vínculos en exceso

mediados con una realidad que aparece como una ventana más de nuestros espacios cerrados. Y la infancia no es ajena a ello, pues las habitaciones donde habita, encerrada, han engullido en gran medida a la propia ciudad que las contiene. Los tiempos de juego y las identidades flotan anónimas y deslocalizadas. Nos encontramos de nuevo en un *grado cero* de desaparición de las escenas tangibles de lo urbano y de los cuerpos lúdicos.

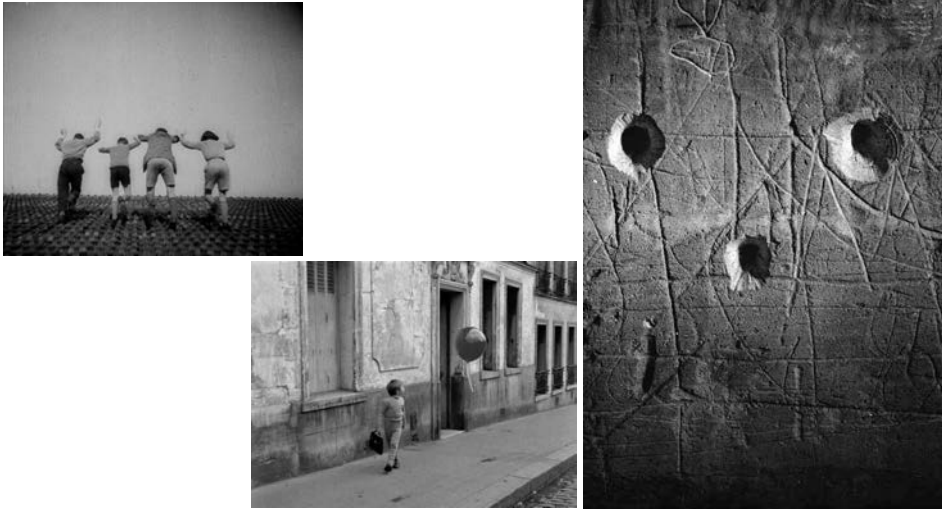
Volviendo al contexto del diálogo entre fotografía y arquitectura, como un relato etnográfico visual de las escenas de infancia a través de la fotografía urbana, observamos la captura de una ciudad viva no preparada, espontánea. La acción fotográfica plasma el *instante decisivo* de Henri Cartier-Bresson (Cartier-Bresson, 2005), quien aborda la fotografía como una acción creativa que se puede comprender en mimesis con la caza ancestral, el momento del disparo y la emoción de la captura, cuyo resultado permanece desconocido hasta su revelación.

El fotógrafo busca un encuentro con la infancia en acción, en el momento presente, tanto como con la infancia en su recuerdo, las memorias de vida del fotógrafo que la captura; ambos tiempos, instante y memoria, se funden en simbiosis en la acción fotográfica como gesto creativo. Finalmente, nos emociona la persistencia infinita de la niñez en los espectadores que visitan dichas imágenes.

En la búsqueda de la vida de la infancia en la calle, la fotografía se revela como un registro que plasma sus juegos y vivencias al tiempo que las reinterpreta, construyendo un imaginario colectivo que da testimonio del encuentro con el otro a través de la mirada. Descubrimos de nuevo y cada vez al niño cuya vivencia fue atrapada en el instante de aquella imagen. El momento que la fotografía conserva contiene una emoción, una experiencia que entra así en resonancia con nuestra propia experiencia vital, estableciendo un diálogo entre el yo y el otro, entre la interioridad y la exterioridad, entre los propios recuerdos de infancia y el encuentro con 'la infancia otra': un juego, una posición o una toma de posición, un gesto íntimo o un atender a un semáforo, un encontrarse en la calle o esconderse a la vuelta de la esquina... (Eslava, 2016: 131)

La fotografía de calle nos acompaña en nuestra búsqueda de testimonios como un encuentro privilegiado; un encuentro entre el ojo que mira y el momento capturado; una captura que se multiplica provocando nuevos vínculos en otro momento y otro lugar, entre la imagen y sus espectadores. Compartiendo la experiencia al incidir en nuestra propia memoria, implicando al cazador y su presa al unísono con el espectador, el fotógrafo es un peculiar transeúnte que opera con intensidad y eficacia narrativa, testigo eficaz de aquel niño o niña que juega en esa calle. O como dice Joan Fontcuberta "el fotógrafo no era un cazador de imágenes, sino un pescador de momentos: lanzaba el anzuelo a la espera de que el tiempo y la realidad picasen" (Fontcuberta, 2010: 49). Cartier-Bresson solía decir que "él no tomaba fotografías, sino que por el contrario las fotografías le tomaban a él" (Fontcuberta, 2010: 49). El fotógrafo actúa a la espera del momento *epifánico*, inaugural, casi idílico, del encuentro. Al igual que, en el encuentro lúdico, la infancia no toma el juego, sino que es tomada por él.

Seguiremos, a continuación, nuestra propia deriva por tiempos y ciudades diversas a través de escenas de infancia cuyo estudio surge en la fotografía de calle



**Figura 7.1** *Cero en conducta* (1933) realizada en el mismo año en que comienza la práctica de la deriva urbana, así como la búsqueda fotográfica de Brassäi, *Graffiti*, (París, 1933-1958), que se prolonga hasta los años de *Zazie en el Metro* (1958) o *El globo rojo* (1956)

para sumergirnos en las imágenes filmicas. Así, por ejemplo, las capturas de graffiti de Brassäi (1933-1958) se inician en 1933, fecha de la película *Cero en conducta* (1933), de Jean Vigo. El artista "...al azar de algunos paseos por París" (Brassäi, 2008: 35-36), paseaba la ciudad de noche y en su deriva registraba sus imágenes de misteriosos grafismos grabados en los muros. Constituía con sus fotografías un primer *grado cero*, aquel del graffiti, el símbolo arcaico y su magia urbana primitiva. De la misma manera, el cineasta Jean Vigo, emplazado prácticamente en un grado cero del cine, imprimía en el celuloide la huella de los muros de la educación y las subversivas acciones infantiles.

Es el París en el que posteriormente sobrevolaría, ya en la posguerra, *El globo rojo* (1956) de Albert Lamorisse, donde la ciudad aparece ensoñada desde el aire, como un territorio vivo bajo sus tejados, visto desde la niñez y su mirada maravillada. Volveremos a referirnos más adelante a este auténtico icono del retorno a la infancia y a la poética de lo urbano donde, la ciudad, explorada por el globo y su fuerte carga simbólica, se descompone en sus calles, sus gentes y objetos que la habitan, sus lugares y materias, los suelos empedrados, muros y sus ventanas, los tejados y el cielo: su *grado cero*.

### El grado 0. La experiencia y el recuerdo

En este recorrido, al volver nuestra mirada hacia la historia del pasado siglo, encontramos infancias y recuerdos, imágenes fotográficas, relatos del cine. Buscando en

las imágenes urbanas, y en los momentos de infancia que reflejan, descubrimos experiencias biográficas, primigenias, donde lo urbano es protagonista en su *grado cero*, como soporte del juego.

Se construye así un imaginario común de juegos y experiencias infantiles que son compartidos, un bagaje que encontramos también en forma de relatos o memorias de infancia: extraordinarias vivencias cotidianas de lo urbano aparecen en *flashback*, como escenas retrospectivas de recuerdos fragmentados en el espacio y en el tiempo. La textura del recuerdo es como el grano fotográfico, a la vez gruesa y fina, borra y oblitera aquello que no es infancia mientras enfoca con precisión el momento epifánico, que brilla nítido en el tiempo.

La experiencia nos conduce así hacia su propio *grado cero*: la escritura del recuerdo.

### *La escritura del recuerdo en Walter Benjamin*

Walter Benjamin nace el 15 de julio de 1892 en Berlín. En el verano de 1932, acercándose el final del período entreguerras, comenzó a redactar una serie de recuerdos del tiempo de su infancia berlinesa: nace *Infancia en Berlín hacia 1900*. Mientras escribe aquel Berlín de un niño de 8 años, se celebran las elecciones federales de Alemania de julio de 1932. Si bien no consiguió mayoría absoluta, el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán o Partido Nazi, liderado por Adolf Hitler, logró posicionarse como la primera fuerza política de Alemania. Benjamin acababa de cumplir cuarenta años. Viviría solo 8 años más. Su fallecimiento el 26 de septiembre de 1940 en Portbou forma ya parte de la historia. La primera edición completa de *Infancia en Berlín* aparecería, póstumamente, a cargo de Theodor Adorno, en 1950.

El parque *Tietgarten*, cuyo nombre significa *jardín de animales*, es el principal parque de la ciudad de Berlín, si bien originalmente fue una zona de caza y lugar de deleite de la aristocracia. Benjamin no será ajeno el sentido original del nombre, que rescata en sus recuerdos volviendo al juego infantil de persecución vinculado a la caza, donde el niño pierde el camino establecido del jardín para adentrarse en la espesura del bosque buscando aquellas mariposas que le

(...) recordaban las apasionadas cacerías que tantas veces me habían alejado de los cuidados caminos del jardín para penetrar en una espesura en cuyo interior me encontraba impotente ante la conjura del viento y los aromas, de las hojas y el sol (...).  
(Benjamin, 2011:15-17)

El texto se sumerge en la mimesis íntima entre los seres y las cosas que se produce en los juegos de infancia. Una mimesis que fusiona el niño y el objeto de su juego, la mariposa, o al niño y la ciudad como territorio de sus experiencias y fragmento de un mundo completo en sí mismo.

Una ciudad laberíntica en el que perderse es un arte y requiere aprendizaje. El filósofo lo relata tomando el territorio de exploración infantil como metáfora de un aprendizaje vital que trasciende la edad de la infancia, pues se trata de una infancia esencial, sin edad. El autor vincula la experiencia vivida y la toma de conciencia de

la misma, que sobreviene más tarde, enraizada en la vivencia original, en ‘sus primeros rastros’, o ‘huellas primeras’. El autor adulto recuerda al niño, un ser capaz de leer anticipadamente aquellos signos o señales que reencontraría posteriormente en su retorno adulto a aquellos primeros laberintos:

Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errando como el crujió de las ramas secas, y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día como las hondonadas — [o claros] — del monte. Este arte lo aprendí tarde, cumpliéndose así el sueño del que los laberintos sobre el papel secante de mis cuadernos fueron los primeros rastros. No, no los primeros, pues antes hubo uno que ha perdurado. El camino a este laberinto, que no carecía de su Ariadna, iba a por el Puente de Bendler, cuyo suave arco significaba para mí la primera ladera. (...) El que hubiera algo especial en este laberinto lo comprendí desde siempre (...). De ello percibí pronto una señal. (Benjamin, 2011: 15)

Se trata de un mundo anterior a las guerras que asolarían Europa. Guerras que pautan también la trayectoria del cineasta Albert Lamorisse, director del medimetro *El Globo rojo*<sup>1</sup> (Francia, 1956). Sorprendentemente, descubrimos que Lamorisse fue el creador, en 1950, del hoy día clásico juego de mesa estratégico Risk (en inglés, riesgo), un juego de guerra, originalmente titulado *La Conquista del Mundo*. Veinte años más tarde, en 1970, Lamorisse moriría en accidente de helicóptero en un rodaje en Irán. No podemos evitar recordar aquí a Antoine de Saint-Exupéry, desaparecido el 31 de julio de 1944 a bordo de su avión, un *Lightning P-38*. La guerra y la muerte aparecen a través de las vidas de autores sin cuyas miradas hoy no se entendería una infancia que encarna un renacer de la experiencia frente al olvido cotidiano y un reaparecer, también, desde la destrucción.

Un renovarse que sentimos en cada puesta de sol de *El principito* o en el vuelo de *El globo rojo* de Lamorisse.

### *Bruno Schulz o madurar hacia la infancia*

Pero volvamos al tiempo arcaico del recuerdo como escenario germinal, mítico. Con la lectura de Bruno Schulz (Drohobycz -actualmente Ucrania- 1892-1942), nos sumergimos en un espacio- tiempo donde la vida es mito y la infancia es su nacimiento y materia prima de creación:

Me parece que el tipo de arte que me interesa es precisamente una regresión, es una infancia reintegrada. Si fuese posible llevar hacia atrás el desarrollo, alcanzar de nuevo la infancia por un camino tortuoso — poseerla otra vez, ilimitada —, sería hacer

---

1 El clásico ha sido revisitado recientemente por el cineasta Hou Hsiao-Hsien con su homenaje: *El vuelo del globo rojo*, 2007.

realidad la “época genial”, los “tiempos mesiánicos” que todas las mitologías nos han prometido y jurado. Mi ideal es “madurar” hacia la infancia. Ésta sería la verdadera madurez. (Schulz, 2008: 39)

Desde su manifiesto, desde su ideal de “madurar hacia la infancia”, Schulz apenas salió de su entorno próximo, quizás porque viajaba en el tiempo. Trabajó creando su mundo desde una posición periférica, donde muere finalmente a manos de un miembro de la Gestapo el 19 de noviembre de 1942, sólo dos años mayor que Walter Benjamin. Afirman de su obra que es pura poesía escrita en prosa. Veamos estos fragmentos donde se reúnen infancia y ciudad creando imágenes que parecen tener el ritmo secuenciado y la sensorialidad de posibles fragmentos de cine:

Así recorrimos mi madre y yo los dos lados soleados de la plaza, arrastrando nuestras sombras truncadas por todas las casas como por un teclado. Las baldosas del pavimento pasaban lentamente bajo nuestros pasos suaves y llanos, unas de color rosa pálido como la piel humana, otras doradas y lívidas, todas ellas planas, cálidas, aterciopeladas bajo el sol, como unos rostros solares pisoteados hasta no poder reconocerlos, hasta albergar la plácida nada. (Schulz, 2008: 47)

La escena presenta al niño y su madre a través de sus sombras, una imagen puramente fotográfica que da cuenta del espacio urbano de la plaza. El teclado de las casas cierra el fondo de la escena con una metáfora sonora y rítmica. Las baldosas, su color, su luz, su tacto, cálido como la piel humana, albergan al sol, introduciendo el cielo en el suelo, plasmando un grado cero de lo urbano.

El autor reclama que miremos de forma poética creando nuevos lazos originarios, como decía Heidegger, lazos poéticos que ahora llamaríamos, además, sistémicos y poiéticos:

La palabra se acerca a sus antiguas conexiones, tiende a completarse en un sentido, y esa atracción hacia la madriguera, la añoranza del regreso, de la prepatría de la palabra, la llamamos poesía. La poesía es un cortocircuito entre el sentido y los vocablos, una repentina generación de los mitos primarios. (Schulz, 2008: 424)

Nos parece relevante que el escritor hable de poesía como vuelta al origen y como rotura de sentidos transformados, de madriguera, de regreso, de una patria primigenia de la palabra que implica nuestra forma de ver, que es nuestra forma de nombrar.

La escritura poética, las expresiones, los diálogos con las maneras de decir, el juego de las palabras encuentra otros sentidos que ponen en duda cualquier teoría, porque lo que pasa al estar con los niños es un discurso que se sostiene desde esas maneras particulares de hacer, que no resiguen las estructuras del desarrollo, no porque el mismo no exista, sino porque, al poner en juego múltiples voces y formas de hacer, lo que se escucha es esa heteroglosia (Batjín, 2005) en la escritura. Una escritura semiopráctica que narra la experiencia desbordando la palabra. (Vilanova, 2014: 24).



Las *formas otras* de hablar de la infancia, con sus *cien lenguajes*, intercalando culturas, nos posibilitan mirar a la infancia con otros ojos, con una visión transdisciplinar que nos facilita encontrar resquicios de libertad borrados por la propia disciplina pedagógica. Loris Malaguzzi, a este respecto, señalaba insistentemente: “Para hacer buena educación hay que cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica”.<sup>2</sup>

Por otra parte, la infancia es en sí misma buscadora de sentido y es probable que nosotros, al mirar la infancia, busquemos ese sentido primigenio. El problema es que relatamos la infancia con nuestras palabras, casi pervirtiendo la etimología de *infans*, significando el o la que no habla. Un balbuceo que, si bien se ha comprendido peyorativamente como incapacidad desde la mirada educadora adulta, abordamos aquí como origen, como fuente originaria. Como dice Jorge Larrosa,

(...) la idea de una in-fancia del hombre precisamente como mudez, como silencio, pero no como una mudez que en el hombre precedería al lenguaje, una incapacidad de hablar que sería poco a poco abandonada para entrar en el lenguaje, sino como una mudez que coexiste originariamente con el lenguaje. La in-fancia del hombre no es otra cosa que aquello que en el lenguaje no puede ser dicho. (Larrosa, 2012: 97)

La propuesta de Larrosa es mirar a la infancia desde el cine, como documento o desde la idea misma del cine:

Podríamos decir entonces que la infancia calla en sus gestos. Y que el cine nos da la imagen de esos gestos silenciosos (...) Además, siguiendo todavía a Bazin, el cine nos encara con el rostro enigmático de la infancia; un rostro que nos enfrenta, nos mira y nos escapa. (Larrosa, 2012: 97).

El autor converge con nuestro interés, correlacionando la fotografía y el cine en un imaginario común que construye consciente o inconscientemente nuestra visión de la infancia y su habitar en la ciudad. Se adivina, implícito, un inmenso reservorio cultural donde encontrar nuevas voces, también ruidos y silencios, que “hablen” más poliédricamente de la infancia, indagando en sus posibilidades poéticas de encontrarla y de narrarla, de verla y de descubrir su sentido, que es el nuestro. Y la palabra se implica en la búsqueda del mismo, como vemos volviendo a Schulz:

El proceso de dar sentido al mundo está estrictamente relacionado con la palabra (...) Sin embargo, con el paso del tiempo, la palabra endurece, coagula, deja de ser el conducto de nuevos significados. El poeta devuelve a las palabras su papel conductor a través de nuevos cortocircuitos. (Schulz, 2008: 425)

Y aquí es donde nos interesa hablar de una pedagogía del cortocircuito, de la sacudida, de lo inesperado, de lo incontrolable por ser caótico, de lo antiprogramatorio, de

---

2 Recogido en una conferencia en Pamplona el 12 de abril de 1989.

lo más profundo que hay en el ser humano: su indeterminación. Ya lo decía en 1958 Hanna Arendt: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa esperar de él lo inesperado, lo que es infinitamente improbable”. (Arendt, 1993: 201-202)

José Contreras, de la misma manera, nos habla de lo impredecible en la indagación narrativa para dar otro sentido a la pedagogía:

La pedagogía, igual que el verdadero lenguaje narrativo, no se agota nunca en la pura referencia. Al contrario, se colorea siempre de un aura de ambigüedad, de un dejar las puertas abiertas a otras posibles soluciones que cada lector oyente encontrará por su propia cuenta si quiere hacerlo. Es una pedagogía narrativa precisamente porque no tiene nada prescrito y, exactamente como toda ciencia, no indica verdad, sino comunica estímulos intelectuales, sacudidas conceptuales, provocaciones. (Contreras, 2011: 37)

Como vemos, no podemos evitar hacer, como el cine postmoderno, analepsis o flash-backs, prolepsis o flash-forwards, e incluso acronías. Las relaciones se agolpan, se encabalgan, se cruzan, van y vienen, avanzan y retroceden, se maridan, se vuelven pegajosas e inevitables. Y el viaje se traza entre las sugerencias de Benjamin, Schulz, del nuevo el cine, la ciudad descubierta, la infancia y las decisiones educativas, nunca neutrales, que nos interesan para hacer avanzar la pedagogía por *formas otras* menos constreñidas y menos disciplinadas.

El laberinto diurno y luminoso del recuerdo infantil de Benjamin aparece, en el caso de Schulz, como oscuridad y pérdida, una ciudad transformada y desconocida por efecto de la noche que, “en su fertilidad inagotable”, transfigura la ciudad. Lo imaginario aparece así proyectado sobre el territorio de lo cotidiano, expresando el miedo y vértigo infantil ante calles que se desdobl原因 y multiplican engañosas. La noche y sus mitos aparecen en simbiosis con el *kairos* de la infancia del recuerdo de Schulz en el escenario cambiante de la ciudad:

Resulta una ligereza imperdonable enviar a un niño a una misión importante y urgente en una noche semejante, ya que en su penumbra las calles se multiplican, se enredan, se confunden entre sí. En el fondo de la ciudad se abrían calles dobles, calles idénticas, calles engañosas. La imaginación encantada y confusa creaba planos ilusorios de la ciudad supuestamente conocidos desde hacía tiempo, donde estas calles tenían su lugar y su nombre, y la noche, en su fertilidad inagotable, no encontraba mejor ocupación que aportar con denuedo nuevas configuraciones imaginarias. (Schulz, 2008: 120)

## **El grado 0. El cine y la infancia**

### *El cine de la infancia*

La noche oscura y confusa que veíamos en Schulz es, por el contrario, en el recuerdo infantil de Federico Fellini, un momento luminoso y feliz que vive, de niño, desde la protección del ámbito doméstico. De niño, el cineasta representaba los

cinematógrafos de su ciudad natal, Rímíni, con las cuatro esquinas de su cama. La experiencia del cine es vivida como un maravilloso espectáculo y, lo íntimo, es sentido como extraordinario:

Quiero contar, sin pudor, qué me sucedía cuando tenía siete u ocho años. Había bautizado los cuatro rincones de mi cama con los nombres de cuatro cinematógrafos de Rímíni: Fulgor, Opera Nazionale Salilla, Savoia y ¿cómo se llamaba el otro? — Sultana. Por aquel entonces, acostarse era una fiesta para mí. (Fellini, 1999: 129-130)

En base al juego, el Fellini niño se apropia de la realidad exterior y constituye su equivalente simbólico mediante las cuatro esquinas, que acotan el territorio de todo lo que puede ser soñado. Se trata de un reencuentro con la idea misma del cine, un fenómeno urbano que proyecta simbólicamente en su espacio más íntimo donde la ciudad queda así trazada. Con la imagen de los cuatro cinematógrafos de su ciudad ubicados dentro del recuerdo, el Fellini adulto rinde un homenaje al cine que entra en su vida y forma parte de sus memorias íntimas de niñez.

Una infancia cautivada por el cine es abordada también por la cineasta Agnès Varda, en su film *Jacquot de Nantes* (1991, Francia), donde evoca los primeros años y la adolescencia de su compañero de vida Jacques Demy entre 1939 y 1949<sup>3</sup>, cuando aún se hacía llamar Jacquot y vivía junto a su hermano y padres en la Francia rural, durante el periodo de ocupación alemana. Educado para trabajar en el garaje familiar, Jacquot soñaba con llegar a ser cineasta, compra una pequeña cámara y empieza a hacer sus primeras obras. Las escenas de juego en la calle, con las *piezas sueltas*<sup>4</sup> (Nicholson, 1971), que deja una ciudad viva e incompleta, se intercalan con las de interior, y aparece el teatro de marionetas. Es imposible ver la película sin recordar por un momento el teatro de marionetas de Ingmar Bergman en *Fanny y Alexander* (Suecia, 1982) o la mirada del niño de algunos planos de la posterior *Secretos del corazón* de Montxo Armendáriz, (España, 1997)<sup>5</sup>. Varda nos ofrece su mirada a la infancia desde el recuerdo, entrelazándola como origen e infancia del cine, un testimonio vital y una despedida. Jacques, su pareja, moriría de sida a los diez días de finalizar el rodaje.

### *La infancia del cine*

Las primeras anotaciones que realizó Sigfried Kracauer para su *Teoría del cine* (Kracauer, 1996) se concibieron en Marsella en 1940, huyendo de la persecución en plena Segunda Guerra Mundial, y fueron “influenciadas seguramente por el

3 Ver un comentario más amplio en: <http://correspondenciascine.com/2017/05/jacquot-de-nantes-de-agnes-varda/> y el vídeo de Varda sobre el contexto en que se realizó el film: <https://www.youtube.com/watch?v=C5DsE-KNUyg>

4 Hace referencia a la Teoría de las Piezas sueltas, un ensayo sobre educación y creatividad en la infancia del arquitecto Simon Nicholson que data de 1971.

5 Ver el coloquio con Montxo Armendáriz. Disponible en: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-coloquio-infancia-cine-espanol/3197598/>

constante diálogo que Kracauer sostenía entonces con su amigo y compañero de exilio, Walter Benjamin” (Hansen, 1993: 437). Es entonces cuando se gesta su teoría del cine, “una teoría de la experiencia cinematográfica, el cine como una matriz perceptual y sensorial” (Roldán, 2015, pág. 555); teoría que el autor inicia precisamente con un recuerdo de infancia inaugural. Kracauer lo titula “El nacer al cine o el nacer del cine” y narra cómo vivió en su infancia una escena urbana vista a través del cine:

Yo era aún un niño cuando vi mi primera película. Tuvo que causarme una impresión embriagadora, porque de inmediato resolví poner la experiencia por escrito. Por lo que puedo recordar fue ése mi primer proyecto literario. No sé si alguna vez llegó a materializarse, pero lo que no he olvidado es su pomposo título, que apunté en una hoja tan pronto volví a casa: “El cine como descubrimiento de las maravillas de la vida cotidiana”. Y tengo todavía presentes, como si fuera hoy, esas maravillas. Lo que tan profundamente me había emocionado era una vulgar calle de suburbio, llena de luces y sombras que la transfiguraban.

Había varios árboles y, en primer término, un charco en el que se reflejaban las fachadas invisibles de las casas y un trozo de cielo. De pronto, una brisa agitaba las sombras, y las fachadas y el cielo, allí abajo, empezaban a oscilar.

El tembloroso mundo de arriba en el charco turbio: esta imagen jamás me ha abandonado. (Kracauer, 1996: 16)

La experiencia sensible de la ciudad se transfigura en una imagen fílmica de lo ‘indecible’, un mundo tembloroso que, afirma el autor, nunca lo abandonó. El cine-asta se deja atravesar por la infancia recreando un imaginario urbano mítico, descubierto en el juego primigenio. Nuestra mirada se construye, cada vez, con la filmografía que narra la experiencia de la ciudad con una infancia que vive lo real y lo imaginario en diálogo. Ambos mundos se construyen lúdica y mutuamente, desde las dimensiones de lo tangible, sensible e inasible. El cine, siguiendo la síntesis de los estudios sobre Kracauer realizados por Óscar Espinosa, ofrece al público la vida que el devenir cotidiano les ha arrebatado; se convierte en el “sustituto de los sueños”, ofreciendo al habitante de la ciudad aquellas “imágenes intensas en las que se condense la esencia de la vida” (Espinosa, 2011: 47).

Kracauer plantea en su teoría del cine diversos dilemas, tratando el acercamiento o el alejamiento del hilo conductor narrativo en el cine, así como abordando el cine desde el realismo documental hasta la construcción de una historia protagonista. Todo ello enlaza con el interrogante que planteamos en el presente ensayo, una reflexión que inicia en Roland Barthes y la posibilidad o imposibilidad de un *grado cero de la escritura*, una escritura pretendidamente objetiva o inevitablemente intencional, una escritura preñada de historia o que viaja libre en su deriva. Así, trataremos de mostrar formas distintas del relatar cinematográfico, que oscilan entre la supresión de la historia, el apartarse del relato en pos del instante o la aceptación del discurrir narrativo y su fuerza emocional.

### *La experiencia del cine*

El recuerdo de infancia es también uno de los poderosos hilos que cose la obra literaria de Ana María Matute. La experiencia del cine aparece en su última novela en vida, *Paraíso inhabitado* (Matute, 2008), como un emocionante descubrimiento, en el fragmento en que Adriana, una niña que vive los tiempos previos al estallido de la guerra española, queda fascinada por su misterio:

El cine estaba en una suave penumbra, y el acomodador, con su linterna, parecía el cómplice de alguna aventura a punto de producirse. Todo era suntuoso, solemne y muy grande. (...) Y no entendía nada. Pero precisamente por eso me atraía más: puro misterio, puro enigma; la tierra donde a mí me gustaba vivir, avanzar, imaginar; el mar donde deseaba sumergirme, al borde siempre de un descubrimiento; puro deseo de alcanzar o de recuperar algún lugar que me pertenecía, y que todavía no había encontrado. Las inquietudes que me despertó la visión de aquella película son difíciles ahora de repetir. Sólo retazos, fragmentos. (Matute, 2008: 89)

Lo escrito por Ana María Matute a sus ochenta y tres años, de corte autobiográfico, apela a nuestro propio recuerdo de infancia. Como lectores, vemos la película con ella y sentimos el cine en los ojos de la niña.

Una intensa vivencia que reencontramos en el cineasta letón Herz Frank, quien plasma en su cortometraje *Ten Minutes Older* (Letonia, 1978) un relato visual ubicado en la sala de un cine y protagonizado por las emociones en los rostros de niños y niñas, espectadores de una película, iluminados por los claroscuros cambiantes del reflejo de la proyección. Herz Frank nos introduce empáticamente en la piel de una infancia que mira desde el campo de los afectos, la alegría, la sorpresa, el miedo, la fascinación... mientras nosotros, espectadores adultos de los espectadores niños, vemos la película de la película en un doble juego o vínculo: el de los niños y niñas, desde la memoria emergente de nuestra infancia.

El festival *Punto de vista*, rindió homenaje en Pamplona (2016) a dicho corto, "Ten minutes older", un único plano secuencia que, en diez minutos de tiempo real, refleja diez minutos de la experiencia del cine y de la vida de los niños y niñas que asisten, conmovidos, a una proyección. La experiencia del cine queda reflejada en los rostros que crecen conforme la viven. Rostros que comunican y sienten, que lloran y ríen mientras integran lo imaginario en su realidad. Una metanarrativa que se juega de nuevo en el terreno de la ambigüedad documental-ficción y que le dotan de verosimilitud, autenticidad y coherencia (Grau, 2017: 94).

La experiencia del cine en sí misma, el entrar y salir del cine, es objeto de una peculiar reflexión por parte de Roland Barthes que podríamos denominar con el término "ceroidad", que empleará posteriormente Gilles Deleuze. La acción de acudir al cine sugiere un estado de disponibilidad que ya es, para Barthes, fílmico. Podríamos añadir que de alguna manera es su *grado cero*. Es el cine antes del cine, una "situación de cine", previa, anterior, un momento crepuscular que antecede a la proyección en la oscuridad de la sala.



**Figura 7.2** Fotogramas de *Ten minutes older* (1978), *Jacquot de Nantes* (1991) y *Cinema Paradiso* (1988)

Todo sucede como si, incluso antes de entrar en la sala, ya estuvieran reunidas las condiciones clásicas de la hipnosis: vacío, desocupación, desuso; no se sueña ante la película y a causa de ella; sin saberlo, se está soñando antes de ser espectador. Hay una “situación de cine”, y esta situación es pre-hipnótica. Utilizando una auténtica metonimia, podemos decir que la oscuridad de la sala está prefigurada por el “ensueño crepuscular” (...), ensueño que precede a esa oscuridad y conduce al individuo, de calle en calle, de cartel en cartel, hasta que éste se sumerge finalmente en un cubo oscuro, anónimo, indiferente, en el que se producirá ese festival de los afectos que llamamos una película. (Barthes, *Lo Obvio y Lo Obtuso*, 1986: 350)

Hemos visto, a través de autores diversos, el íntimo vínculo entre cine e infancia, creando un enlace entre la experiencia del cine y la vivencia de infancia. El cine recordado de la infancia o la infancia recordada en el cine, dialogan inseparables. Es el caso de *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, Italia, 1988) un retrato de la Italia de posguerra y una declaración de amor al cine. Una historia situada en una pequeña ciudad en la que se narra la amistad entre el proyccionista y un niño. Un relato, desde la mirada fascinada del niño Salvatore, de seis años, apodado Totó, que se localiza y desarrolla en la cabina del proyector. Finalmente, tras el incendio de la sala, la propia ciudad, los muros de sus casas, se convierte en la pantalla del cine.

### **El grado 0. Lo urbano y el cine**

Este recorrido por un posible *grado cero* de la experiencia del cine y la infancia nos atrapa por su vínculo con un mundo interior, imaginario, tanto como por su

acercamiento al mundo exterior, su realidad o realidades, vistas con *ojos de niño*<sup>6</sup>. En los films ya mencionados y en los que posteriormente citaremos, lo urbano es simultáneamente un marco contextual y un objeto central de interés, se retrata la ciudad y la vida urbana como escenario de juego y crecimiento de la niñez, en secuencias donde la ciudad aparece como un ambiente “natural” de la infancia.

### *La ciudad, escenario de crecimiento*

Este contexto vital de la ciudad, visto a través del cine y la infancia, nos conduce a una reflexión sobre un posible *grado cero* de lo urbano, donde sus sistemas, sus redes, sus objetos, sus gentes, su materialidad tangible, conforman intrínsecamente su semántica y su sintaxis. Un tangible que soporta múltiples posibles intangibles, que construimos en nuestra experiencia, cotidiana o extraordinaria, de lo urbano. En este sentido, un clásico de la teoría urbana, *La imagen de la ciudad* de Kevin Lynch, nos habla en estos mismos términos, subrayando cómo atrapamos recuerdos y significados en los vínculos que tejemos con la ciudad:

Nada se experimenta en sí mismo, sino siempre en relación con sus contornos, con las secuencias de acontecimientos que llevan a ello, con el recuerdo de experiencias anteriores (...) Todo ciudadano tiene largos vínculos con una u otra parte de su ciudad, y su imagen está embebida de recuerdos y significados. (Lynch, 1998: 9)

Publicado originalmente en el año 1960, su análisis será el padre de toda una generación de urbanistas. Pero del estudio de Lynch sobre la imagen de la ciudad, su análisis y procesos generativos urbanos, pasaremos a obras que tratan la ciudad abordándola como un ente vivo, entre los cuales destacamos *Muerte y vida de las grandes ciudades*, (Jacobs, 2011) de Jane Jacobs (1961) o *La producción del espacio* (1974) del filósofo y sociólogo Henri Lefebvre (Lefebvre, 2013). Este último, en vínculo personal y dialéctico con Roland Barthes, nos ofrece algunas reflexiones sobre el lugar de la infancia en el mundo que construimos:

Fuente y recurso, la naturaleza nos obsesiona, como la infancia y la espontaneidad, a través del filtro de la memoria. ¿Quién no desea protegerla, salvarla? ¿Quién no anhela reencontrar la autenticidad del mundo? ¿Quién pretende destruirla? Nadie, y sin embargo todo parece conspirar en su perjuicio. (Lefebvre, 2013: 90)

Henri Lefebvre, autor del ensayo *El derecho a la ciudad* (1967), es una referencia fundamental en la comprensión de lo urbano; con su posterior reflexión sobre *la producción del espacio*, nos ayuda a desgranar esta dimensión o *grado cero* que buscamos. El autor conecta naturaleza y cultura, lo articulado y lo inarticulado, emplazando el surgir del

---

6 “Con ojos de niño” es el título de un libro clásico escrito en 1981 por Francesco Tonucci (2016). Editorial Losada. Buenos Aires.

lenguaje con el cuerpo y los gestos que se despliegan en la acción remitiéndonos, de nuevo, a una infancia germinal:

Más de un teórico establece un corte entre lo inarticulado y lo articulado, disociando naturaleza y cultura. Se opone lo inarticulado de los gritos, de los llantos, de las expresiones de dolor o de placer, de la vida espontánea y animal, al carácter articulado de las palabras, del lenguaje y del discurso, del pensamiento, de la conciencia clara de sí, de las cosas, de los actos. Se olvida la mediación: los gestos corporales. ¿No estarían estos gestos, en tanto que gestos articulados y encadenados, en el origen (por así decirlo) del lenguaje más que las pulsiones? ¿No habrían contribuido, en tanto que gestos encadenados en el trabajo, pero también al margen de él, al desarrollo de esta parte activa del cerebro que “articula” las actividades lingüísticas y gestuales? En la infancia y en el cuerpo del niño habría una gestualidad pre-verbal, es decir, práctica, concretamente “operativa”, primera relación del “sujeto”, el niño, con los objetos sensibles. (Lefebvre, 2013: 256-257)

El espacio público, siguiendo al antropólogo Manuel Delgado, nace y se comprende como espacio de la interacción humana en su *grado cero*, un escenario de cuerpos que se cruzan, desconocidos, próximos (Delgado, 1999). Las experiencias de lo urbano nacen del territorio construido a lo largo de un tiempo multigeneracional, pues en la interacción -entre sujetos y de éstos con el soporte físico-, se desprenden significaciones, posibles relatos: la ciudad emerge como literatura, como una maraña legible que cuenta sus historias. Así, el sentido de la ciudad como constructo intangible se imbrica inexorablemente en su materialidad, en lo tangible y emerge a partir de la experiencia sensible de ésta. En nuestro estudio observamos, a través de la imagen fílmica, cómo la infancia es exploradora privilegiada de estos niveles interpretativos interactuando espontáneamente con ellos.

Vivir estos planos simultáneos, desde el soporte real al constructo imaginario, es posible a través de la práctica del juego, pues lo lúdico opera como un vehículo entre niveles diversos. Esta traslación se observa en las transformaciones de orden simbólico, pero también, de forma menos evidente, en la misma deriva lúdica, en el sumergirse en la experiencia, como gesto vital sin finalidad fuera del mismo hecho lúdico: el territorio donde reina la infancia.

Pero si podemos hablar de un “adulto” que siente y expresa el reino de la infancia como parte viva de sí mismo, ése es el arquitecto holandés Aldo van Eyck (1918-1999). Aunque no podemos extendernos en un análisis exhaustivo de su obra, uno de cuyos núcleos esenciales es la niñez, mencionaremos aquí su concepción de la ciudad como un campo de juego, reconstruyendo el Ámsterdam de la posguerra con casi ochocientos pequeños *playground*, cuyos emplazamientos recuperaban, entre otras coyunturas urbanas, los solares derruidos durante la guerra por el bombardeo dirigido específicamente sobre determinados inmuebles, fincas de propiedad judía. Allí, este arquitecto construye el Orfanato Municipal de Ámsterdam (1955-1960), una obra cumbre del siglo XX que articularía una nueva síntesis en la concepción del individuo y el grupo, del espacio interior y exterior, de las relaciones entre lo micro y lo macro. Eyck presentó este proyecto escribiendo un



artículo titulado *La medicina de la reciprocidad ilustrada provisionalmente (The medicine of reciprocity tentatively illustrated)*, realmente un texto manifiesto, cuya primera tentativa de título fue *Los engranajes suaves de la reciprocidad (The mild gears of reciprocity)*. En dicho texto defiende la solución a la gravedad de los problemas habitacionales y urbanos desde un planteamiento que incorpora la complejidad como paradigma emergente: el concepto del “in-between”, “que recupera la reciprocidad entre fenómenos duales aparentemente contrarios (individual-colectivo, unidad-diversidad, interior-exterior)” (De Miguel, 2015: 3).

Los viajes de Eyck al norte de África durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, así como su interés por documentar los poblados de la cultura Dogon, están también en la base de la articulación de su alfabeto básico de elementos de juego urbanos, los elementos primarios con los que proyecta sus playground. Algunos de sus espacios de juego infantiles en la ciudad desempeñarán un rol clave al integrar en su interpretación de la ciudad el papel de vanguardias artísticas como el *Grupo CoBrA* (1948), y el *movimiento situacionista* del que formaría parte activa el artista Constant Nieuwenhuys (Careri, 2001), con quien mantuvo una estrecha relación.

Este trinomio de términos -cine-infancia-ciudad-, obliga a una mirada transdisciplinar que está presente en algunos autores que anteriormente lo han abordado. Un trinomio sobre el cual, a finales de los 70, el anarquista, arquitecto y educador, Colin Ward publica *The Child in the City*, una obra clave sobre la cultura de la calle de los niños y niñas que, de forma pionera, dedica un capítulo íntegro a la cultura de calle de las niñas, situándolas y reivindicándolas en primer plano (Ward, 1978).

Se trata de un libro en el que la fotografía juega un rol fundamental, una visión de la ciudad que integra lo autobiográfico con la dimensión colectiva en un abordaje cuya vigencia hoy es sorprendente. El libro se inicia con un recuerdo de infancia titulado “*Paradise lost?*” y se cierra con un manifiesto titulado “*In the sandbox of the city*”, donde se expresa la esencial implicación política del autor hacia la ciudad y la educación.

Al ser la infancia una de las pocas experiencias universales, no es sorprendente que la gente tenga una imagen interior, incluso si ésta nunca ha sido articulada, de una infancia ideal. La podemos usar para remodelar nuestros recuerdos, podemos intentar recrearla para nuestros propios niños (...)<sup>7</sup>. (Ward, 1978: 2)

El texto continúa como sigue:

Detrás de todas nuestras actividades intencionadas, nuestro mundo doméstico, está este paisaje ideal que adquirimos en la infancia. Cribado a través de nuestra memoria

---

7 Traducido por los autores del original: “Since childhood is one of the few universal experiences it is not surprising that people have an inward picture, even though it may never be articulated, of an ideal childhood. We may use it to reshape our own memories, we may try to recreate it for our own children [...]”

selectiva y autocensurada como un mito e idilio de cómo deberían ser las cosas, el paraíso perdido debe recuperarse. Este mito de la memoria, en ninguna parte es más evidente que en nuestra reconstrucción de los entornos físicos que exploramos como niños (...). Como la mayoría de los mitos contiene elementos tanto de verdad como de ilusión.”<sup>8</sup> (Ward, 1978: 2)

Así, el mito está en el origen y el compromiso político en la acción final. Crítico incluso con los entusiastas del playground (los psicólogos ambientales, educadores, arquitectos y paisajistas), Colin Ward plantea una utopía más sencilla, más difícil y más real. Frente a una “ciudad infantilizada”, el autor apela a que niños y niñas vivan en nuestro mundo: “No quiero una Ciudad Infantil. Quiero una ciudad donde los niños vivan en el mismo mundo que yo. [...] La verdad última es que los niños juegan en cualquier lugar y en todas partes.”<sup>9</sup> (ibidem)

Y esta idea emparenta con la que reivindica Francesco Tonucci en su *ciudad de los niños y niñas* (Tonucci, 1997), aquella que Aldo van Eyck escribiera poéticamente décadas antes entregando la ciudad al juego de infancia como una ofrenda, que se transforma efímera y lúdicamente en su totalidad. Sus playground no pretendían sino hacer permanecer esa disponibilidad al juego cada día, en cada espacio urbano.

### *La ciudad oulipiana y su niñez*

Entre algunos films de los años cincuenta, protagonizados a partes iguales por la infancia y la ciudad, podemos señalar la singularidad del relato *Zazie en el metro*, de Raymond Queneau (1959), cofundador del *Grupo OuLiPo* (París, 1960), un texto cuya raíz surrealista y contacto con el movimiento situacionista se hacen patentes en el sesgo disruptivo de la mirada de la niña protagonista, casi adolescente, y su lectura divergente de la ciudad (Queneau, 2011). La película basada en la obra literaria fue dirigida en 1960 por Louis Malle, el también cámara de *Mon oncle* de Tati, es un descarado canto surrealista. Las diversas escenas, sin una intencional coherencia lógica, nos presentan a una niña que atraviesa situaciones al límite del absurdo donde la ciudad es el lienzo en el que se pintan las escenas, con brochazos casi inconexos. Una ciudad de día, de tarde, de noche, que se toma recorrida a velocidad de vértigo: en autobús, en tren, en coche -o distorsionada con el efecto de la cámara rápida— que da, al caminar o correr sinuosos, un sentido de diversión inusitados. Se trata de un París lleno de muchedumbre, de coches, de escaleras y también de una torre Eiffel, símbolo icónico de la ciudad francesa. El absurdo, con el protagonismo activo de Zazie, es el gran aliado del autor. Y se nos presenta como

8 Traducido por los autores del original: “Behind all our purposive activities, our domestic world, is this ideal landscape we acquired in childhood. It sifts through our selective and self-censored memory as a myth and idyll of the way things ought to be, the lost paradise to be regained. Nowhere is this myth by the memory more evident than in our reconstruction of the physical environments we explored as children (...). Like most myths contains elements of both truth and illusion.”

9 Traducido por los autores del original: “I don’t want a Childhood City. I want a city where children live in the same world as I do. [...] The ultimate truth is that children play anywhere and everywhere.”

un *grado cero* anterior a la razón, donde la ciudad es cómplice de lo incoherente, lo ilógico; la violencia transgredida en diversión o la suspensión del sentido sirven para ensalzar otros significados desde un significante enloquecido. Esta obra de Queneau fue en su día una referencia clave, y de hecho fue objeto de análisis de Roland Barthes, como señala Cervilla:

(...) el análisis barthesiano de *Zazie dans le métro* muestra cómo cada suceso del relato de Queneau confirma de manera notable la definición de la literatura como sistema de posición/decepción de sentido. (Jouve, 1986 en Cervilla, 2015: 18)

Recordemos que los *oulipianos* o la puesta en juego del lenguaje como eje de la práctica de la literatura, a través de juegos de constricciones de tipos diversos impuestas al mismo, reúnen a autores como Raymond Queneau, Georges Perec o Italo Calvino. Todos ellos incorporan en su obra espacios de la ciudad desde una visión no convencional haciendo sentir cada parte en contacto directo con la totalidad; la ciudad es sus espacios de intercambio, como el metro, autobuses y estaciones en la mencionada *Zazie en el metro* de Raymond Queneau (1959), (Queneau, 2011); la ciudad es el interior de sus entrañas, sus habitáculos, sus muebles, objetos, texturas, en *La vida, instrucciones de uso* de Georges Perec (1978), (Perec, 1993); o, finalmente, las célebres *Ciudades invisibles* de Italo Calvino (1972), (Calvino, 2018). Se produce así un nuevo *grado cero* del imaginario de lo urbano. Una *ceroidad*, un reinicio que se vuelve recurrente en este escrito, una visión de la ciudad cuya su posible transgresión se vuelve también burla, chanza, broma o denuncia comprometida...

La visión [de Barthes] sobre Queneau en Ensayos críticos es radicalmente diferente de la mostrada en *El grado cero*, que parecía ofrecer un medio de salvar el vacío entre escritor y sociedad a través del uso del habla diaria. Ahora, [...] lo que se considera notable es el control de Queneau de la gran tradición de la literatura francesa que le permite burlarse de ella a cada nivel. Queneau logra esto sin mostrar su ironía, por un juego dentro del lenguaje mismo. (Cervilla, 2015: 18)

La búsqueda de salvar el vacío entre el escritor y la sociedad a través del uso del habla diaria queda transformada en Queneau por el uso de una ironía explícita, la del personaje de *Zazie*, tanto como por una ironía oculta, implícita en el propio lenguaje. El lenguaje, materia expresiva en sí misma, es piedra angular constitutiva de la literatura, y no únicamente su adecuado instrumento, rompiendo de alguna forma la posibilidad del análisis semiótico canónico. Los *oulipianos*, al operar con constricciones sobre el significante (el soporte material), condicionan la elección y uso del signo, llevando al límite la posibilidad de referencia al objeto, imaginario o real, al que alude el signo.

Hay un estatuto particular de la literatura que depende de esto, de que ella está hecha con el lenguaje, es decir, con una materia que es ya significativa en el momento en que la literatura se apodera de ella [...] El problema, sintetiza Jouve, para la literatura es hacer un lenguaje de las condiciones mismas del lenguaje, concepción que considera vinculada al pensamiento de Mallarmé. (Cervilla, 2015: 18)

En la obra que podría ser considerada el manifiesto de este planteamiento, *Ejercicios de estilo*, Queneau escribe o nos 'cuenta' 99 veces la misma banal anécdota, una pequeña historia. Se trata de un ejercicio de imposibilidad, un nuevo *grado cero*, enraizado nuevamente en el juego, la creatividad y el humor, esta vez a través del manejo del lenguaje y la exploración de sus variaciones.

Este juego de indeterminación, de contrastes e imposibilidades queda al desnudo en otra obra de referencia prácticamente coetánea, la película *Mi tío* (1958) del cineasta Jacques Tati. Su visión lúdica de la ciudad y su arquitectura de la mano de la infancia y el juego es motivo de análisis en *Territorios de la Infancia* (Cabanellas, y otros, 2005) o en *La buena vida* (Ábalos, 2000); señalamos aquí su parentesco con las historias con finales diversos y abiertos de Gianni Rodari y su *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2007 [1973]), que responden a la noción de *Obra abierta* de Umberto Eco, (Eco, 1979 [1962]).

Esta reflexión sobre el lenguaje en relación a la realidad, o a una posible realidad, está poniendo en cuestión el concepto mismo de esa realidad, interrogándonos así sobre nuestra mirada al mundo, en este caso el territorio de la ciudad.

#### *Del realismo del neorrealismo al realismo poético*

Transitaremos a continuación desde el realismo del *neorrealismo* italiano, donde la importancia del guion es crucial en su intersección con el lenguaje diario de los diálogos, hasta el *realismo poético* francés, creador de un sentido de la belleza urbana que nace en el propio París. En el trayecto, encontramos la inauguración de nuevas posibilidades de relación entre cine de ficción y cine documental, con nuevas intersecciones, contaminaciones y mestizajes.

De este impulso renovador surgió el Cine Moderno, que si por algo se caracterizó fue por establecer una nueva y sustantiva relación entre el documental y la ficción, liberándose así de muchos de los artificios literarios y teatrales acumulados desde la adopción del sonoro (Erice, 2019).

Y aquí surgen nuevas experimentaciones, sobre todo en la forma de narrar el tiempo fílmico en relación con el tiempo real de los acontecimientos, un vínculo que nos interesa experimentar, como propuesta de investigación, en la forma de narrar los tiempos originales de la infancia; es el caso del clásico de Vittorio De Sica *Ladrón de bicicletas* (1948). Así, la noción de realismo en el neorrealismo resulta ser más compleja que su aparente sencillez:

Contra quienes definían el neorrealismo italiano por su contenido social, Bazin invocaba la exigencia de criterios formales estéticos. Se trataba para él de una nueva forma de la realidad, supuestamente dispersiva, elíptica, errante u oscilante, que opera por bloques y con nexos deliberadamente débiles y acontecimientos flotantes. Ya no se representaba o reproducía lo real, sino que "se apuntaba" a él. En vez de representar un real ya descifrado, el neorrealismo apuntaba a un real a descifrar, siempre ambiguo; de ahí que el plano-secuencia tendiera a reemplazar al montaje de representaciones.



**Figura 7.3** Fotogramas de *Ladrón de bicicletas* (1948), *Mi tío* (1958) y *Zazie en el metro* (1959)

Así pues, el neorrealismo inventaba un nuevo tipo de imagen que Bazin propuso llamar “imagen-hecho”. (Deleuze, 1987: 282)

Los términos definidos por André Bazin (2008) de “imagen-hecho”, se ajustan especialmente a lo que nos sucede, como observadores participantes. Los hechos, documentados en imágenes, pasan a ser imágenes hechos en sí, que relatan en sí y viven con plena autonomía. En la primera infancia este aspecto tiene especial relevancia en cuanto a la capacidad comunicativa de otros lenguajes frente al predominio del habla, a la capacidad de la “imagen-hecho” de expresar y significar desde lo corporal, lo rítmico, lo sensorial.

En este sentido, la conciencia que expresa Bazin sobre la posibilidad del cine de apuntar a “un real a descifrar” sin presentar “un real ya descifrado”, en base al uso predominante del plano secuencia frente al recurso del montaje, interpela a la esencial recepción e interpretación del cine por parte del espectador, participante como receptor activo e intérprete de un mayor grado de ambigüedad.

Concluimos de nuevo en la dialógica entre lo imaginario y lo real, umbral en que la razón y el sueño se vuelven un magma indescifrable, como si en la ambigüedad se descubriese la auténtica verdad de los acontecimientos sucedidos, en coherencia y veracidad con los narrados. Y aquí la siguiente cita del gran filósofo Deleuze, tan larga como sugerente, se nos vuelve inevitable.

Se cae en un principio de indeterminabilidad, de indiscernibilidad: ya no se sabe qué es lo imaginario o lo real, lo físico o lo mental en la situación, no porque se los confunda sino porque este saber falta y ni siquiera cabe demandarlo. Es como si lo real y lo imaginario corrieran el uno tras el otro, reflejándose el uno en el otro en torno a un

punto de indiscernibilidad (...) La descripción neorrealista del *nouveau roman* es muy diferente: como ella “reemplaza” a su propio objeto, por una parte borra o “destruye” su realidad, que pasa a lo imaginario, pero por la otra hace surgir de esa realidad toda la realidad que lo imaginario o lo mental “crean mediante la palabra y la visión.” Lo imaginario y lo real se hacen indiscernibles (...) La mirada imaginaria hace de lo real algo imaginario. Al mismo tiempo que se torna real a su vez y nos da de nuevo realidad. Es como un circuito que intercambia, corrige, selecciona. Y nos vuelve a lanzar. En síntesis, las situaciones ópticas y sonoras puras pueden tener dos polos, objetivo y subjetivo, real e imaginario, físico y mental. Pero dan lugar a ‘opsignos’ y ‘sonsignos’ que no cesan de comunicar los polos entre sí y que, en un sentido o en el otro, aseguran los pasajes y las conversaciones, tendiendo hacia un punto de indiscernibilidad (y no de confusión). (Deleuze, 1987: 19-21)

### *Diversidad de la narrativa filmica actual*

Para continuar con esta relación entre infancia, cine y ciudad, mencionaremos algunas de las más recientes aportaciones del cine desde los años 80 hasta la actualidad, algunas referencias obligatorias que, aunque sea en forma de breve apunte, nos hacen salir del discurso eurocéntrico y nos trasladan hacia nuevas “periferias” geográficas y culturales, que consideramos centrales.

No podemos dejar de citar las películas del cineasta iraní Abbas Kiarostami (1940-2016), entre las cuales, *Donde está la casa de mi amigo* (Irán, 1987), nos presenta la imagen de un niño de ocho años, Ahmed, que se mueve por pequeñas calles, escaleras o esquinas, descubriéndonos fragmentos de ciudades de escala humana y factura artesana; lo seguimos en un rastreo detectivesco de una ciudad desvelada en sus posibilidades abductivas o de serendipidad, llevándonos por los senderos, ligando — sabiamente — energía, inocencia, vitalidad, fragilidad, desconcierto, pero también amor propio y amor al prójimo. Una cámara próxima que no juzga, acompaña y es cómplice de los valores de la niñez: son los niños de Kiarostami.

Conectando otras infancias y lugares, la brasileña *Ciudad de Dios* (2002), de Kátia Lund y Fernando Meirelles, plasma con serenidad la vocación por la fotografía de su protagonista, el niño adolescente que crece en un contexto brutal, de gran dureza, en una favela de Río de Janeiro. Ciudad de Dios, una ciudad ex novo creada por el gobierno de Brasil que segregó a población de origen africano, es uno de los proyectos urbanos que recorre Justin McGuirk en sus *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana*, que el autor observa como un campo de pruebas para las concepciones más radicales de lo que es una ciudad (McGuirk, 2015), estudiando diversas derivadas de la utopía y fracaso del movimiento moderno. El film, relatado con un montaje trepidante, traza fragmentos de las biografías de distintas infancias, desde una estética bella y violenta que sorprendió al mundo obligándolo a mirar de frente hacia donde nadie quiere.

En este recorrido también nos resuena *La bicicleta verde* (Arabia Saudí, 2012) de Haifaa Al-Mansour (primera mujer en dirigir una película en su país), en la que la protagonista es una niña saudí de 10 años que desafía, en el escenario de la ciudad, las tradiciones más aplastantes de lo humano. Con inteligencia, valentía y



**Figura 7.4** Fotogramas de *Dónde está la casa de mi amigo* (1987), *La bicicleta verde* (2012) y *Camino a la escuela* (2015)

calidez, la historia da cuerpo e imaginación a los deseos de una niña por disponer de una bicicleta para poder competir con su amigo Abdullah en una carrera, mientras recorremos los suburbios de Riad.

Tampoco podemos olvidar, en esta aventura, el documental *Camino a la escuela* de Pascal Plisson (Francia, 2015) que narra las historias de niños y niñas trotamundos, persistentes, que, cada día, desean ponerse en marcha para llegar a una escuela lejana que simboliza educación en otro mundo posible. Planos y escenas localizadas en distintas zonas de Kenia, Marruecos, Argentina e India. Recorren caminos hechos y senderos que trazan y abren en la propia contingencia de una geografía que inventan. El valor, de nuevo, del trayecto, del esfuerzo, de vivir el viaje como el sentido de otro futuro en la dureza del presente. Diversos planos de detalle de seguimiento de pies en movimiento y el audio de las huellas simboliza la dificultad de atravesar caminos, montes, tierra, arena, piedras, pedruscos, ríos, baches... Es una mezcla de paisajes entre lo rural y lo urbano, en este caso reconocidos por mezquitas, casas desperdigadas, poblados, mercados o el propio y rudimentario edificio escolar. Un trabajo extraordinario pero que, a nuestro modo de ver, deja algunas lagunas sin resolver en la difícil relación entre cine documental y de ficción.

El año 2018 nos regala una serie extraordinaria de filmes que relacionan infancia y ciudad desde una mirada actual, multicultural y etnográfica, que vuelve y se interroga por los inicios de la ciudad contemporánea, así como se desarrolla en ella, reflejando un mundo de contrastes, esencialmente diacrónico, que muestra la coexistencia de códigos diversos, lugares distantes y tiempos distintos.

La galardonada *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón, toma el título del nombre de un barrio, la colonia Roma de Ciudad de México y relata la infancia de su director, que se engrana en el contexto urbano en crecimiento de los años 70, en un contexto urbano y social, que se narra en presente mientras sentimos que se revive en el recuerdo. La infancia del niño es el reflejo de una infancia metafórica de la sociedad y de la urbe actual, que se narra desde su íntimo vínculo con *Libo*, la mujer de origen mixteco que se ocupaba de la crianza de los niños.

Y así también aparece la original *Un asunto familia* (Japón, 2018) de Hirokazu Koreeda, que cautiva por la propuesta provocadora en torno al sentido de una familia desfavorecida en los suburbios de Tokio. Se trata de una película sencilla, de detalles, gestos y diálogos sutiles que se desarrolla en los lugares de la ciudad en los que, para sobrevivir a la pobreza, es necesario robar con inocencia, la que también representa la infancia.

Y también, en el año 2018, se estrena la multipremiada *Cafarnaúm* (Líbano, 2018) de la cineasta Nadine Labaki, cuyo protagonista es un niño de 12 años, Zain, que demanda judicialmente a su padre y su madre por darle una vida dura, despiadada, sin amor. Con esta propuesta arranca el guion, que nos sumerge en la miseria infantil en los caóticos arrabales de Beirut. Zain “adopta” a un niño de un año con el que recorre la ciudad, Cafarnaum, tirando de un carrito inventado para buscarse la vida en una urbe hostil, sucia, impenetrable, oscura. Un carrito que hace pesada la ciudad en su textura de un suelo sin pavimentar, que ralentiza los movimientos, que viene revisitado y recorrido con los ojos de un niño pobre que nace como superviviente maltratado por su familia, su cultura, la urbe y el sistema judicial. Un niño de ojos tristes, sin sonrisa, que nos desvela los lugares más olvidados de una ciudad que no queremos reconocer, una ciudad hecha explícita por planos que buscan descarnar nuestra responsabilidad.

Zain y Cafarnaum son, sin duda, los dos protagonistas de esta historia que nos devuelve a la relación indisoluble entre infancia, cine y ciudad, una vez más. Una ciudad que hace una forma de habitar la infancia y una infancia que hace una forma de ser la ciudad. Dos identidades y dos paisajes (el urbano y el mental) cruzados con el testimonio inexorable de una cámara y de un montaje.

El arquitecto Juhani Pallasmaa también lo señala de alguna manera:

El arte de la arquitectura no sólo proporciona un refugio para el cuerpo, sino que también define el contorno de nuestra conciencia y constituye una auténtica externalización de nuestra mente. La arquitectura, al igual que todo el mundo construido por el hombre con sus ciudades, sus edificios, sus herramientas y sus objetos, tiene su base y su homólogo mentales. En tanto que construimos nuestro mundo por nosotros mismos, construimos proyecciones y metáforas de nuestros propios paisajes mentales. Habitamos el paisaje y el paisaje habita en nosotros. (Pallasmaa, 2012:17).





**Figura 7.5** Fotogramas de *Un asunto familia* (2018), *Cafarnaúm* (2018) y *Ciudad de Dios* (2002)

## El grado 0. La ciudad como sueño

### *Cine, ciudad, infancia y posguerra*

Hay dos películas inevitables para hablar de cómo la infancia vive la tragedia de la posguerra con imágenes arrebatadoras. Éstas son *Alemania, año cero* de Rossellini (Italia, 1947), y *El niño y el muro* (1965) del mexicano Ismael Rodríguez que, aunque es una realización posterior, se sitúa históricamente en el inicio de las consecuencias del muro de Berlín.

Como dijo Rossellini: “Alemania, año cero, para serle sincero, ha sido hecha únicamente para la secuencia del niño errante y solo entre las ruinas” (Larrosa, 2012: 100). Ese niño es Edmund, quien recorre la topografía de una ciudad sin ciudad, en ruinas, destruida, informe, casi enigmática, desconocida, indeterminada, pesada, donde todo está por reconstruir. Huellas de una urbe que fue y que podrá ser. Como señala André Bazin, la infancia encierra un misterio que nos asusta y que el mundo adulto tiene a anular proyectando sus códigos sobre los propios de la niñez:

El misterio nos asusta y el rostro de un niño provoca un deseo contradictorio. Lo admiramos de acuerdo con su singularidad y sus características específicamente infantiles (...) Pero, por otra parte, quisiéramos protegernos contra el misterio y esperamos inconsideradamente que estos rostros reflejen sentimientos que conocemos bien, precisamente porque son los nuestros. Les pedimos signos de complicidad y el público se pasma y saca sus pañuelos cuando un niño traduce los sentimientos habituales en los adultos. De esta manera, queremos contemplarnos en ellos. (Larrosa, 2012: 101)

Bazin destaca cómo Rosellini se sumerge realmente en la figura del niño protagonista plasmando su inaccesibilidad, aceptando el misterio que implica y depositándolo en la otredad de su infancia, respetando su diferencia, renunciando a la proyección del adulto sobre ella:

Con muy raras excepciones, los films sobre niños especulan a fondo con la ambigüedad de nuestro interés por esos hombres pequeñitos. Reflexionando un poco se advierte que tratan la infancia como si precisamente fuera algo accesible a nuestro conocimiento y a nuestra simpatía: han sido realizados bajo el signo del antropomorfismo (...) La profunda originalidad de Rossellini consiste en haber rechazado voluntariamente todo recurso a la simpatía sentimental, toda concesión al antropomorfismo. (Larrosa, 2012: 102)

Así, Edmund no es juzgado por el cineasta, que nos describe y muestra narrativamente su rostro, sus gestos, sus movimientos, su caminar, su particular fisicidad, pero no su mundo interior, tal vez con la idea de que podamos encontrar el nuestro. Este es su *grado cero*: la textura de las imágenes, el grano de la fotografía, su recorrido táctil, físico.

*El niño y el muro* narra la historia de Dieter, un niño de cinco años que vive en el lado occidental de Alemania. Mientras juega con una pelota, ésta cae accidentalmente al lado oriental; y allí es recogida por Marta. En nuestra retina queda marcada la escena, enmarcada por el hueco de una piedra quitada con la fuerza física por Dieter al muro con la ayuda de una maza que golpea rítmicamente, casi musicalmente, el muro. Un hueco, un agujero, un orificio que se abre al mundo prohibido, un vacío que se llena de una secuencia fílmica conmovedora del niño que quiere recuperar el juguete, y la niña que, inicialmente, no se lo quiere dar. Una historia de aparente oposición, de reconciliación y empatía, que la infancia anticipa históricamente, como en la dramática historia de *El niño con el pijama de rayas*, dirigida por Mark Herman en 2008. Desde ese cuadro encuadrado, Dieter descubre una ciudad otra, una alteridad de sí mismo para completarse en la otredad. Niño, niña, masculino, femenino, este y oeste. Una ciudad destruida e incipiente en la que se divisan camiones de obra, grúas y peones.

La Segunda Guerra Mundial, como todo belicismo inhumano, revela la destrucción, pero también la posibilidad de otro comienzo. Las palabras de Eduardo S. Bustelo son significantes y significativas:

Comenzar no es lo mismo que comenzar desde el comienzo (...) la infancia representa el momento constitutivo del hombre. Conuerdo con el punto crucial planteado por Sloterdijk: una cosa es comenzar y otra bien distinta 'ser comenzado' (...) el niño comienza a oponer una resistencia primordial a todo lo que se le aparece enfrente. Los niños y las niñas chocan, atropellan, exploran y se encuentran con el sistemático 'no' de los adultos. En esa instancia única, los niños y niñas son los principiantes de lo imposible. (Bustelo, 2007:142-143)

Mencionemos para finalizar, en el contexto de la narrativa en castellano, las infancias rurales y urbanas de Miguel Delibes, un autor cuyas obras literarias han sido



**Figura 7.6** Fotogramas de *Alemania año cero* (1948), *El niño y el muro* (1965) y *Roma* (2018)

en varias ocasiones adaptadas a guiones cinematográficos y que adopta la infancia como protagonista y singular forma de explorar, comprender y narrar el mundo *Los niños* (Delibes, 1994). En base a la contraposición de los niños de pueblo y los de ciudad, plasma un retrato social que revela no sólo la mirada infantil, plena de asombro, inocencia y gracia, sino también su ingenio, entrega y fuerza. Frente al predominio de los espacios libres en los relatos emplazados en entornos rurales, la ciudad se relata a través de sus calles, pero también y especialmente en sus espacios domésticos, en imágenes que recrea tanto con descriptivamente como con los diálogos entre personajes. Una ciudad, la que relata en *Mi idolatrado hijo Sisí*, publicada por Delibes en 1953 y de extraña vigencia, también hoy:

La ciudad entera se sentía atenazada por el invisible fantasma de la gripe. Se dictaron una serie de medidas preventivas: se cerraron las escuelas y los teatros; se suprimieron los paseos dominicales; las empresas funerarias montaron un servicio nocturno permanente para atender el exceso de enterramientos; a los niños nuevos se les imponía el nombre de “Roque” para preservarles de la peste; las fondas y hospedajes cerraban por falta de clientela; los alumnos de la Facultad de Medicina recibieron una autorización especial para tratar casos de urgencia; Los médicos no descansaban ni de día ni de noche... (...) Cecilín no salía jamás de la habitación, ni el ama Jacoba de casa. Había que impedir el contagio a costa de lo que fuese. Nadie por ahora podía ver al pequeño sin colocarse previamente sobre boca y nariz una blanca careta protectora. Ningún juguete nuevo debía entrar en la casa. Las sabanitas y las ropitas del pequeño (...) eran hervidas concienzudamente antes de ser empleadas. (...) Toda la ciudad antes que mi hijo. (Delibes, 1994: 115-119)

### *El cine como imaginario*

Y aquí volvemos maravillosamente al cine como apertura y ensoñación que, en las palabras de Edgar Morin, se vuelve lo que es, arte. En *El cine o el hombre imaginario*, Morin, citando a Ricciotto Canudo (el primer teórico del cine por haber sabido definir con subjetividad el arte de lo objetivo) traza un recorrido en el que vamos encontrando posibles definiciones de qué es cine: “En el cine, el arte consiste en sugerir emociones y no en relatar hechos” (Morin, 2011: 15-16); recoge también la afirmación de Apollinaire, en 1909, que declara “El cine es creador de una vida” (Morin, 2011: 186); para finalmente expresarse en sus propios términos: “El cine refleja la realidad, pero es también algo que nos comunica con el sueño (...) El filme representa y al mismo tiempo significa. Eleva lo real, lo irreal, el presente, lo vivido, el recuerdo, el sueño, al mismo nivel mental común (...) El sueño es la vanguardia de la realidad.” (Morin, 2011: 186)

En algunas ocasiones, la infancia en el cine, nos acompaña trazando horizontes en armonía con esa etnografía sensorial antropológica de lo urbano que tantos campos ha abierto en la comprensión de lo humano. Es el caso de las dos películas señaladas, *Alemania, año cero* o *El niño y el muro*, tanto como la fílmica actual que hemos mostrado, entre otras posibles.

De esta manera, el cine y la documentación, la infancia y las posibilidades de su silencio y su voz, de lo obvio y lo obtuso — como le gusta decir a Barthes —, se mueve históricamente entre la habitabilidad de las descripciones y la conmoción narrativa de una cámara distante y participante; la cámara es otra sin ser alteridad al mismo tiempo. La grabación es presente, recuerdo y espera, a veces con impaciencia, ser acto de proyección (con su etimología y sus múltiples acepciones): luces y sombras en una pantalla, imágenes y reflejos.

Un diálogo fluido y extraño, como decía Morin, entre lo real, lo irreal, el presente, lo vivido, el recuerdo, el sueño... Precisamente, y en este sentido, en su texto autobiográfico *Imágenes* (1990) Ingmar Bergman, cineasta con un extraordinario vínculo hacia la infancia, invierte también los términos entre sueño y realidad, otorgando la máxima legitimidad al mundo imaginario de la infancia, en un fragmento titulado “Sueños soñadores”:

En Bergman sobre Bergman cuento con bastante detalle un viaje matinal en coche a Uppsala. Cómo tuve el impulso de visitar la casa de mi abuela en Trädgårdsgatan. Cómo estuve en la puerta de la cocina y en un momento mágico experimenté la posibilidad de hundirme en mi infancia. Esto es una mentirilla bastante inocente. La circunstancia real es que vivo continuamente en mi infancia, deambulo por los oscuros cuartos, paseo por las silenciosas calles de Uppsala, estoy delante de la casa de verano escuchando el inmenso abedul. Me desplazo en cuestión de segundos. En realidad vivo constantemente en mi sueño y hago visitas a la realidad. (Bergman, 2007: 21)

Y esta máscara entre realidad y sueño, razón y fantasía, ciencia e imaginación, cielo y tierra, que nos recuerda a la famosa poesía de Loris Malaguzzi (1996) *Los cien lenguajes de la infancia*, (Malaguzzi, 2005) es algo que nos une con el alma infantil en su

forma de conocer el mundo de forma sinestésica, polisensorial, extraordinariamente rica.

## El grado 0. La escritura y la danza

*De nuevo el grado cero: Roland Barthes*

La documentación de los momentos de infancia nos remite a la propia memoria a través del encuentro con el presente. Nos vivimos en una narrativa de imágenes en la que “nos relatamos” distintos. A través de la experiencia reencontrada, se produce transformación del participante, que se posiciona simpático y, al mismo tiempo, distante. Se trata de la alteridad ética de Maturana (López, Maturana, Pérez, & Santos, 2003).

Recorrer la infancia atravesando la ciudad y haciéndola visible y legible, nos lleva — a través del cine — a la reflexión sobre la escritura y el relato.

Hemos partido en nuestro recorrido de un texto fundacional de la concepción moderna de la escritura en una reinterpretación de *El grado cero de la escritura*, de Roland Barthes, publicado originalmente en 1953, donde la literatura es concebida como zona de tensión entre la lengua y el estilo (Barthes, 2016). Los semiólogos Marita Soto, Oscar Steimberg y María Elena Bitonte exploran la vigencia del clásico: “Abreviar en Barthes es fascinante, porque permite concluir que hay que dejar que la escritura siga produciendo conocimiento, ya que nunca es meramente referencial, sino una productora de sentido sustentada en la condición misma de no ser neutra” (Gorodischer, 2013). De la mano de los semiólogos, nos acercamos al mecanismo íntimo de la lengua — a su grado cero — que, respondiendo a una pretendida narración objetiva, es desvelado por Barthes como quimera, pues la escritura nunca es neutra, siempre responde a la búsqueda de sentido, y éste se esconde en la ambigüedad inevitable, en el juego entre “lo obvio y lo obtuso”<sup>10</sup>, en la narración entre líneas.

Con el axioma, “el grado cero de la escritura”, se cuestiona la posibilidad de un mundo nítido y fragmentado. Se hace evidente la imposibilidad de escindir el observador de lo observado tanto como de separar la acción del narrador y la recepción del espectador, asumiendo el vínculo indisoluble entre la construcción del relato y la construcción de su sentido, o — finalmente- entre la lengua y la literatura. Esta imposibilidad es clave en nuestra búsqueda del *grado cero* de lo urbano interactuado por las infancias que habitan el cine, donde la única certeza posible que nos queda es la imposibilidad de la historia única.

En este sentido, Marina Garcés (Adichie, 2018: 33) nos sugiere una profunda pregunta en el epílogo al provocador libro de Chiamanda Ngozi Adichie, *El peligro de la historia única*: “¿De cuántas historias está hecha una idea?”, con la idea de humanizar el pensamiento narrativo sin someterlo a universalismos que lo encajonan

---

10 Parfraseando a Roland Barthes (Barthes, *Lo Obvio y Lo Obtuso*, 1986).

en una sola historia. En este mismo sentido, la película fundacional de Akira Kurosawa, *Rashomon* (Japón, 1950), es la apertura — a través de una fábula que se fragmenta — y establece magistralmente puntos de vista distintos para una misma acción con hechos que son modificados por el observador.

Se inaugura así una narrativa postmoderna (Grau, 2017: 209), donde la imposibilidad esencial de lo objetivo es inherente a la necesaria integración de relatos diversos e interpretaciones distintas, frente a la hegemonía de la historia única. Y esto es básico en este interés de volver a un *grado cero* que no etiquete a la infancia, sino que la muestre sin juzgarla, que la potencie, que la comprenda sin justificar para desvelar la trama que entreteje el tapiz de su complejidad, como desvelan las películas señaladas.

### *La ceroidad en el cine: Gilles Deleuze*

Nos resulta especialmente cercana a nuestra hipótesis la aproximación a algunos momentos del cine que Gilles Deleuze analiza como “entrar en danza” definiéndolos como un posible *grado cero*. De esta manera señala cómo, en la danza, podemos reconocer una *ceroidad*, entendida como vacilación, desajuste o nacimiento. Así, Deleuze (1987), en su famoso estudio sobre el cine, prosigue en estas relaciones que, de nuevo, se vuelven materia de contacto cero y que particularmente nos interesa en esta investigación:

La imagen percepción será, pues, como un grado cero en la deducción que se opera en función de la imagen-movimiento: habrá una “ceroidad”, anterior a la primeridad de Peirce (...) Entre el paso motor y el paso de baile haya veces lo que Alain Masson llama un “grado cero”, como una vacilación, un desajuste, un retraso, una serie de fallos preparatorios (...), o por el contrario un brusco nacimiento. (Deleuze, 1987: 55 y 58)

Se introduce una danza cuyo soporte material son las imágenes, los múltiples planos filmicos que, ellos también, danzan en la oscuridad. El autor nos traslada del discurso textual al discurso visual, de lo narrativo a la narratividad en el campo del cine y se manifiesta en pos de la autonomía de la propia imagen:

La narración no es nunca un dato aparente de las imágenes, o el efecto de una estructura que las subtiende; es una consecuencia de las propias imágenes aparentes, de las imágenes sensibles en sí mismas, tal como se definen primeramente por sí mismas. (Deleuze, 1987: 45)

De la misma forma, en la danza, podemos reconocer una *ceroidad*, entendida como vacilación, desajuste o nacimiento. También queremos destacar la noción de lo informe como narra Yve-Alain Bois quien “comenta el concepto de lo informe en George Bataille desde el punto de vista de una operación antirrepresentacional: ‘Metáfora, figura, tema, morfología, significado, todo lo que se parece a algo, todo lo que se agrupa en la unidad de un concepto, eso es lo que la operación de lo *informe* destruye’ (...) Si lo informe destruye el significado y figura, también destruye la

posibilidad de fijar la representación dentro de cualquier legibilidad gramatical o visual". (Lepecki, 2009: 129)

Es lo que define como una "danza del desplome" que se explora en la danza contemporánea con bailarines como María José Ribot o Trisha Brow, para voltear y revolver los axiomas convencionales de significación y representación; para romper la verticalidad coreográfica; para explorar más la horizontalidad del suelo. Lo que Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004) denominaban "el factor territorializante" (Deleuze & Guattari, 2004). Se trata de una especie de ensayo permanente, de la detención del movimiento prolongado, de la experiencia del silencio corporal, de "la anulación de los nexos sensoriomotores ordinarios" (Deleuze, 1987: 89).

De esta experiencia surgen nuevos signos, nuevas formas de entender la corporalidad que tanto nos interesan en la relación con la infancia, formas de corporalidad que se despliegan en las *formas otras* de habitar la ciudad y de descubrir ese *cine otro* que es, al mismo tiempo realista y ensoñador. Y aquí es donde reconocemos la infancia y donde nos reconocemos en algo que nos resuena en nuestros orígenes casi olvidados: ¿nuestro grado cero?

### El grado 0. Un adiós

*Adiós cine, adiós a la foto de calle, adiós al juego en la calle*

Walter Benjamin recuerda la época del final de su infancia, cuando todavía existía el *panorama*,<sup>11</sup> un artefacto entonces en extinción y que le provocaba el nostálgico sentimiento del adiós.

Panorama. Había siempre algún asiento libre. Hacia el fin de mi infancia, cuando la moda ya había dado la espalda a aquellos viejos panoramas, lo habitual era ir dando vueltas por una sala ya casi semivacía. [...] Ese efecto (perturbador) era un timbre que se escuchaba unos segundos antes de que la imagen fuera a retirarse, creando así un vacío antes de que apareciera la siguiente. Y cada vez que sonaba el timbre, todo se impregnaba de repente del aire melancólico del adiós [...] (Benjamin, 2011: 8)

Nos encontramos hoy de nuevo con ese sentimiento de despedida. Si bien el cine nace como fenómeno íntimamente urbano, la ciudad actualmente dice adiós a los cines. Y se vuelven anónimos en los centros comerciales que todo lo homogenizan sin saber si estamos en Madrid, Oslo, Sevilla, Oporto o Sao Paulo. O incluso son cines en la red, perdidos en la nube de datos, sin cortinas, sin butacas, sin olor, sin la reunión de gente como rito social, accesibles ubicuamente desde múltiples pantallas. Al igual que mencionábamos anteriormente en relación al juego perdido, las habitaciones cerradas de nuestros espacios domésticos fagocitan la dimensión pública de la ciudad mientras desaparecen sus salas de cine. La arquitectura del cine y

11 Louis Daguerre inauguró su 'Panorama' en París, en 1822.



**Figura 7.7** Imagen del vacío urbano tras la demolición de un cine en Pamplona. Fotografía de Alfredo Hoyuelos, 2019

su disfrute colectivo son fenómenos en extinción donde los edificios se protegen como reliquias o se demuelen. Queda el cine como espejo de la ciudad.

Parece hoy también el fin de las posibilidades de una infancia que habite la calle como derecho lúdico. Es en los países desarrollados un fenómeno extinto, una curiosidad. Su imagen, una ausencia.

Si la seguridad, la protección de datos y el derecho a la imagen son contrarios al derecho infantil al juego y a la visibilidad nos veremos obligados a inventar otra ética, menos adulta y más niña, que otorgue presencia al derecho de otra visibilidad para la infancia. Posibles acciones documentales que desplieguen *formas otras* que relaten o historien una infancia otra en una ciudad otra. Ya veremos.

Nuevas crónicas de los territorios de juego que construya la infancia a través de sus propios ámbitos y escenarios, sus momentos y sus tiempos. Los juegos generan espacios dinámicos que acogen la necesidad primaria del ser humano de construir paisajes que puedan albergar las huellas de su propia actividad. Un espacio y un tiempo que sea un terreno de juego, de aventura y de exploración. Un laberinto infinitamente modificable para llevar a cabo una transformación simbólica del territorio, también en la ciudad. A algunas personas adultas, por lo menos nos queda el recuerdo, la memoria y la nostalgia de las experiencias vividas en nuestra infancia, siempre recuperables. Experiencias que conforman la biografía de nuestra propia identidad (Hoyuelos, 2013). ¿Cómo mantener una utopía sostenible en una ciudad hostil? ¿Cómo serán las huellas de una infancia monitorizada, sin libertad y autonomía?



*¿Adiós a la infancia?*

A finales de los años 80 se hizo famoso un libro del sociólogo Neil Postman (Postman, 1988) que hablaba de la desaparición de la infancia por la extensión de una televisión que era vista masivamente por niños y niñas con los mismos programas que veían las personas adultas:

Con la televisión, la jerarquía de la información se derrumba [...] El punto esencial es que la televisión presenta la información en una forma indiferenciada en cuanto a su accesibilidad, y esto significa que la televisión no necesita hacer distinciones entre las categorías ‘niño’ y ‘adulto.’ (Yezid & Palomino, 2011).

Y por tanto el efecto del uso de la televisión y del acceso a las tecnologías, según la hipótesis del autor australiano, borra la línea divisoria entre niños, niñas y personas adultas. Tal vez sea demasiado alarmista. Es una provocación.

Sólo se nos ocurre recuperar la idea de *Poética* aristotélica: “No es oficio del poeta contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta son diferentes (...) aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen” (Aristóteles, 2018: 18)

Y así, para finalizar este capítulo, podemos recuperar a Benedetti (2001: 5). No nos queda otra.

Volver al barrio siempre es una huida  
casi como enfrentarse a dos espejos  
uno que ve de cerca / otro de lejos  
en la torpe memoria repetida

la infancia / la que fue / sigue perdida  
no eran así los patios / son reflejos /  
esos niños que juegan ya son viejos  
y van con más cautela por la vida

el barrio tiene encanto y lluvia mansa  
rieles para un tranvía que descansa  
y no irrumpe en la noche ni madrugada

si uno busca trocitos de pasado  
tal vez se halle a sí mismo ensimismado /  
Volver al barrio siempre es una fuga.

## Referencias bibliográficas

- Ábalos, I. (2000), *La buena vida*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Adichie, C. N. (2018), *El peligro de la historia única*, Barcelona: Literatura Random House.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (Diciembre de 2018), *Poética*, Madrid, Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1986), *Lo Obvio y Lo Obtuso*, Barcelona, Paidós.
- Barthes, R. (2016), *El grado cero de la escritura*, México, Editorial Siglo XXI.
- Bazin, A. (2008), *¿Qué es el cine?*, Madrid, Rialp.
- Benedetti, M. (2001), *Utopías en foco*, Buenos Aires, Losada.
- Benjamin, W. (2011), *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*, Madrid, ABADA EDITORES.
- Bergman, I. (2007), *Imágenes*, Barcelona, Tusquets.
- Brassaï. (2008), "De la pared de las cuevas a la pared de las fábricas", *Minotaure*, n. 3-4, 1933, pp. 6-7, en A. VV., *Graffiti Brassaï*, Madrid, CBA: 35-36.
- Bustelo, E. (2007), *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Hoyuelos, A., Polonio, R., Tejada, M., & Fornasa, W. (2005), *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó.
- Calvino, I. (2018), *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.
- Careri, F. (2001), *Constant. New Babylon, una città nomade*, Roma, Testo&Imagine.
- Cartier-Bresson, H. (2005), *L'immaginario dal vero*, Milano, Abscondita.
- Cervilla, M. (2015), *Roland Barthes: el grado cero y claves teóricas de su obra crítica*. Tesis doctoral, Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica, Universidad de Málaga.
- Contreras, J. (2011), "Profundizar narrativamente la educación", en C. Souza, *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, Salvador Bahia, Edufba, pp. 37-61.
- De Miguel, M. (2015), *Aldo van Eyck y el concepto In-between: aplicación en el Orfanato de Amsterdam*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- Deleuze, G. (1987), *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*, Barcelona, Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004), *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-Textos.
- Delgado, M. (1999), *El animal público*, Barcelona, Anagrama.
- Delgado, M. (2005), "En busca del espacio perdido, en I. Cabanellas, & C. Eslava, *Territorios de la infancia*, Barcelona, Graó, pp. 11-17.
- Delibes, M. (1994), *Los niños*, Barcelona, Planeta.
- Eco, U. (1979 [1962]), *Obra abierta*, Barcelona, Ariel.
- Erice, V. (10 de marzo de 2019), *Ensayo Documental y ficción: un acercamiento a la doble naturaleza del cine*. Obtenido de docma.es:  
<http://docma.es/actividades/formacion/documental-y-ficcion-un-acercamiento-a-la-doble-naturaleza-del-cine/>
- Eslava, C. (2016), "...intersecciones: escenas de infancia en la fotografía de calle...", *Congreso internacional inter= fotografía y arquitectura*, Pamplona, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 128-137.

- Espinosa, Ó. (2011), "La infancia del cine, una revisión de la teoría cinematográfica de Siegfried Kracauer." *Historia y grafía*, (36), pp. 39-73. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-0927201](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-0927201)
- Fellini, F. (1999), *Hacer una película*, Barcelona, Paidós.
- Fontcuberta, J. (2010), *La cámara de Pandora*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Gorodischer, J. (7 de septiembre de 2013), "¿Existe el grado cero de la escritura?" *Clarín. Revista ñ*. Obtenido de <https://www.pressreader.com/argentina/revista-n/20130907/281827166440963>
- Grau, M. (2017), *La mente narradora*, Barcelona, Laertes.
- Hansen, M. (1993), "With Skin and Hair: Kracauer's Theory of Film, Marseille 1940", *Critical Inquiry*, 19(3), pp. 437-469.
- Hoyuelos, A. (2013), "Haurtzaroaren kulturaren eta jolasaren garrantzia." *Herri hezitzailea, Eskola herritarra, Hik Hasi (Monografikoa)*, (27), pp. 38-45.
- Jacobs, J. (2011), *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Madrid, Capitán Swing.
- Kracauer, S. (1996), *Teoría del cine. La redención de la realidad física*, Barcelona, Paidós.
- Larrosa, J. (2012), El silencio de la infancia. Tres niños atravesando el paisaje", en J. García Molina, *Pensar, mirar, exponerse*, Barcelona, Nau Llibres, pp. 95-112.
- Lefebvre, H. (2013), *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing.
- Lepecki, A. (2009), *Agotar la Danza. Performance y política del movimiento* (Vols. CdL: Danza y Pensamiento, volumen 1), Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares.
- López, M., Maturana, H., Pérez, A., & Santos, M. (2003), *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Aljibe.
- Lynch, K. (1998), *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Malaguzzi, L. (2005), *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Matute, A. (2008), *Paraíso inhabitado*, Barcelona, Destino.
- McGuirk, J. (2015), *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana*, Turner Noema.
- Morin, E. (2011), *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Paidós.
- Nicholson, S. (1971), "Theory of Loose Parts: how not to cheat children," *Landscape architecture*, 62, pp. 30-34.
- Pallasmaa, J. (2012), *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Perec, G. (1993), *La vida instrucciones de uso*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Postman, N. (1988), *La desaparición de la niñez*, Madrid, Círculo de lectores.
- Queneau, R. (2011), *Zazie en el metro*, Barcelona, Marbot.
- Rodari, G. (2007 [1973]), *Gramática de la fantasía*, Madrid, Booket, Planeta.
- Roldán, E. (diciembre de 2015), *Constelaciones, revista de teoría crítica*, (7), pp. 548-556. Obtenido de <http://constelaciones-rtc.net/article/view/1201/1274>
- Schulz, B. (2008), *Madurar hacia la infancia*, Madrid, Siruela.
- Tonucci, F. (1997)., *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Vilanova, M. (2014), Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir. *Tesis Doctoral*, Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/64964>
- Ward, C. (1978), *The Child in the City*, New York, Pantheon Books.

- Yezid, M., & Palomino, C. (2011), "La desaparición de la infancia. Dos perspectivas teóricas", *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), pp. 67-76. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11410>
- Zafra, R. (2010), *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*, Madrid, Fórcola Ediciones.



## Capítulo 8

### Investigação de fronteira

#### Espaço(s) para e com crianças — uma análise exploratória e experimental

*Maria Manuela Mendes*

#### Notas preliminares sobre a relação espaço e sociedade

Uma das questões sucessivamente recolocada quando se fala do binómio espaço e sociedade remete para a relação de autonomia e/ou dependência da sociedade face ao espaço. Esta é uma questão que tem marcado de forma incontornável o diálogo entre a sociologia (e outras ciências sociais) e a arquitetura. Mas esta é uma relação não dicotómica, uma vez que a relação entre arquitetura e vida social não é linear, nem tão pouco mecanicista ou até determinista, ela se elabora entre as formas arquitetónicas e as aptidões sociais em as habitar (Paquot, 1996). Esta premissa que rejeita a ideia de que há uma ligação unívoca e automática entre espaço e vida social é tributária das perspetivas de Lefebvre, Remy e Voyé, Castells, entre outros. Na *Produção do Espaço*, Henri Lefebvre (1974) defende que o espaço é assumidamente social (Bourdieu, 2004), ou seja, é produto social, na medida em que o espaço contém relações de produção e de reprodução de uma determinada sociedade. O espaço social enquanto produto social contém relações de produção e de reprodução de uma dada sociedade. Produzir o espaço remete necessariamente para a análise das práticas sociais. Tendo por base a relação dialética (sujeito/espaço), é possível discernir as práticas sociais, as representações face ao espaço e os espaços de representação. Também Jean Remy e Liliane Voyé (1974) subscrevem que não há uma relação automática e unívoca entre estrutura espacial e modos de vida. Esta posição diverge do posicionamento assumido, por exemplo, pela Escola de Chicago e pelo Movimento Moderno, que acreditavam que as condições materiais do alojamento e dos equipamentos urbanos modificariam quase automaticamente as condições culturais e morais da sociedade. A habitação coletiva e de promoção pública associada aos projetos e à estética modernista propunha um novo conceito de vida às classes trabalhadoras, sendo previsível que o espaço e as suas infraestruturas acabariam por modificar e para melhor os comportamentos dos seus utilizadores. Remy e Voyé (1974) na verdade não negam a importância do espaço, mas também não o reificam, afirmando que este é simultaneamente um elemento autónomo e determinado. Por um lado, o espaço tem efeitos próprios que não resultam

dos outros elementos com os quais está interrelacionado. Mas, por outro, o espaço não deixa de ser determinado, ou seja, este só pode ser interpretado em articulação com outras estruturas (estrutura social e modelos culturais) no interior de uma dada formação social. Por sua vez, os modelos culturais e a estrutura social organizam-se a partir da sua relação com o espaço. Os modelos culturais e a estrutura social organizam-se a partir da sua relação com o espaço. As diversas componentes do fenómeno urbano têm assim incidências diferentes conforme o modelo cultural e a estrutura social (Mendes e Sá, 2017).

No plano projetual e programático, a compreensão das relações entre o espaço construído e a sociedade devem apoiar o arquiteto na conceção da estratégia de intervenção e do projeto, assim como na elaboração do programa, sendo indispensável a incorporação das singularidades dos lugares em análise, particularidades dos residentes e usuários e especificidades das diversas funções. A este propósito, Nuno Portas num texto seminal publicado há mais de 50 anos na revista *Análise Social*, afirmava que “a arquitetura começa no programa, mas o programa é um trabalho de natureza inter-disciplinar” (Portas, 1965: 520).

Ora, a arquitetura enquanto dimensão antropológica da prática humana e social não constitui apenas uma resposta técnica, funcional ou até estética face a um conjunto de necessidades empíricas manifestadas pelos membros de uma sociedade, devendo procurar na sua essência contruir um espaço humano (Freitag, 2004). Para Pedro Vieira de Almeida (1964), enquanto fenómeno social a arquitetura é uma “atividade enraizada sociologicamente, a arquitectura responde e propõe novas formulações das necessidades, comportamentos e aspirações do homem de hoje. Importa que a atividade projetual faça um esforço de domínio e enraizamento teórico no sentido de construir sínteses a partir dos dados recebidos” (Almeida, 1964: 248).

M. Ségaud (2010) relembra que o espaço como categoria de análise nem sempre existiu, tendo sido objeto de uma progressiva construção. Mas também é verdade que a relação da sociedade com o espaço e, principalmente, das crianças com o espaço não tem merecido a devida atenção por parte de urbanistas, arquitetos e cientistas sociais, apesar do carácter interdisciplinar e da evidente transversalidade dos saberes convocados nos estudos sobre as relações entre as crianças e os espaços.

### **Arquitetura e infância: encontros e desencontros**

As crianças de tenra idade começam muito cedo a entrar em contato com o meio ambiente através dos sentidos, sendo que os elementos essenciais na arquitetura, como a luz, as formas, as materialidades e as cores têm um impacto visual, psíquico, físico e emocional na criança desde os seus primeiros meses de vida. Num processo de aprendizagem ativo e acionando os seus cinco sentidos, a criança desde muito cedo experiencia de forma multissensorial o espaço arquitetónico, o que implica desde logo o contato primordial com o espaço e com as suas materialidades (Lemieux, 2009).

Com efeito, toda a experiência com a arquitetura é multissensorial, para Juhan Pallasmaa (2012) nós realmente vemos com a nossa pele e a arquitetura reforça a

nossa experiência existencial e a nossa sensação de pertencer ao mundo. O autor acrescenta que as características do espaço, matéria e escala são medidas igualmente por via dos nossos olhos, ouvidos, nariz, pele, língua, esqueleto e músculos (Pallasmaa, 2012). A experiência na e com a arquitetura inclui as dimensões perceptivas, sensoriais, corporais e emocionais.

Sem pretendermos dar aqui uma resposta definitiva face à ainda insuficiente atenção que a relação das crianças com o espaço tem merecido, recordamos Mayumi Lima (1989) e a sua perspetiva crítica sobre o viés da visão do adulto sobre a relação crianças-espaço. Assim, “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989: 30). O espaço é para a autora uma prática de dominação dos adultos, principalmente no espaço escolar, chamando a atenção para a importância de se conceber ambientes como forma de explorar o movimento e retratar marcas pessoais (um desenho, um nome, um objeto), proporcionando-se às crianças o sentido de pertença (Lima, 1989). Acresce que importa ir além dos modelos funcionalistas, em que a “forma segue a função”, sendo imperioso romper com as ideias pré-concebidas sobre as crianças e assentes em pressupostos adultocêntricos. Para De la Salle (1982), o jogo e o brincar devem ser o motor da arquitetura, esta pode imprimir aos espaços funções não predeterminadas que induzem comportamentos lúdicos, espontâneos e não padronizados, satisfazendo as necessidades criativas, de apropriação e de imaginação (Lemieux, 2009: 3). Nesta perspetiva de análise, os espaços devem proporcionar oportunidades para que o “imaginário se possa realizar” (De la Salle, 1982: 36). Ou seja, as crianças moldam ativamente os seus próprios espaços e a sua agência expressa-se em práticas socioespaciais participativas, como o brincar (Veronese, 2020). A agência é uma expressão de nosso poder (Giddens, 1984). Brincar é parte integrante do desenvolvimento social, emocional, intelectual, sensorial, perceptivo-motor e físico (Schleien, Ray e Green, 2002).

Habitar em determinado tempo e lugar é um facto antropológico (Segaud, 2010), tal permite traçar uma relação com o território, atribuindo-lhe qualidades que permitam que cada um se identifique; por outras palavras, habitar implica apropriação, envolvendo duas dimensões: a competência (capacidade de acionar práticas de apropriação) e o desempenho (práticas efetivas). Para Haumont e Raymond (1966), tal baseia-se na simbolização da vida social por intermédio do *habitat*. Mas habitar implica necessariamente a agencialidade do sujeito. As crianças ao serem dotadas de agência, assumem-se como protagonistas, o que significa que não são um mero receptáculo passivo, mas que desempenham um papel ativo e participativo na vida social (Hammersley, 2017) podendo expressar nas suas práticas espaciais, a sua autonomia e emancipação.

Quando se fala em crianças, tendemos a essencializar e a romantizar a infância como se se tratasse de um objeto isolado, estático e fixista. A tendência para a essencialização da infância leva-nos, por um lado, a esquecer a diversidade e pluralidade dos modos de ser criança (Sarmiento, 2003a, 2003b) e, por outro, a olvidar a relação com as outras faixas etárias (Pagis e Simon, 2020).



Na literatura científica sobre a infância sucederam-se transformações relevantes nos anos 90, com a emergência dos estudos sobre as crianças (Pagis e Simon, 2020). Na senda destes estudos, as crianças foram reposicionadas como agentes independentes, a ênfase passou a ser colocada na esfera dos direitos e das vozes das crianças, começando a predominar as pesquisas “sobre”, mas sobretudo “com” as crianças “(Harvey e Lareau, 2020:146). Mas convém não esquecer que pesquisar sobre e com crianças coloca desafios éticos e metodológicos incontornáveis. Antes de mais, importa conceber dispositivos metodológicos inovadores e aliciantes que permitam aos investigadores estudar “o mundo das crianças” (Pagis e Simon, 2020: 13) em toda a sua complexidade. Os métodos para pesquisar com e sobre crianças têm gerado debates e controvérsias fraturantes (Saramago, 2001; Harvey e Lareau, 2020), sendo de evitar uma abordagem adultocêntrica, sendo preferível convocar para a pesquisa métodos participativos. Em algumas pesquisas, os investigadores optaram mesmo por métodos em que são as crianças que conduzem a coleta de dados (*child-led methods*), com o recurso ao desenho, entrevistas, fotografia, *photovoice*, *videovoice* e até à etnografia.

As questões e dilemas éticos que se colocam na abordagem e participação das crianças durante o processo de recolha de dados envolvem questões controversas. Entre as principais desafios, encontra-se o consentimento informado, a permissão, o acionamento de um conjunto de formalidades junto das famílias, instituições e das crianças; o respeito pelo anonimato e pela confidencialidade, a restituição (Rouyer, Constans, Ponce, Lucenet, 2020) dos resultados (enquanto forma de co-construção do conhecimento, mas também de reconhecimento social das crianças enquanto participantes da pesquisa); mas subsistem desafios mais complexos: conseguir a atenção e o interesse das crianças durante as atividades de pesquisa; garantir um estilo de linguagem adequado e motivador; a necessidade de se estabelecer um protocolo de inquirição inovador; a fiabilidade e estabilidade das respostas das crianças, particularmente na pesquisa quantitativa; a distância social, cultural e etária dos investigadores que são sempre entes estranhos às crianças, e enquanto adultos encontram-se posicionados numa relação assimétrica e de poder, assim como numa situação de autoridade. Na verdade, na relação que se instaura nos processos de pesquisa, as crianças também estão sujeitas à dominação tácita e naturalizada (Simon, 2020), por parte dos adultos que as enredam nestes processos.

Uma das abordagens metodológicas mais promissoras é a multimétodo, que inclui a mobilização de uma série de métodos, permitindo que crianças com diferentes habilidades e interesses possam participar na pesquisa; paralelamente, também permite que sejam utilizadas ferramentas tradicionais de observação, assim como a entrevista. Esta abordagem tem fortes potencialidades heurísticas, na medida em que possibilita a triangulação de dados provenientes das diferentes metodologias utilizadas (Clark, 2005). De evidenciar neste âmbito o contributo de Clark (2010) ao propor o método de “mosaico”, que parte da utilização de várias metodologias: observação, entrevista, construção de mapas de lugares conhecidos pelas crianças, visitas guiadas, para expressar os sentimentos que sentem em relação aos espaços, entre outras *démarches*. Neste âmbito as ferramentas de representação do

espaço que o arquiteto e o urbanista utilizam podem ser aqui uma grande mais-valia, combinadas com as metodologias já referenciadas. Outros autores ressaltam a importância da agência infantil (Garnier, 2015) e propõem a criação de métodos centrados na criança (*child-centered methods*), sendo recomendável a observação de crianças num registo “natural”, ou seja, na vida quotidiana.

Lemieux (2009) considera que os Países Baixos constituem um dos principais países em que a qualidade da arquitetura para as crianças é mais notável. Sem termos a pretensão de sermos exaustivos a este respeito, destacamos aqui dois arquitetos importantes que muito influenciaram a prática arquitetónica neste domínio. Primeiramente, Aldo Van Eyck que atribuiu grande importância às crianças na cidade de Amesterdão, tendo projetado cerca de 700 parques infantis. O arquiteto projetou objetos abstratos e multifuncionais, demonstrando a importância da qualidade simbólica dos ambientes infantis. Mas Van Eyck também projetou outros espaços para crianças, como o Orfanato Municipal de Amesterdão e a Casa Hubertus (conceito de habitação/creche para famílias monoparentais), revelando uma especial apetência para responder por via da arquitetura às necessidades das crianças (Lemieux, 2009). Por seu turno, Herman Hertzberger concebe a arquitetura como instrumento pedagógico e como oportunidade para a configuração de um espaço de relação, tendo a sua experiência em termos de arquitetura escolar ficado ligada a uma pedagogia específica, o Método Montessori (Mayoral-Campa e Pozo-Bernal, 2017). Mas é importante reconhecer que este arquiteto revolucionou a arquitetura da instituição escolar (pré-escola e escola básica do 1.º ciclo), com a conceção de equipamentos como a Montessori School em Delft, estabelecendo uma arquitetura de lugares comuns. Hertzberger desenvolveu vários conceitos interessantes que transpôs para os seus projetos, como a “aula articulada”, a “escola aberta” ou a “rua da aprendizagem” (Lemieux, 2009: 4). Hertzberger preocupa-se, de forma muito peculiar, com as ambiências e com os espaços vividos (a casa, a rua), enquanto espaços que contrariem o isolamento e a alienação, argumentando que a organização espacial deveria fomentar a interação e a coesão social. Esta premissa não se aplica apenas às salas de aula, mas também a todos os espaços dos equipamentos escolares, no fundo cabe aos arquitetos a procura por novas e mais estimulantes condições e formas espaciais (Hertzberger, 2008).

Como sabemos e mesmo na atualidade, nem sempre os espaços “para as crianças” têm sido planeados com a participação das mesmas, contudo é cada vez mais recorrente nas pesquisas com e sobre crianças auscultar as mesmas e possibilitar a sua participação no processo de conceção dos ambientes em que vivem. Para Mark Dudek (2005), que também se tem dedicado à arquitetura de espaços e ambientes escolares, importa criar um equilíbrio entre as percepções dos adultos (pais, professores e diretores) e as das crianças, com o objetivo de se projetar um ambiente adequado (Mark Dudek Associates, s.d.). De facto, são as crianças que estão em melhor posição para expressar suas próprias necessidades e desejos (Lemieux, 2009: 6).

## O bairro da Torre pelos olhos das crianças: estudo exploratório e experimental

Para ilustrar esta relação entre a arquitetura e/ou o urbanismo e as ciências sociais em estudos com crianças, damos aqui conta de forma sucinta de uma pesquisa experimental, contextualizada num projeto de investigação-ação mais amplo, em que se recorreu ao uso de metodologias participativas.

Esta análise foi realizada no bairro da Torre, que se configurava no momento da pesquisa como um pequeno bairro autoconstruído em terrenos em parte públicos e em parte privados, estando paredes-meias com o Aeroporto Humberto Delgado, localizado na freguesia de Camarate, concelho de Loures. No início de 2000 residiam aqui mais de duzentas famílias, mas em 2007 e 2011, no âmbito do Programa Especial de Realojamento (PER), algumas famílias foram realojadas, enquanto outras, e uma vez que não estavam inscritas no PER, viram as suas casas demolidas. A associação de moradores conseguiu que as demolições fossem interrompidas e essas famílias voltaram a reinstalar-se no bairro, embora em piores condições de salubridade. Em 2016 ainda residiam no bairro cerca de 70 famílias, mas em outubro desse ano, as suas condições deterioraram-se, quando lhes foi vedado o acesso à energia elétrica, ficando as famílias em situação de real emergência social. Até ao desmantelamento deste bairro, o acesso à iluminação pública fornecida pela Câmara Municipal de Loures foi intermitente. Acresce que uma parte das famílias não tinha acesso à água. Trata-se de um bairro sujeito a um processo de marginalização avançada (Wacquant, 2014) ao longo do tempo, na medida em que este não é um processo residual ou passageiro, mas orgânico, já que este processo se opera num território em que o Estado tem um papel central na produção da marginalização e estigmatização.

Nos últimos quatro anos, a edilidade conseguiu realojar a maior parte das famílias que aqui residiam, mas de forma dispersa e sem atender a algumas características dos residentes (problemas de saúde, dificuldades financeiras, perda de redes de suporte social); em alguns casos, os moradores foram transplantados para outros municípios da AML. Em 2021 permaneciam ainda no bairro cerca de 6-8 famílias, sendo que na sua maioria são de origem cigana. Na atualidade todas estas famílias foram realojadas ou saíram do bairro.

Desde 2014 que o Grupo de Estudos Sócio Territoriais Urbanos e de Ação Local (GESTUAL) do Centro de Investigação em Arquitetura Urbanismo e Design (CIAUD) da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL) se encontra a desenvolver neste bairro uma intervenção socioespacial de caráter colaborativo e no quadro da extensão universitária. É neste contexto que em 2018 alguns dos investigadores do GESTUAL desencadearam uma atividade de pesquisa de caráter participativo e que envolveu a participação de algumas crianças do bairro.<sup>1</sup>

---

1 Agradecemos ao GESTUAL, nomeadamente à Rosa Arma (doutoranda em arquitetura pela FAUL), à Giovanna Gonzalez (doutoranda em urbanismo pela FAUL), à Erica Briozzo (psicóloga e doutoranda em Psicologia comunitária, APPsyCI) e à Janice Fortes Guilherme (arquiteta pela FAUL) o acesso à gravação em vídeo desta atividade de pesquisa.

Nessa altura ainda residiam no bairro cerca de 30 famílias. Esta atividade baseou-se essencialmente no recurso ao *photovoice*. Wang e Burris (1997) conceberam o *photovoice* como um método de ver o mundo do ponto de vista das pessoas e grupos vulneráveis, sub-representados e sem voz para influenciar atitudes, práticas e políticas públicas. Relembre-se que esta metodologia se insere nas metodologias visuais participativas de caráter qualitativo, sendo normalmente mais utilizada na investigação-ação de caráter participativo, envolvendo de forma concomitante a pesquisa, mas também o ativismo (Call-Cummings, 2018), interpelando e envolvendo normalmente populações pouco ou nada visíveis e cuja voz não é habitualmente auscultada. Deste modo, os participantes têm oportunidade de participar num processo coletivo de produção de conhecimento.

O objetivo principal não consiste apenas em investigar, mas envolver os participantes em processos de aprendizagem social e empoderamento, com o fito de se operar uma mudança social mais ampla. Com o recurso à fotografia e ao *storytelling*, solicita-se aos participantes que documentem visualmente as suas experiências vividas enquanto processo emancipatório, o que pressupõe a aquisição e consolidação de dinâmicas e habilidades participativas (Mantikayan, 2020). Desta forma é possível instaurar um processo de empoderamento e capacitação que possibilite, por um lado, ajudar aqueles que muitas vezes não são ouvidos a ganhar voz, permitindo que registem e reflitam sobre suas experiências e condições de vida e, por outro, despertar a sua consciência crítica face aos constrangimentos e dinâmicas políticas, económicas e sociais que interferem nas suas condições sociais de existência.

A utilização do *photovoice* na pesquisa com crianças é uma forma interessante de as motivar a participar nos processos de investigação. Efetivamente e no território em análise, a utilização dos métodos participativos facilitou a incorporação e envolvimento das crianças no processo investigativo. Nesta pesquisa exploratória participaram sete crianças de origem cigana e africana com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, em que a proposta da equipa de investigação passou pela disponibilização de máquinas fotográficas às crianças, solicitando que estas fotografassem o seu bairro, com o intuito de aceder às perceções das crianças sobre o lugar onde vivem, designadamente sobre o que mais gostam e menos gostam; quais os lugares onde podem brincar e quais as suas brincadeiras preferidas.<sup>2</sup> Neste contexto, procurou-se cruzar a diversidade de olhares destas crianças cidadãos em ação e perceber qual a sua relação com o bairro.

As investigadoras enquadraram esta atividade de pesquisa no contexto do direito à cidade na perspetiva de H. Lefebvre (1968), explicando de forma simples e concreta o seu significado e qual o alcance no quotidiano da vida das crianças no bairro. Esta metodologia traduz-se numa estratégia de dar voz às crianças, de modo que desta forma se trabalhem com elas competências como a reflexão, a discussão crítica e a partilha coletiva de ideias sobre o lugar onde vivem, ainda que

---

2 Todas as crianças participantes obtiveram autorização dos pais para participar no estudo por via do preenchimento de uma declaração de consentimento informado.

este seja um território marcado pela rejeição, pela exclusão e pobreza. Deste modo, as crianças puderam registrar, discutir e refletir sobre temas e questões que emergem das fotografias e que remetem para a precariedade das condições de vida das suas famílias e vizinhos. Deste modo, as crianças puderam exercitar a sua autonomia e expressar a sua criatividade ao documentarem o espaço e a vida dos seus moradores (Wang, 2006).

Tendo por base as fotografias que as crianças registaram, os investigadores estabeleceram diálogos coletivos com as crianças e que foram mediados pelo recurso à fotografia, os quais foram gravados e, posteriormente, estas conversas foram transcritas, codificadas e sujeitas a uma análise de conteúdo temática. Estes diálogos funcionaram como espaços de expressão da relação das crianças com o espaço. Contudo, as conversas acabaram por ser muito orientadas pelos investigadores e na maior parte das vezes as crianças retraíram-se ou falaram muito pouco sobre as suas escolhas e percepções. Essas conversas foram gravadas em áudio com o consentimento dos progenitores e depois transcritas. As crianças que participaram foram solicitadas a (1) escolher as fotografias mais significativas, a (2) descrever o local/contexto e justificar a sua escolha e (3) explicar o significado das imagens e o que queriam demonstrar com estas fotografias.

Da análise ao material recolhido e analisado, é de ressaltar que de uma forma geral as crianças declaram gostar do bairro, algumas asseveram que “gostam de viver aqui”, uma vez que é aqui que reside toda a sua família (Maria, 7 anos). Mas há crianças que reconhecem que o gosto face ao bairro deriva do facto de “estarem habituados” a esta ambiência (Jonas, 9 anos). Com efeito, constata-se que as crianças não conferem uma posição de centralidade ao espaço físico, uma vez que a sua atenção e os seus registos focalizaram-se mais nas pessoas do que nos espaços. As fotografias captaram sobretudo os irmãos, os/as primos/as, os amigos e os vizinhos. Poucos fotografaram a barraca ou a “casa partida” em que vivem, como é referido por uma das participantes de tenra idade. Estas observações estão em linha com o registado em outros estudos, nomeadamente por Alaca, Rocca e Maggi (2016), no estudo que realizaram em Otava, as crianças fotografaram essencialmente a comunidade relacional ou residencial (pais, irmãos, amigos, vizinhos) e privilegiaram sobretudo os espaços exteriores e não tanto os espaços interiores da sua habitação.

As crianças usam normalmente o terreno em torno da habitação para as suas brincadeiras, uma vez que as habitações são demasiado exíguas e sem o mínimo conforto. Quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer no bairro, prontamente manifestam que é brincar e conviver com os amigos. No entanto, registam-se ligeiras nuances, enquanto os mais novos (6-8 anos) brincam junto à barraca dos pais e/ou de outros familiares, os mais velhos (9-11 anos) aventuram-se em incursões fora dos limites do bairro, saindo deste território para jogar à bola, jogar matraquilhos ou andar de bicicleta, reconhecendo que o bairro não proporciona oportunidades e espaços próprios para este tipo de atividades (não há um campo de jogos ou espaços com matraquilhos, vias/recintos para passearem de bicicleta).

De uma forma geral, as crianças classificam o bairro como pobre e desfavorecido, arredado da cidade dominante. Os aspetos que menos lhes agradam

prendem-se essencialmente com a ausência de espaço público. Gehl (2008) considera que a qualidade do espaço público pode medir-se pela diversidade de atividades que o indivíduo lá pratica. Um aumento na sua qualidade estimula, em especial, as atividades opcionais, das quais dependem as relações sociais. Mas em espaços públicos de qualidade reduzida, o indivíduo, ou grupo, só fazem o estritamente necessário. A própria vontade, do indivíduo ou grupo, de praticar determinadas atividades encontra-se condicionada pela qualidade do ambiente urbano existente. As crianças entrevistadas evidenciam estes constrangimentos, apontando os aspetos que mais as desagradam: a sujidade, o lixo, a lama, a existência de ratos, inclusive no interior das habitações (aspetos/atributos negativos). Maria (7 anos) revela que “nós vivemos com os ratos, andam em cima da cama e da roupa, sujam as roupas...” As crianças participantes captaram e documentaram sobretudo os espaços de representação associados ao quotidiano e ao vivido (dominado). Trata-se do espaço dominado, portanto submetido (Lefebvre 1986 [1974]), dos habitantes, utentes, artistas.

Quando questionados se gostariam de permanecer no bairro ou sair para um outro contexto habitacional, apenas uma das crianças não gostaria de continuar a viver neste bairro, sendo que a maioria afirma que gostava de permanecer no bairro, no entanto este espaço teria de sofrer transformações estruturantes (a mudança). Ou seja, futuramente, o que todos querem mesmo é morar numa casa, em tijolo de preferência, poderia ser um prédio (Jonas, 9 anos) ou uma “casa rasteira” ou “um bairro social como os outros” (Miguel, 10 anos), mas sobretudo “morar numa casa sem miséria, sem a lama e sem ratos” (Maria, 7 anos).

Apesar de deambularem de forma livre e sem grande controlo pelo bairro, este território enquanto palco de experimentação não proporciona uma grande diversidade de experiências lúdicas a estas crianças. Estas parecem viver isoladas e fechadas/encarceradas no seu próprio bairro, exploram os espaços em torno da sua habitação precária e do espaço bairro, sendo que as crianças mais velhas do grupo conseguem transgredir os limites, sair para o exterior do bairro para usufruir de espaços para brincar. A sua pertença e enraizamento centra-se nas interações, nas relações familiares e de vizinhança, ou seja, nas relações e nas pessoas mais significativas e não tanto no espaço físico e material, mas no lugar (antropológico), enquanto espaço relacional, histórico e identitário (Augé, 1992). Este representa a concreta manifestação do habitar humano (Norberg-Schulz, s.d. em Nisbett, 2006), configurando-se como um espaço ao qual lhe atribuímos valor (Tuan, 1993).

### **Considerações finais**

Em termos conclusivos, importa sobretudo deixar pistas de análise para futuras pesquisas neste âmbito, sendo urgente afirmar que importa cruzar os estudos com as crianças com os saberes da arquitetura e do urbanismo. A utilização de metodologias participativas, com a mobilização de vários métodos e ferramentas ligadas ao desenho e ao digital, parece comportar grandes potencialidades heurísticas. No caso em análise, com a adoção de metodologias participativas, os participantes

adquiriram uma posição de centralidade no estudo, dispoño de uma maior margem de liberdade e autonomia do que nos estudos que mobilizam metodologias mais convencionais. Contudo, o número reduzido de participantes, os constrangimentos de ordem política que sopesavam sobre este bairro (iminente decisão de demolição e realojamento), o caráter experimental e exploratório desta atividade de pesquisa e o não estabelecimento de articulações com processos e dinâmicas de mudança social e com esferas ao nível do desenho de políticas públicas, constituem algumas das limitações que condicionaram a operacionalização desta metodologia e a qualidade dos seus resultados.

A composição de territórios que se quer cada vez mais inclusivos, resilientes e reflexivos deve envolver ativamente as crianças na transformação do espaço. Trata-se também da passagem do território como objeto para o território como projeto, construído com o envolvimento de todos, designadamente pelas crianças por via das suas vivências e práticas concretas (Cloutier e Torres, 2010).

Um dos elementos-chave para compreender o desenvolvimento e as práticas espaciais das crianças, nomeadamente, mas não só em ambientes marcados pela precariedade socioespacial, como o que se abordou na pesquisa exploratória levada a efeito no bairro da Torre, é precisamente a noção de agência. A agência refere-se a uma capacidade individual ou coletiva de agir com “intencionalidade” em consonância com escolhas racionais e em resposta a determinadas circunstâncias (Giddens, 2000; Tran e Vu, 2018).

A nosso ver, é urgente analisar o espaço pelos olhos das crianças e compreender a criança como ator, capaz de metamorfosear o espaço. A agência humana (e na criança) é temporalmente informada pelo passado, mas também orientada para o futuro e para o presente. À medida que as crianças enquanto atores se movem dentro e entre diferentes contextos são capazes de mudar a sua relação com a estrutura (Emirbayer e Mische, 1998) social e espacial. Correlativamente, cientistas sociais, arquitetos, urbanistas e políticos estão, em geral, cada vez mais cientes de que as crianças precisam de oportunidades efetivas e criativas para poderem contribuir no sentido de operar mudanças concretas nos lugares onde vivem.

## Referências bibliográficas

- Alaca, Betül Claudia Rocca E Stefania Maggi (2016), “Understanding communities through the eyes and voices of children”, *Early Child Development and Care*, doi:10.1080/03004430.2016.1155567.
- Augé, Marc (2005), *Não-lugares*, Lisboa, 90 Graus Editora.
- Bourdieu, Pierre (2004), *Coisas Ditas*, São Paulo, Brasiliense.
- Call-Cummings, Meagan, Melissa Hauber-Özer, Christie Byers E Greer Mancuso (2018), “The power of/in Photovoice”, *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (4), PP. 399-413, doi: 10.1080/1743727X.2018.1492536.
- Clark, Alison (2005), “Talking and listening to children”, em Mark Dudek, *Children’s Spaces*, Oxford, Architectural Press, pp. 1-14.
- Cloutier, M.-S., e J. Torres (2010), “L’enfant et la ville: notes introductoires”, *Enfances, Familles, Générations*, 12, pp. i-xv.

- De La Salle, Xavier (1982), *Espaces de Jeux, Espaces de Vie*, Paris, Dunod.
- Dudek, Mark (2005), *Children's Spaces*, Oxford, Architectural Press.
- Emirbayer, Mustafa, e Ann Mische (1998), "What is agency?", *American Journal of Sociology*, 103, pp. 962-1023.
- Esther Mayoral-Campa, e Melina Pozo-Bernal (2017), "Del aula a la ciudad. Arquetipos urbanos en las escuelas primarias de Herman Hertzberger", *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17.
- Freitag, Michel (2004), *Arquitetura e Sociedade*, Lisboa, Dom Quixote.
- Gehl, J. (2008), *La Humanización del Espacio Urbano: la Vida Social entre los Edificios*, Barcelona, Editorial Reverté.
- Giddens, A. (2000), *Dualidade da Estrutura — Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Haumont, N. A., e M.G.H Raymond (2001[1966]), *Les Pavillonnaires*, Paris, L'Harmattan.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and Learning*, Roterdão, 010 Publishers.
- Hertzberger, H., A. Heringer, e J.-P. Vassal (2013), *The Future of Architecture*, Roterdão, NAI010 Publishers.
- Lefebvre, H. (2012 [1968]), *O Direito à Cidade*, Lisboa, Estúdio e Livraria Letra Livre.
- Lefebvre, Henri (1986 [1974]), *La Production de L'espace*, Paris, Anthropos.
- Lemieux, Marie-France (2009), *Repenser l'Architecture pour la Petite Enfance: la Pratique Européenne comme Modèle pour le Québec*, Quebeque, Ordre des Architectes du Québec.
- Lima, Mayumi Souza (1989), *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel.
- Mantikayan, M. Jonathan (2020), "Photovoice as qualitative action research tool: a review", *CCSPC Research and Development Research*, pp. 1-18, disponível em: .
- Mark Dudek Associates, em .
- Martyn Hammersley (2017), "Childhood studies: a sustainable paradigm?", *Childhood*, 24 (1), pp. 113-127.
- Mendes, M.M. e T. Sá (2017), "Interdisciplinary relations between social sciences and architecture: tensions, ambiguities and complementarities", em M.M. Mendes, J. Cabral, e T. Sá, *Architecture and the Social Sciences: Inter- and Multidisciplinary Approaches between Society and Space*, Países Baixos, Springer, pp. 33-49.
- Nesbiit, Kate (org.) (2006), *Nova Agenda para a Arquitetura*, São Paulo, Cosac & Naify.
- Pagis, Julie, e Alice Simon (2020), "Introduction: du point de vue des enfants", *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, pp. 7-15.
- Pallasmaa, J. (2012), *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*, Grã-Bretanha, John Wiley.
- Portas, Nuno (1965), "As ciências humanas na renovação da formação do Arquitecto?", *Análise Social*, III (12), pp. 517-525.
- Rouyer, V. et al. (2020), "Etudier le point de vue des enfants: questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement", *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, pp. 124-144.
- Saramago, Sílvia S. (2001), "Metodologias de pesquisa empírica com crianças", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, pp. 9-29.
- Sarmiento, M. J. (2003a), *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.ª Modernidade*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.



- Sarmento, M. J. (2003b), *Imaginário e Culturas da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Schleien, S. J., M. T. Ray, e F. P. Green (2002), *Community Recreation and People with Disabilities: Strategies for Inclusion*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Simon, Alice (2020), "Are children interviewees just like any others?", *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, 81-98.
- Tran, L.T. e T. T. P. Vu (2018), "'Agency in mobility': towards a conceptualisation of international student agency in transnational mobility", *Educational Review*, 70, (2) pp. 167-187, doi: 10.1080/00131911.2017.1293615.
- Tuan, Yi-fu (1993), *Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência*, São Paulo, Difel.
- Vieira de Almeida, Pedro (1964), "Da utilidade social da arquitectura", *Análise Social*, II (6), pp. 237-248.
- Wacquant, Loïc (2014), "Marginality, ethnicity and penalty in the neoliberal city: na analytic cartography", *Ethnic & Racial Studies*, 37 (10), pp. 1687-1711.
- Wang, Caroline (2006), "Youth participation in Photovoice as a strategy for community change", *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), pp. 147-161.
- Wang, Carolin,e e Mary Ann Burris (1997), "Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment", *Health Educ Behav*, 24 (3), pp. 369-387.

## Capítulo 9

# **Projetar o ambiente arquitetônico para a infância** **O espaço da casa que faz sonhar, criar, brincar e crescer**

*Maria Fernanda de Pádua Oliveira Pereira de Sousa Barra Pires*

### **Introdução**

*A casa é o nosso canto do mundo.*

*Ela é, como se diz frequentemente, o nosso primeiro universo.*

*É realmente um cosmos (Bachelard, 2008: 24)*

O relacionamento da criança com o espaço começa a ser estabelecido logo após o nascimento. Ao separar-se do corpo da mãe, o bebê passa a interagir com algo muito mais grandioso do que havia experienciado até então: a ausência de fronteiras físicas próximas. Tudo passa a ter uma nova dimensão, passa a ser descoberta, conhecimento e apropriação. O ato de ocupar o espaço desencadeia uma série de outras impressões. Os órgãos dos sentidos nos permitem reconhecer a materialidade do universo que nos cerca, sendo que esta experiência é complementada com a inclusão de sensações psicológicas, sentimentais, espirituais que caracterizam simbolicamente o espaço e carregam a nossa vida de memórias. Esta relação criança-espaço inicia-se dentro do ambiente doméstico, ou seja, da casa de família.

A compreensão do habitar vai além do entendimento de mero refúgio. Destaca-se na casa, ou em seu equivalente, a atividade exercida pelo Homem neste espaço construído para ele, e que lhe permite experimentar relações com o meio ambiente (interno e externo) e com outros seres. A construção física da habitação transforma um espaço em lugar, pois ao existir em determinado espaço, o Homem estabelece uma ligação estreita com o mesmo, confere-lhe valor sentimental, através das sensações de conforto e intimidade. A essa fração do espaço descrita acima chamamos casa! Nela é onde o homem reina soberano, sentindo-se seguro e inatingível e onde se expressam seus valores. A casa adquire o caráter de um organismo simbiote, indispensável à vida do ser humano.

Com este entendimento, podemos assimilar o tamanho da impressão deste local na moldagem de um novo ser. As crianças tomam consciência de sua entidade ao experimentarem sensações, ao fazerem descobertas, ao realizarem percursos.

Este conhecimento existencial inicia-se em sua casa, na casa de sua família. É como se fossem telas em branco, cujas pinceladas surgissem conforme suas vivências.

As inquietações provocadas pelo tema da habitação sempre orbitaram o pensamento do arquiteto. Diante de uma realidade de valorização da infância, por que não conectar a criança enquanto indivíduo a essa questão?

Se tomarmos por empréstimo este pensamento, “Sendo o sentido de abrigo uma necessidade primordial do homem, a arquitetura de interiores, porque é Arquitetura, é mais que uma mera operação de maquiagem de um espaço pré-definido” (Loução, 2016: 11), e se nos lembrarmos que passamos a maior parte da nossa existência em ambientes interiores (a casa representa um *locus* privilegiado para a criança) pareceu-nos pertinente investigar a casa na perspectiva das crianças. Neste contexto, delineamos, então, como objetivos centrais que orientaram a pesquisa que aqui apresentamos a necessidade de promover o direito à participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, propondo assim uma nova prática de projeção arquitetônica para a infância, incluindo as perspectivas das crianças e as suas necessidades no processo projetual. Junto a isso buscamos compreender a importância do ambiente do quarto para o desenvolvimento das crianças. Valorizar o trabalho do arquiteto como idealizador do espaço da criança na casa da família surgiu como mais um objetivo a ser perseguido, ao considerarmos sua responsabilidade na concepção e projeção do espaço doméstico. Por último, entendemos ser essencial posicionar a arquitetura como veículo de expressão das vozes das crianças, procurando contribuir para a sensibilização dos pais sobre a importância de lhes concederem a voz no que diz respeito à projeção do espaço de utilização delas próprias.

Ao iniciarmos a exploração bibliográfica sobre a casa e a criança, pudemos perceber a ausência de referências escritas que conciliassem esse *duo*, do ponto de vista da arquitetura de interiores. Neste âmbito importa referir que a evolução nas relações sociais familiares e a presença de filhos influenciaram a configuração dos interiores domésticos no decorrer da história. Testemunhámos a passagem das crianças de adultos em miniatura (*homunculus*) (Pinto, 2000) para o centro da atenção da família, à medida que esta (família) se ia privatizando (Ariès, 1998). A visibilidade e o reconhecimento da infância como uma construção social atribuiu às crianças o papel de sujeitos de direitos, salientando, pois, a necessidade crescente de fomentar a sua participação nos assuntos que lhes dizem respeito. Assim, foi possível estabelecer a questão principal para o desenvolvimento deste trabalho. Quais as opiniões e as percepções das crianças sobre o espaço da casa?

Os questionamentos, contudo, não cessaram com uma única pergunta. Para dar prosseguimento a esta reflexão, tornou-se necessário considerar as particularidades que envolvem as transformações do espaço diante da presença de crianças na casa de uma família. Passamos a outras indagações: em que medida as respostas prontas oferecidas pelo mercado de mobiliário e de decoração infantis atendem à concepção de ambientes internos arquitetônicos e lúdicos? De que forma envolver a criança no processo de projeto pode ser uma aliança útil para conceber melhores espaços? Qual o significado da casa para as crianças? Como é que elas projetariam o seu próprio quarto?

A relação sobre todos os pontos previamente considerados é fundamentada também pelos princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas sobre os

Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989), conforme os seus artigos 12.º e 13.º, que salvaguardam o direito de a criança expressar a sua opinião e ser ouvida nos assuntos que lhe dizem respeito, entendendo-se que a casa constitui um assunto que interessa à criança.

A organização estrutural para o desenvolvimento deste capítulo procurou traçar uma linha de pensamento coerente para podermos buscar a resposta à pergunta atrás formulada. Tal composição levou-nos a organizar o texto em três partes. A primeira, intitulada: o espaço e o desenvolvimento infantil: o pioneirismo do trabalho de Maria Montessori, e o entendimento da infância (re)descoberta. A tomada de consciência da importância de uma proposta educacional adequada ao grupo social das crianças exigiu a reformulação da instrução infantil, conjugando fatores de ordem prática, psicossocial e espacial. A valorização da brincadeira, não só como diversão, mas também como instrumento de socialização e de aprendizagem promoveu uma verdadeira revolução nos princípios pedagógicos que passaram a nortear a proposta para a progressão plena e saudável das crianças. A educação sensorial proposta por Maria Montessori mereceu a nossa atenção, por despontar o papel preponderante dos ambientes interiores e dos instrumentos lúdicos para o desenvolvimento das crianças. A segunda parte, sob o mote: escutar as crianças — estratégias e metodologias utilizadas na investigação, procura descrever e fundamentar a metodologia de investigação, salientando as particularidades do trabalho empírico com crianças e a ética para a sua operacionalização. Justificamos a adoção da metodologia qualitativa e o porquê desta escolha, assim como a delimitação da “amostra”, composta por crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. A terceira secção, com o título: o que aprendemos com as crianças? Análise e discussão dos dados, examina as informações recolhidas ao longo de todo o processo de investigação com as crianças. Por último, apresenta-se uma reflexão sobre a necessidade de ouvir as opiniões infantis e estimular a sua participação na conceção de projetos de arquitetura de interiores a elas destinados, encarando esta oportunidade como um espaço de crescimento pessoal e cidadania.

### **O espaço e o desenvolvimento infantil: o pioneirismo do trabalho de Maria Montessori**

Os acontecimentos e transformações pelos quais a sociedade passou ao longo dos anos, sobretudo após a Revolução Industrial, levaram alguns pensadores a procurar uma nova forma de ver a infância, a educação e suas implicações.

Filósofos iluministas e românticos, como Rousseau e Locke, já haviam esboçado as primeiras críticas sobre como as crianças eram tratadas e reconhecidas até ao século XVIII. Para estes autores era urgente protegê-las contra a exaustão física e insalubridade laboral a que eram submetidas. Nesta altura, as crianças ainda desempenhavam um papel importante no sustento familiar. Os trabalhos que não podiam ser realizados pelos mais crescidos, por conta de sua estrutura corporal desenvolvida, eram entregues aos pequenos. Limpar chaminés, trabalhar em minas de difícil acesso, limpar resíduos químicos de recipientes em fábricas de cerâmica

eram algumas das atividades entregues aos mais jovens. Toda essa exposição às sujeidades, jornadas de trabalho excessivas, abusos e castigos corporais pela sua condição de criança começaram a gerar incômodos aos mais sensíveis às suas causas. Pela sua fragilidade física e emocional, necessitavam de cuidado e educação num ambiente social propício ao seu pleno desenvolvimento.

Da Revolução Industrial até mesmo ao findar do século XIX, poucas mudanças e melhorias foram observadas nas condições de vida das crianças. O consenso era de que apenas com intervenção do governo na instrução destas é que seria possível assegurar alguma possibilidade de desfrutarem da infância. A consequência da escolaridade obrigatória foi a criação de recantos protegidos, em que as crianças eram instruídas, mas excluídas de todo um contexto social de troca com o mundo dos adultos.

Os locais destinados e utilizados pelas crianças eram projetados e desenhados conforme as perspectivas dos adultos, de acordo com suas noções do que era certo e errado, e seguindo padrões já consolidados. Pouca energia havia sido despendida no entendimento de como as crianças pensavam, compreendiam, apreendiam, expressavam, sentiam. No fundo, eram seres humanos frágeis e as decisões deviam basear-se no que os adultos julgassem melhor para eles.

A tomada de consciência de que na geração infantil estavam os futuros adultos — cidadãos e, assim, o futuro da humanidade — foi um marco para que se desenvolvesse uma série de estudos sobre como se processa o seu comportamento e o seu entendimento do mundo. Dentre as muitas linhas de pensamento sobre o desenvolvimento infantil que visavam a construção de uma “nova escola”, daremos ênfase à abordagem da médica italiana Maria Montessori. A opção por aprofundarmos os estudos sobre Montessori se tornou evidente ao percebermos a sua intensa preocupação em conciliar o espaço físico com os métodos pedagógicos e com o desenvolvimento infantil. Não demoraria a surgir o fruto dos pensamentos e atitudes de estudiosos, de diferentes épocas, sensíveis e atentos às particularidades do início da vida, absolutamente invisíveis por milênios, desencadeadas ao redor do século XVII e, finalmente, culminando com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, que conferiu à criança o estatuto da infância, com todos os seus direitos e garantias.

Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher italiana a cursar a faculdade de Medicina. Nos seus anos de estudo, optou por se dedicar ao trabalho com crianças que apresentavam patologias mentais. Em suas observações e propostas de ação, convenceu-se de que o que essas crianças necessitavam era sobretudo de um programa educacional e de um espaço adequados às suas necessidades singulares e não tanto de soluções médicas (Lima, 2016).

Ao utilizar algumas das propostas que já haviam sido iniciadas por Fröebel e Séguin, a médica aperfeiçoou os métodos de trabalho, primeiramente, em seus pupilos com deficiência mental.<sup>1</sup> Com a exposição dos avanços desses alunos e o excelente desempenho que apresentaram em exames de escolas públicas tradicionais, ela conseguiu comprovar a eficiência de seus processos. Convencida de que a livre expressão, aliada a um ambiente bem concebido, com os materiais adequados a diversas atividades e com o auxílio de mestres instruídos para promover os

estímulos em cada aluno, era a chave de sucesso para bons resultados. E, além disso, estendeu a abrangência de seu trabalho a crianças sem qualquer tipo de atrasos neurocognitivos (Souza, 2018b).

A sua experiência com crianças do ensino regular começou com um trabalho no bairro operário de San Lorenzo, em Roma. O projeto, intitulado *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), procurava dar uma ocupação aos miúdos dos três aos sete anos de idade, enquanto seus pais estavam em horário laboral. Sem essa alternativa, ficavam entregues à própria sorte e, muitas vezes, sujeitos a acidentes e perigos de uma vida sem supervisão. Neste cenário, a médica encontrou uma oportunidade de aprimorar mais os seus métodos.

O seu pioneirismo em reconhecer no espaço por construir um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança, no qual ela teria a liberdade de escolha de suas ações e livre movimentação, tornando-se um explorador do mundo, serviu e ainda serve o propósito para melhor conhecer e aprofundar a interpretação da infância. Para alcançar estes objetivos, propôs uma educação sensorial, em que os professores deveriam estimular a aprendizagem através de uma pedagogia dos sentidos. Propôs mudanças significativas na organização espacial que centravam o interesse no respeito à movimentação das crianças, retirando o foco e a hierarquia entre professores e alunos, presentes nas escolas tradicionais. A inexistência de mobiliário fixo e de lugares predeterminados para tutores e pupilos promovia uma experiência de conhecimento mais fluida e conforme o interesse das crianças.

A proposta pedagógica montessoriana salientava a importância do espaço físico e do ambiente, não como sinónimos, mas como elementos complementares. O espaço físico, com proporções mais generosas, mobilado na escala infantil e preparado para as atividades que ali fossem acontecer, propiciava o surgimento da ambiência necessária ao aprender. Passava a funcionar como mais um instrumento de disciplina e de promoção do sentido de coletivo; para desenvolver a capacidade de deslocamento, principalmente no que diz respeito às diferentes atividades propostas, as crianças ganhavam autonomia ao realizarem tarefas conforme ditasse a sua vontade.

Com o domínio daquela pedagogia inovadora, percebeu-se a mudança no comportamento das crianças, revelando estas aquisições de respeito mútuo e do valor da liberdade individual perante o comunitário. Num espaço onde este tipo de troca acontece sem traumas, as crianças atribuem-lhe sentimentos e emoções e, por conseguinte, entendem o conceito de ambiente (figura 9.1).

Com o incentivo pela liberdade individual, o método procurava entender como cada pupilo se desenvolvia e ganhava autoconfiança a fim de seguir para os próximos desafios. Estas características, quando bem incorporadas ao ser, davam-lhe subsídios para alcançar a autonomia.

---

1 Friedrich Fröebel (1782-1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes nas ideias de escola de Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância. Édouard Séguin (1812-1880) foi um médico e educador nascido em França. É lembrado pelo seu trabalho com crianças com deficiências cognitivas na França e nos Estados Unidos da América. Foi uma grande inspiração para o trabalho de Maria Montessori.



**Figura 9.1** Sala de aula montessoriana

Fonte: <http://chmschool.org/montessori>.

Além das interferências na distribuição e organização do espaço, a proposta procurou desenvolver diferentes materiais educativos, incorporando o lúdico e a brincadeira no processo de aprendizagem. A estimulação da inteligência pelo concreto, ou seja, pelos materiais didáticos oferecidos, permitia que as crianças de fato vissem e sentissem os temas propostos pelos educadores. Quando obtivessem a capacidade do pensamento abstrato sobre o assunto, poderiam passar a outro tema e a novos materiais. Esta forma de trabalho permitia a manifestação espontânea do seu intelecto, pois a utilização dos sentidos precede toda e qualquer construção da cognição. Muitos desses materiais desenvolvidos são amplamente utilizados, até hoje, na educação das crianças.

Para que todos esses avanços fossem alcançados, Montessori percebeu a importância da formação do professor. Ele precisava estar atento e consciente das manifestações das particularidades de seus alunos e guiá-los no bom percurso para vencer os obstáculos e atingir os objetivos. Assim, ele é o grande articulador de todo o trabalho a ser desempenhado, devendo para tanto preparar o ambiente e escolher os materiais que serão apresentados em cada fase (Souza, 2018b).

Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo e, definitivamente, preocupada com o futuro da sociedade. Suas propostas causaram grandes transformações no entendimento e na concepção dos espaços escolares e nas doutrinas educacionais. O tríptico “atividade-individualidade-liberdade”, tão defendido e almejado em todos os seus estudos, permanece atual e cada vez mais pertinente no contexto da sociedade contemporânea.

Muitas aquisições se processaram e continuam se processando nesse período fértil, tanto para o projeto pedagógico, quanto para o projeto arquitetónico. As discussões e os ganhos extrapolaram as fronteiras desse objeto edificado. Passamos a suscitar hipóteses, defender opiniões, que trouxeram as crianças para o ponto da discussão do planeamento urbano e das políticas sociais e educacionais. Saímos do microambiente para o macro, mas talvez tenhamos renegado a célula máxima da formação social: a casa da família. As crianças, em muitos casos, ainda são negligenciadas nos projetos residenciais e sobretudo nos projetos de interiores domésticos. E é assim que prosseguiremos? Ou faremos o percurso inverso, da escala urbana macro, para o desenho do quarto do filho? Não importa o tamanho, estamos sempre a falar de espaço e de pessoas e são essas as matérias-primas de trabalho do arquiteto.

### **Escutar as crianças — estratégias e metodologias utilizadas na investigação**

Esta investigação implicou uma ampla pesquisa bibliográfica e análise documental, em conjunto com a realização de entrevistas e a realização de desenhos por parte das crianças. A opção por esta forma de construção do estudo delineou-se pela verificação de que nem todas as informações estavam disponíveis em material já existente e publicado, carecendo de complementaridade por meio de trabalho empírico. Quando cogitamos o tema a ser abordado, a criança e o espaço da criança na casa da família, intensificámos a busca por registos bibliográficos que incluíssem o assunto infância nas transformações verificadas no espaço doméstico e nos projetos de arquitetura de interiores direcionados à conceção do espaço da criança na habitação familiar. Muito pouco se encontrou nesse sentido, reforçando a ideia de que constitui uma área que ainda não apresenta trabalho empírico significativo e, por essa razão, deveríamos avançar com a investigação. A metodologia utilizada visava a compreensão da casa pela perspectiva das crianças, enquanto lar da família, e se havia espaço para que expusessem a sua opinião nos locais mais utilizados por elas dentro do ambiente doméstico. Não haveria outra maneira de obter as opiniões mais genuínas sem o contato direto da investigadora com as crianças. Para isso, as entrevistas surgiram como a alternativa mais adequada para o estabelecimento dessa troca de ideias e de conhecimento.

A questão principal de nosso trabalho centrava-se em investigar de que modo se poderia projetar um ambiente arquitetónico no interior da casa da família adequado às necessidades das crianças. Após as leituras dirigidas, acabámos por reformular nosso questionamento, pois evidenciou-se que as crianças como grupo social distinto têm direito de expressar-se sobre os temas que lhe dizem respeito e, portanto, é necessário que busquemos conhecer suas opiniões e percepções sobre o espaço da casa. Nesta linha de pensamento, envolver as crianças no processo de projeto, procurando compreender como perspetivam o seu lar ideal e como projetariam o espaço do seu próprio quarto, poderia resultar numa aliança útil entre o arquiteto e a criança na conceção de melhores espaços a ela destinados.



A elaboração de projetos de arquitetura residenciais evoluiu, ao longo do tempo, em conformidade com as transformações que se processaram nas relações sociais. Dito isso, emerge a importância de se conhecer as opiniões e ideias que elas têm sobre o espaço que conhecem melhor, ou seja, a sua casa. Não se projetam moradias apenas para adultos, mas para crianças também, o que nos fez refletir sobre o tipo de arquitetura que se está a oferecer, tanto para a conformação dos espaços exteriores, quanto para a distribuição e organização dos interiores, e sua adequação às necessidades de todos que nela poderão habitar.

As indagações supramencionadas, tal como havíamos antevisto, só poderiam esclarecer-se mediante a interação da investigadora com as crianças.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (Alderson, 2005: 423).

Os participantes no estudo foram crianças pertencentes à faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Nessa etapa da vida, por ainda precisarem de certa experimentação para estabelecer relações, as opiniões das crianças são muitas vezes excluídas ou diminuídas pelos adultos. Entretanto, essa fase do desenvolvimento infantil é muito marcante na composição de sua personalidade. Diante disso, resolvemos eleger os alunos do referido ciclo no âmbito desta pesquisa. A opção por entrevistar as crianças na escola deu-se em muito por ser este um ambiente com uma população expressiva de crianças dentro da faixa etária pretendida. Junto a isso, consideramos que o espaço da escola é o segundo lugar mais familiar para as crianças, ficando atrás somente do ambiente doméstico. Uma vez que poderia ser mais difícil entrevistas às crianças dentro de seus lares, assumimos a escola como a melhor alternativa.

As entrevistas foram realizadas entre 2017 e 2018, registadas em áudio e transcritas para compor o material de análise reflexiva. Elas foram realizadas numa escola do ensino privado do concelho de Sintra, que aceitou prontamente cooperar no contexto desta pesquisa, contando com a participação de 46 crianças. Como o trabalho empírico com crianças requer adequações e reajustamentos, a técnica da entrevista-conversa tem vantagens, já que consiste em orientar o diálogo “por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade” (Saramago, 2001: 14). O tipo de entrevista que adotámos foi a entrevista-conversa singular, pois entendemos que o tema da investigação conforma uma matéria de cariz mais íntimo e pessoal. Assim, ao falarmos com cada um individualmente, pudemos obter respostas mais específicas e não tendenciosas, motivadas pela presença dos colegas e suas inevitáveis opiniões. Com a definição do local e do grupo etário, as atenções voltaram-se para a elaboração do guião da entrevista.

Trabalhar com crianças exige uma adaptação dos métodos de pesquisa convencionais, pois sua linguagem e entendimento são diferentes das de um adulto. Com essa compreensão, precisámos ficar alertas sobre o tipo de linguagem e de comunicação que iríamos estabelecer, sem, contudo, tender a infantilizar o discurso,

pois essa atitude reforça o argumento erróneo de que, dada a sua juventude, as crianças seriam menos competentes e capazes de falar sobre o assunto do estudo.

Após os registos das conversas, solicitámos aos participantes a elaboração de um desenho com o tema: *O que eu penso da minha casa?*

Dentro das possibilidades de cada um, eles trabalharam, além da expressão gráfica, com um pequeno texto na tentativa de explicar aquilo que escolheram representar. Toda esta fase do trabalho realizada com a participação das crianças foi muito importante, não só para o amadurecimento das questões de investigação, como também para elucidar a necessidade de dar voz às crianças. Ao permitirmos que se expressassem reforçámos sua posição de atores sociais, e colocámos em destaque um dos grandes contrastes da sociedade contemporânea: as crianças nunca tiveram tanta visibilidade e atenção por parte dos adultos como atualmente, em contrapartida, sob o disfarce da proteção de que necessitam, também nunca foram tão excluídas das decisões e assuntos que lhes dizem respeito (Sarmiento, 2008).

### **O que aprendemos com as crianças?**

Quando nos propusemos a realizar o trabalho, tínhamos a ideia de averiguar a importância que o espaço interior das residências possuía para as crianças e como era tratado, elaborado e preparado para a sua vivência. O quarto infantil, esse pequeno universo de possibilidades para a criança que o habita, estava a ser percebido em que sentido? As crianças conseguem expressar-se para que o seu ambiente traduza uma atmosfera tão onírica, lúdica, divertida e estimulante quanto gostariam? Como podemos conhecer suas opiniões e percepções sobre o espaço da casa?

Conversar com as crianças, escutar as suas ideias e opiniões, tendo em conta a valorização de seu grupo social perante o todo da sociedade, faz muito sentido. A composição do guião das entrevistas procurou alcançar os objetivos estabelecidos no início do trabalho, que eram a compreensão do modo como as crianças perspetivam e interagem com os espaços e a possibilidade de expressarem sua opinião sobre os ambientes em que vivem, reconhecendo a arquitetura como um instrumento para o desenvolvimento pleno e saudável. Por se tratar de uma pesquisa na área de conhecimento da arquitetura e, considerando-se que o desenho é uma das ferramentas primordiais do trabalho do arquiteto, ocorreu-nos naturalmente a inserção de uma atividade de expressão artística por meio de ilustrações. Solicitámos às crianças um desenho do espaço edificado de suas casas (ideais ou reais, como preferissem), desta forma, conseguimos captar e compreender o seu discurso verbal cruzado com as representações que constroem sobre o ambiente doméstico.

Ao possuímos todos os dados devidamente registados por escrito e organizados de forma que possibilitasse, ao mesmo tempo, uma visão mais profunda dos quesitos destacados individualmente, mas contextualizados no conjunto, conseguimos apresentar as nossas principais considerações e descobertas sobre o trabalho desenvolvido. Para ilustrar a análise dos resultados, seleccionámos alguns excertos das entrevistas que exemplificam as suas visões.

O cruzamento das informações fornecidas pelas crianças permitiu-nos aceder a uma realidade de comportamento social que, no âmbito da célula familiar, não estava tão em evidência: a sociedade exige que as crianças sejam cada vez mais autónomas, estimulando, sobretudo no campo da educação, a atribuição de deveres, responsabilidades e compromissos dignos da experiência da vida adulta. Em contrapartida, o alargamento do estádio da infância (que pela regulamentação vigente vai do nascimento até aos 18 anos de idade) mantém os pais como responsáveis por suas ações, induzindo, assim, que também devam decidir por elas sobre tudo.

O processo investigativo de campo trouxe-nos um conjunto de elementos com elevado valor de sentido para os projetos de arquitetura de interiores, nomeadamente para o quarto dos filhos e para a casa da família.

Compreendemos que o significado da casa para as crianças extrapola a noção do simples abrigo. Ele inclui as perceções de conforto, de bem-estar, de relaxamento e de sossego. A associação imediata do lugar à família transforma a singela construção no lar, onde a segurança emocional e psicológica são tidas como garantia para a felicidade. Nessa representação simbólica do espaço da casa, as crianças definiram o lugar da arquitetura como impulsionadora das relações sociais e do estreitamento de laços entre os seus habitantes.

Estar bem, estar confortável, estar melhor do que nos outros sítios e sentir-se em casa.

G. E. (menino, 6 anos)

Significa estar num sítio conhecido, um sítio que eu sei que não há nada que me possa acontecer, um sítio seguro.

J. E. (menino, 7 anos)

Significa que temos um lar onde viver, que devemos estar felizes lá.

S. C. (menina, 10 anos)

Para as crianças, estar em casa é símbolo de pertença a um conjunto maior: a família. A associação entre a casa e a família é imediata e indelével. Todo o processo de socialização das crianças inicia-se no ambiente familiar, através do estabelecimento das relações entre elas e os pais. Dentro de casa são expressos e transmitidos os valores afetivos, culturais, de pertença a um grupo e de comportamento, que vão moldando a identidade de cada um. A casa, enquanto objeto do trabalho do arquiteto, deve valorizar seu papel como propulsor das trocas e da convivência entre os membros da família e, também de acordo com as crianças, seus animais de companhia. É ao mesmo tempo um espaço de recolhimento das interferências do mundo exterior, mas de troca entre os seus coabitantes.

Estar com meus pais, no sofá, a relaxar.

G. R. (menino, 8 anos)

Estar com a minha família, a descansar, a ler tranquilamente e acho que é só isso!

M. P. (menina, 9 anos)

O sítio onde eu estou a maior parte do tempo, onde tenho a minha família, onde faço a minha festa de anos, onde faço a maior parte de tudo.

A.L. (menino, 9 anos)

A inclusão e identificação dos membros da família nos desenhos elaborados pelas crianças entrevistadas reforçou a importância que este grupo tem na construção do significado simbólico da casa para as crianças (figuras 9.2 e 9.3).

Partilhar a vida com os entes mais próximos exige domínios espaciais coletivos, como a sala de estar, cujo nome já lhe confere o sentido de estar-junto.

A sala. Porque a minha televisão é bem grande e eu fico a jogar jogos com o meu pai, no sofá, às vezes o meu pai vai lá dormir às vezes! É muito confortável, porque aquilo tem, é como se tivesse mais viva e por isso é que eu mais gosto!

F. E. (menina, 8 anos)

Sim, na sala com os meus pais, com os meus manos a ver algum filme. E..., no quarto também.

G. E. (menino, 6 anos)

Mas o espaço da casa também é o domínio da intimidade e da liberdade de expressão e, na perspetiva das crianças, o lugar preferido para estar em recolhimento e sozinho é o quarto.

No meu quarto. (...) Porque lá tenho muitas brincadeiras!

M. L. R. (menina, 6 anos)

Gosto mais de ficar no quarto, assim ao pé da janela, onde ponho meus brinquedos e gosto de ficar lá a brincar.

T. L. (menina, 9 anos)

Eu, às vezes, tenho autocolantes que eu tenho a volta do quarto e, às vezes, as estrelas do céu quando eu vou dormir, eu apago a luz e vejo! E eu gosto de dormir assim!

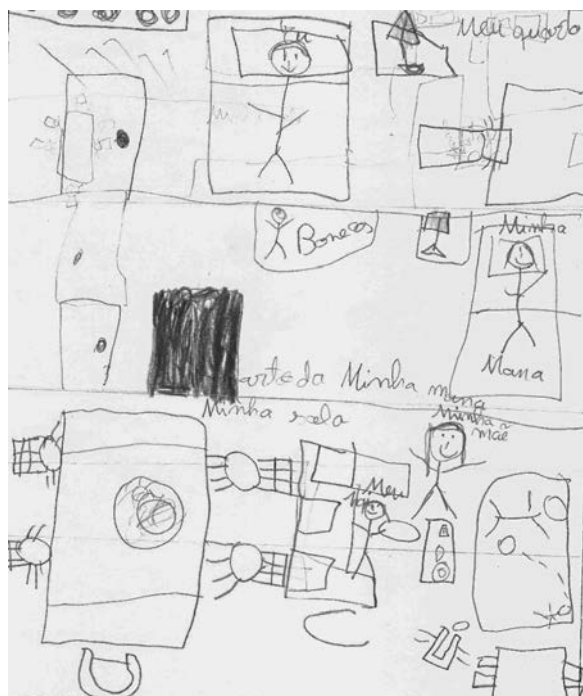
M.D. (menino, 8 anos)

Na atividade de desenho que propusemos, alguns preferiram reproduzir os interiores de suas residências. Nem sempre ilustraram os ambientes da casa toda, mas os seus sítios preferidos. Como pudemos observar, algumas crianças retrataram os seus quartos, reforçando a importância que este espaço possui dentro do conjunto da casa da família. Curiosamente, os desenhos elaborados conduzem-nos à associação de plantas baixas. Não são exatamente plantas baixas, pois há o rebatimento dos objetos, com a exposição de todas as suas componentes no plano do papel, mas também não são vistas frontais nem perspetivas (figuras 9.4 e 9.5).

As crianças que optaram por essa forma de representação pareciam buscar uma vista superior de como se distribui a segmentação do espaço e a disposição do mobiliário. A utilização deste tipo de desenho pôde nos mostrar que a esta altura as



**Figura 9.2** Desenho elaborado por menina de oito anos. Presença da família no espaço da casa



**Figura 9.3** Desenho elaborado por menino de oito anos. Inclusão das figuras pertencentes ao agregado familiar nos ambientes retratados

crianças têm um domínio maior da abstração para representar o espaço, assim como o fazem os arquitetos com seus desenhos técnicos. Esse processo do pensar espacialmente como um profissional ficou ainda mais óbvio em outros exemplos, ao utilizarem uma espécie de corte como forma de representação. Pretendiam expor o interior e o exterior ao mesmo tempo, mas sem os “ruídos”, que muitas vezes nos confundem na transparência ilustrada nos desenhos de crianças pequenas (como quando pretendem representar um animal grávido, por exemplo, e desenharam o filhote na localização do abdómen). O que vimos foi a realização de secções longitudinais ou transversais da casa, mantendo os contornos externos de sua forma, mas salientando os aspetos interiores. Esse tipo de opção para representação da casa chamou-nos a atenção, pois a secção de um objeto ou mesmo de um edifício é uma das formas de representação mais difíceis para decomposição e entendimento do espaço construído, embora seja também um dos recursos mais esclarecedores sobre o mesmo (figuras 9.6 e 9.7).

A utilização deste tipo de desenho possibilitou-nos supor que o contato propiciado pela tecnologia, digamos pelos conteúdos disponíveis na *internet*, desde muito cedo, tornam-nas habituadas à exposição dos desenhos técnicos de arquitetura. Os videogames, por exemplo, permitem que elas criem e recriem os cenários onde irão jogar, como se fossem os próprios arquitetos.

Outra evidência foi conferirem ao ambiente doméstico a associação à diversão, à brincadeira, a um lugar para se construir memórias. Isto porque as memórias dificilmente moldam-se sozinhas, precisam de um espaço que as localize no segmento tempo e de testemunhas que assistiram aos acontecimentos. “O espaço habitado, enquanto lugar de intimidade, é o mundo da acumulação da experiência” (Fernandes, 1992: 72). Essa relação entre passado, presente e futuro permeia a sua idealização da casa dos sonhos, ora numa referência anterior, ora assentindo a atualidade, ora expressando desejos para o porvir.

Porque lá em casa eu posso brincar, tenho lá os meus brinquedos, posso ver televisão, enquanto na rua não tenho lá nada disso.

E. C. (menina, 8 anos)

Para mim, a casa representa o meu lar. O meu amor. Tem várias memórias que eu guardo aqui.

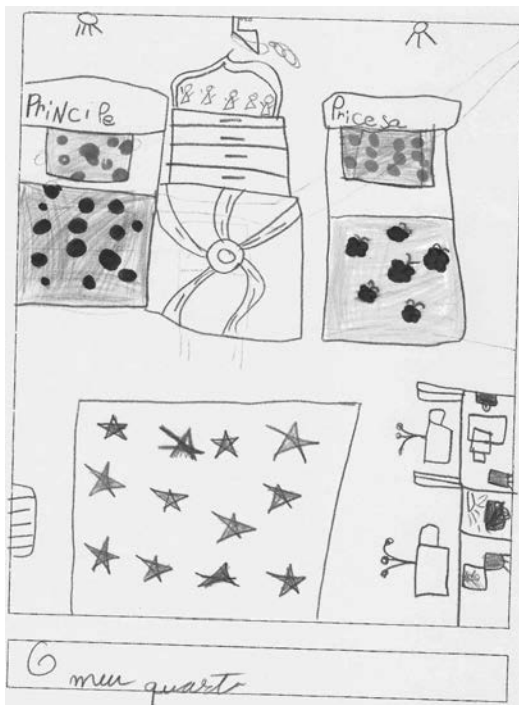
V. P. (menina, 8 anos)

Porque tenho muitos brinquedos para me entreter, tenho minha irmã, tenho os meus pais que me dão muito carinho, e não fico aborrecida em casa.

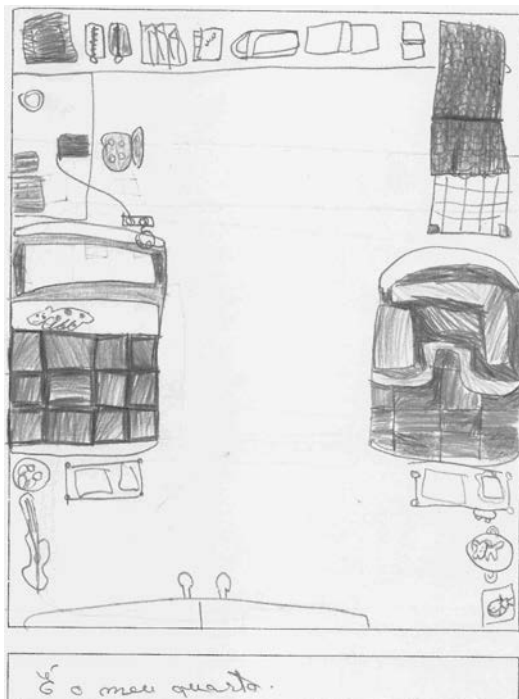
I.C. (menina, 9 anos)

Porque nos espaços públicos, não consigo estar tranquila, porque está sempre muito barulho e confusão. E em casa eu tenho sossego com a minha família!

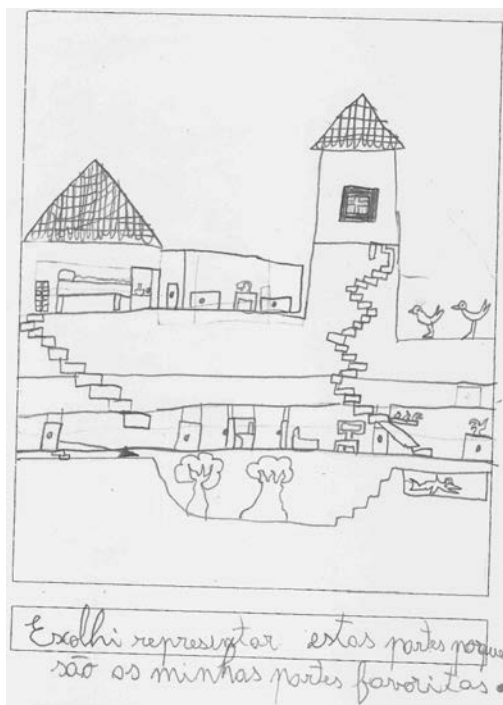
M. P. (menina, 9 anos)



**Figura 9.4** Desenho elaborado por menina de oito anos. Representação do sítio preferido da casa



**Figura 9.5** Desenho elaborado por menina de nove anos. Representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa)



**Figura 9.6** Desenho elaborado por menino de oito anos. Representação da casa por uma secção ou corte do visual exterior e interior



**Figura 9.7** Desenho elaborado por menino de nove anos. Representação da casa por uma secção ou corte do visual exterior e interior



As crianças, apesar da pouca idade, conseguiram nos transmitir seus desejos por promover mudanças no espaço da casa. Tais alterações remeteram a aspectos de distribuição de mobiliário, de substituição de revestimentos e da cor das paredes. Não foram situações que envolvessem o dispêndio de grandes somas monetárias, mas que, apesar da simplicidade, trariam mais qualidade aos espaços da casa, principalmente quando referenciavam o quarto.

Gostaria de tentar mudar algumas coisas para ver como é que ficava. Basicamente, tirar daqui e colocar noutra lado.

T. M. (menino, 7 anos)

A parte da garagem. (...) Por causa que há muitas coisas que nós não precisamos e muitos carros que não precisamos ter porque já estão velhos.

G. E. (menino, 6 anos)

O meu quarto. Queria que tivesse uma varanda com cortinas.

I.C. (menina, 9 anos)

Bem eu costumo mudar muito o meu quarto e agora eu tenho mesmo muitos legos que estão mesmo lá em cima e não costumo brincar muito com eles, porque assim tenho de chamar o meu pai e ele, a maior parte das vezes, fica irritado. Portanto, eu estou a tentar mudar esse móvel, para ficar deitado e assim eu vou conseguir buscar os legos [gesticulou com a mão, mostrando que seria uma estante que pretende colocar na horizontal].

E. C. (menina, 8 anos)

O quarto apareceu no discurso das crianças em inúmeros momentos da conversa sobre a casa. À medida que crescem, manifestam a vontade de dispor de um ambiente só seu, sem compartilhamento. O quarto transforma-se num instrumento de representação social, comunicando uma imagem e moldando-se à identidade dos seus habitantes.

Sim. Gostaria de ter um beliche, porque assim teria mais espaço para pôr mais coisas. Uma gaiola, para eu criar um hamster, então uma gaiola, e algumas caixas com os meus brinquedos, porque o meu quarto não é assim tão grande e não cabem todos os brinquedos, então preciso de caixas para pôr os brinquedos.

I.C. (menina, 9 anos)

Queria tirar os quadros que estão na parede só branca e por um papel de parede dos super-heróis! É tipo a banda desenhada só que em papel de parede! É tipo o Homem Aranha ou o Homem de Ferro. Ou o Falcão, ou o Homem Formiga.

F. R. (menino, 7 anos)

Em seu interior, as crianças manifestaram a percepção de um ambiente destinado ao repouso, mas também ao lazer. No quarto, o ato de brincar é privilegiado, necessitando, então, de um espaço que propicie o lúdico.

Brincar um bocadinho, escolher roupa, jogar às escondidas lá...

G.E. (menino, 6 anos)

Brinco com carrinhos porque eu tenho uma pista, depois também leio e não me lembro de mais coisas.

T. A. (menino, 7 anos)

O quarto. Porque é onde eu brinco, é o melhor lugar da casa, é onde me divirto!

J.F. (menino, 9 anos)

O quarto demasiadamente mobilado agride a natureza infantil, tão defendida pelos princípios montessorianos. As crianças precisam de tempo e de espaço para assimilar suas descobertas, reinterpretar a realidade, construir a fantasia. A oferta excessiva de brinquedos e de móveis, tão característicos da sociedade consumista e acumuladora da atualidade, polui o ambiente arquitetónico para a infância, fornecendo tantas distrações que podem culminar num completo desinteresse perante a exploração espacial. A grande oferta de produtos a baixo custo conduz-nos a armazenar cada vez mais objetos nos espaços de residência. Mas precisamos atentar ao equilíbrio entre cheios e vazios. Na conceção de ambientes interiores, não podemos ter um comportamento diferente da conceção urbanística e da arquitetura idílica em si; precisamos dosear os preenchimentos e os vácuos. Assim, consegue-se alcançar espaços mais aprazíveis e confortáveis.

Só passo [muito tempo no quarto] quando estou a dormir, quando estou a fazer os trabalhos de casa e quando vou lá buscar algum brinquedo. Não [é o sítio em que brinco]. É demasiado pequeno por causa das duas camas que estão lá! [Costumo brincar] no hall de entrada e na sala.

G. D. (menino, 9 anos)

Não [fico muito tempo no quarto], porque é fechado. Não tem muito espaço.

M. P. (menina, 9 anos)

Hum, o espaço. É que com as camas e a secretária fica muito pequeno de espaço. Então, só consigo andar por uma zona que é a porta, passo, depois tem um móvel com gavetas e só dá para andar num espacinho entre as camas. E do outro lado há ainda um espaço, mas há a secretária e umas gavetas.

G. D. (menino, 9 anos)

A falta de espaço para a brincadeira e o conseqüente deslocamento da criança para outro ambiente da casa pode levar a uma interrupção nesse processo tão importante para o seu desenvolvimento. Em muitos casos, a brincadeira necessita de uma atmosfera tranquila, sem interferências, para auxiliar a imaginação a recriar o mundo real pelo mundo fantástico. Quando não disponibilizamos às crianças essa alternativa acabamos por as impelir para o amadurecimento precoce com a negação da vivência da infância.

Notámos a prevalência da distribuição do mobiliário pela conjugação dos fatores relacionados com o armazenamento, repouso, estudo/trabalho, refletindo os anseios e a cultura do espaço social dos adultos. Pelo que pudemos extrair da interação com as crianças, como a composição do quarto é elaborada, praticamente, pela aquisição de mobiliário pronto e pelas ideias dos próprios pais, os objetos podem não estar distribuídos adequadamente ao espaço disponível. A elaboração de um trabalho de arquitetura de interiores procura adequar às proporções dos ambientes o mobiliário que o conformará. O erro de distribuição e de dimensionamento pode resultar em espaços inapropriados para suas funções e experiências de vida.

As crianças deixaram transparecer uma maior apreciação pelo significado das coisas em detrimento dos aspetos estéticos. Não estamos propondo, contudo, que na conceção do quarto infantil as considerações com o belo não devam ser levadas adiante pelos arquitetos, apenas queremos deixar evidentes as opiniões expostas pelas crianças. Mais do que uma expressão da beleza, o quarto para as crianças é uma possibilidade para brincar, entreter-se, uma extensão do *ser infantil*.

É que posso me deitar na cama, ficar confortável e fazer o que eu quero.  
G. D. (menino, 9 anos)

Sim, é o meu sítio preferido!  
L.C. (menina, 8 anos)

Os depoimentos das crianças elucidaram questões que não nos pareciam tão visíveis. Ao negarem o uso da secretária que mobila o seu espaço, fizeram-nos compreender que o quarto não deve absorver o caráter do “espaço-trabalho”. Estudar, para as crianças entrevistadas, necessitava de apoio familiar, ocorrendo, portanto, nos ambientes em que se podiam obter a colaboração dos pais e/ou irmãos mais velhos, como na sala ou na cozinha.

Os TPC [trabalhos para casa] faço no escritório ou na cozinha com a minha mãe, ahnnn, e no quarto, leio e pronto.  
A.O. (menino, 9 anos)

Sim [tenho uma secretária no quarto], mas eu não faço na secretária, costumo mesmo fazer [os trabalhos para casa] na sala.  
S.N. (menino, 8 anos)

[Estudo] Em dois sítios: na casa de banho e na sala! E também no quarto dos meus pais.  
R.C. (menino, 7 anos)

Não, faço [os trabalhos para casa] na sala. Tenho [uma secretária], mas não uso, só mais as gavetas.  
T.A. (menino, 7 anos)

O padrão proposto pela sociedade vai-se alastrando com a passagem deste de geração a geração. Conferir ao quarto o prolongamento da atividade escolar, trazendo para o ambiente doméstico o “ofício de aluno” (Sirota, 2001: 16) pode subtrair ao mesmo a associação e o espaço à brincadeira.

Outro aspeto salientado foi a inadequação de instrumentos de armazenagem e de organização, que não só dificultam a sua acessibilidade aos pertences na zona do seu quarto como também negligenciam a sua independência em relação àqueles de estrutura corporal mais desenvolvida. Reforçar a dependência pode prejudicar a apreensão da importância da autonomia, tão valorizada na cultura ocidental da atualidade.

Às vezes eu preciso para eu, eu não consigo bem chegar à caixa dos jogos, porque está pesada e está bué lá em cima. E, então, eu preciso de pedir ajuda aos meus pais.

E. C. (menina, 8 anos)

Sim. Os livros eu guardo numa estante; os brinquedos eu guardo nos armários e nos cestos e a minha roupa eu guardo num armário. (...) Mas eu tenho um armário com roupa lá dentro e é muito alto, e eu preciso de chamar a minha mãe e o meu pai para tirar a roupa.

S. F. (menina, 8 anos)

Não, é que eu tenho vários cestos e é difícil de encontrar, porque são cestos grandes.

E. A. (menina, 9 anos)

O que pudemos evidenciar com esse quesito foi a necessidade de os arquitetos de interiores criarem peças de mobiliário capazes de suprir a necessidade dessa fase da vida e que depois possam ser adaptadas à escala do corpo adulto. Esse é um desafio interessante do ponto de vista da conjugação do *design* do mobiliário com o desenvolvimento e crescimento da estrutura corporal humana.

Ao questionarmos sobre a cor no espaço do quarto procuramos aprofundar um aspeto muito importante da composição de um quarto de criança: a cor. Quando observamos os espaços destinados ao público infantil, bem como os produtos direcionados a ele (brinquedos, jogos, roupas, sapatos) concluímos que a cor é uma característica marcante para esse grupo social, tendo a função especial de captar a sua atenção e de estimular o seu comportamento e as suas atitudes. Existem estudos específicos sobre a influência das tonalidades na personalidade e no desenvolvimento das crianças. A utilização da cor no ambiente infantil pode ser feita através de muitos recursos: pintando-se as paredes, ou cobrindo-as com um papel de parede colorido, compondo-se com tecidos (colchas, tapetes e cortinados), utilizando-se elementos de decoração com texturas e tons diversificados (almofadas, candeeiros, gravuras, quadros, etc.). O que vale ressaltar aqui é que a cor faz parte do universo infantil, faz parte da construção de si mesmo e do espaço em que vive simultaneamente.

Esse quesito surpreendeu pelas respostas. As crianças, evidentemente, relataram um leque de opções de tonalidades para as paredes e elementos de decorativos. Entretanto, a massa mais expressiva revelou que gostaria que o quarto fosse de

outra cor, uma vez que o padrão atual, na maioria dos casos, fora definido pelos pais quando ainda eram pequenitos.

As tonalidades que sugeriram como sua expressão eram as mais variadas. Todavia, a preferência por tons mais vibrantes chamou-nos a atenção.

Roxo, azul e amarelo! O roxo misturado com azul e com estrelinhas amarelas! Ficava assim uma galáxia!

H. M. C. (menina, 6 anos)

Vermelho. Porque eu sou do Benfica!

J.V. (menino, 6 anos)

Azul. Porque eu gosto de azul e eu lembro-me do mar e do céu e acho que é mais acolhedor para mim, o azul.

T.L. (menina, 9 anos)

Evidenciou-se por meio deste item que a cor reflete para as crianças a sua personalidade e preferências. Mediante a escolha desta para a composição do seu quarto demonstram seus gostos pessoais e também a cultura em que se inserem. Escutar sua opinião sobre este elemento importante pode inspirar o trabalho do arquiteto na concepção de um projeto de interiores personalizado e original, que expressem as características dos seus usuários. O espaço, tal como a roupa que cobre o corpo, tem uma significação social importante, pois auxilia na comunicação da imagem e na construção da identidade de seus habitantes.

Para finalizar a exposição das opiniões e sugestões das crianças, evidenciamos a sua preferência pelo tipo arquitetônico da habitação unifamiliar, da vivenda isolada. Para elas, este tipo aglomera características muito especiais que o qualificam. Em termos de dimensionamento, mencionaram as proporções mais generosas em oposição aos tamanhos reduzidos dos fogos das unidades habitacionais multifamiliares.

Bem, eu diria para ser uma vivenda, porque como eu vivo num prédio, sempre gostei de viver numa vivenda. Sempre. Porque eu não gosto muito de viver em prédios, gosto mais de vivendas, porque tenho mais espaço e prédios são tipo mais justinhos, e não tem assim tanto espaço, e as vivendas sim! (...) Porque se tivesse escadas, a vivenda é maior, e, assim, posso ter mais espaço na casa, para brincar e essas coisas. Porque costumo fazer das escadas tipo montanhas, adoro essas coisas com as minhas bonecas.

E.C. (menina, 8 anos)

Outro quesito importante é a possibilidade de interação entre o espaço exterior e o espaço interior, com menor preocupação para manterem-se em estado de alerta constante, característica inerente aos residentes de apartamentos, que precisam atentar para não causarem ruídos que podem perturbar os vizinhos. Finalmente, porque em casas isoladas a intimidade é composta por experiências muito mais concretas e profundas.

Pedia uma vivenda, com jardim, porque jardim eu não tenho. Só que eu tenho duas casas, uma que é vivenda e outra que é num prédio! [Prefiro a vivenda] Porque tenho mais espaço, tenho um jardim onde posso brincar. E além disso, nos prédios..., a casa pode ser maior! Nos prédios tem de se tapar os ouvidos, porque no meu prédio há pessoas que fazem barulho em horas que não podem!

Mi. P. (menino, 9 anos)

Queria, se calhar, uma vivenda, com piscina, depois a casa teria dois andares. Teria um quintal. Teria o meu quarto, a cozinha, a sala, a casa de banho e se calhar mais uma sala para eu brincar. Ah, depois ainda tinha um sótão, com *jacuzzi* lá e dava para abrir o telhado para o sol entrar quando quisesse.

T.M. (menino, 7 anos)

Uma casa com andares e sótão! Acho que o sótão é um bom sítio para guardar as coisas, ter um lugar para estar sozinhos, como já disse eles [seus filhos no futuro] irão partilhar o quarto. Acho que podiam ter umas secretárias no sótão para escrever, para fazer os trabalhos de casa e pedia, não sei se já ouviu falar, mas é uma espécie de armário, e lá dentro tem muitas gavetas, para guardar papéis importantes, desenhos dos filhos, material escolar, trabalhos de casa.

E.A. (menina, 9 anos)

Pelos testemunhos das crianças lembrámos que as construções verticalizadas são uma resposta dos arquitetos para a demanda de criação de espaços de habitação para uma população crescente e que se aglomerava em determinadas regiões, onde a disponibilidade dos terrenos não era tão abundante. Ocorre que a continuidade desse processo construtivo de massa já não se justifica pelo aumento populacional, uma vez que o crescimento demográfico em Portugal está em ritmo bastante lento, originando, inclusive, uma crise geracional e de estabilidade social.

As preocupações com a elaboração, planeamento, conceção e decoração dos espaços infantis, apesar de virem de outrora, sempre estiveram relacionadas aos espaços institucionais frequentados pela infância (creches, jardins de infância, escolas). Manteve-se estanco a esse momento de reinterpretações e descobertas o espaço da casa da família, sendo este o local primário da experiência social e cultural das crianças. Preocupou-nos a dormência dos profissionais do espaço, os arquitetos, em não considerar o espaço do quarto digno de absorver essas interferências ideológicas.

## Conclusão

O título proposto para esse capítulo, *Projetar o ambiente arquitetónico para a infância: o espaço da casa que faz sonhar, criar, brincar e crescer*, tentou aglutinar, em tom poético, todas as qualidades que um espaço infantil era suposto apresentar: o *locus* para devanear, para libertar a imaginação, para entreter-se sem preocupações, para desenvolver-se plenamente rumo ao futuro.

Atingir o equilíbrio físico e emocional deve ser o fio condutor do trabalho do arquiteto ao projetar para a criança. A comunicação a ser estabelecida entre ela e o seu espaço liga-se intimamente à afetividade desenvolvida entre ambos. Como se depreende da afirmação de Ingrid Hötte Ambrogi, “Para as crianças, estar no espaço é gerar um ambiente, é um estar no mundo” (2011: 67). Ao trabalhar num projeto de arquitetura de interiores para criar o ambiente da criança na casa da família, o arquiteto deve considerar primordialmente as necessidades expressas pelo seu cliente final e não só, pelas preocupações de seus pais ou responsáveis.

Identificámos, pois, a importância de conceder às crianças o direito de expressar suas opiniões e intervir no próprio espaço.

O conjunto de informações constituído tanto pelo acervo bibliográfico quanto pelo trabalho empírico permitiu-nos concluir que o tempo de reflexão é de suma importância no trabalho do arquiteto. Quando nos atemos ao estabelecimento de prazos para entrega de projetos, deveríamos nos preocupar em garantir um intervalo para meditar sobre as implicações do nosso trabalho. Ao reproduzirmos modelos pré-estabelecidos, podemos descurar os enfoques cruciais para os nossos clientes.

Nunca foi nosso objetivo estabelecer um programa para o quarto infantil e o desenvolvimento desta pesquisa evidenciou essa incapacidade. Cada ser humano é único, merecendo que tudo aquilo que seja utilizado e planejado para expressão de sua personalidade seja criado à medida. Entendemos a dificuldade que os pais têm em investir recursos humanos e materiais no projeto do quarto das crianças, pois com o seu crescimento e amadurecimento, estão em um processo contínuo de mudanças de opiniões, de tamanho, de prioridades. É nesta inconstância que se deve valorizar o trabalho do arquiteto. O desafio de projetar o espaço para um ser em incessante mutação é uma atribuição da profissão, afinal todos os indivíduos estão em processo de construção de si mesmos ao longo da vida. Ninguém saberá como conduzir o processo projetual melhor do que um profissional do espaço, para desenvolver as soluções apropriadas que conjuguem os interesses de seus clientes, que no âmbito do nosso trabalho são as crianças e, seguidamente, seus pais.

Tais soluções apropriadas só serão possíveis se for facultado às crianças o direito de se expressarem, trabalhando em parceria com o arquiteto, ao lhe fornecerem os *inputs* necessários para nele despertar “o ser criança” latente (Mösch, 2014). O estabelecimento desta dialógica criança-arquiteto não subtrai ao profissional a sua responsabilidade pelo projeto, muito pelo contrário, aumenta ainda mais o seu comprometimento. Neste jogo de “quem aprende com quem?” (Nascimento, 2009) as crianças demonstraram compreender basicamente as atribuições do trabalho do arquiteto. Assim, o estabelecimento do diálogo entre o profissional e seu colaborador/cliente infantil poderá ocorrer em clima de empatia. A inclusão da criança no processo de projeto é uma demonstração de respeito pela sua pessoa.

Ao nos dedicarmos em conhecer as ideias das crianças sobre o espaço da casa, pudemos extrair a necessidade de reabilitar não só os espaços construídos, mas também as convicções presentes na concepção de projetos de arquitetura, em termos técnico-construtivos, ao evidenciarem desconfortos para com determinados materiais e suas aplicações, e conceituais, na usabilidade dos ambientes. O espaço da

casa não deve propor o distanciamento dos indivíduos que nela habitam, pois isso já ocorre naturalmente pelas exigências da contemporaneidade (ausência parental pelas jornadas de trabalho, tempo passado na escola). Os modos de vida, envolvidos que estão no ritmo frenético dos acontecimentos, já distanciam as pessoas. A arquitetura da casa deve, portanto, ser híbrida, favorecendo as relações sociais entre os membros da família, criando ambientes coletivos agradáveis a todos e, também, concebendo espaços mais individuais, para a livre expressão, recolhimento e descontração dos seus habitantes.

Chegamos ao final com algumas sugestões para a projeção futura. Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para sensibilizarmos os adultos sobre as questões concernentes à infância, ao enfatizarmos que as crianças são atores sociais, mas também são capazes de operar transformações de ordem cognitiva, pois a reinterpretação que fazem dos factos e da realidade consistem em visões particulares que alargam o entendimento das relações sociais e espaciais. Dito isso, salientamos a necessidade de conscientizar os próprios pais sobre as responsabilidades de prover à criança os meios de que necessita para cristalizar o seu conhecimento e desenvolvimento. Ao posicioná-las como sujeitos participativos desde o princípio reforçam a sua cidadania e auxiliam na solidificação dos conceitos de respeito mútuo. Essa sensibilização alarga-se também aos profissionais e estudantes de arquitetura, ao evocarmos que as crianças constituem uma clientela bastante menosprezada na conceção dos projetos de arquitetura habitacionais. Para promover a sua inclusão, é preciso também capacitar os arquitetos com a adoção de unidades curriculares em sua formação, voltadas ao estudo da psicologia do desenvolvimento infantil.

Muitos questionamentos ainda podem ser feitos e não sabemos se teremos respostas para todas eles. Somos aprendizes da vida! O exercício da profissão de arquiteto não é uma tarefa simples. Olhámos para o espaço de maneira privilegiada, pois entendemos que sua complexidade está na relação que este estabelece com o ser humano. E, onde há crianças, sempre há esperança por tempos melhores e boas possibilidades.

### Referências bibliográficas

- Alderson, P. (2005), "As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa", *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (91), pp. 419-442.
- Almeida, A. N. (2000), "A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes", *Fórum Sociológico*, 3-4, pp. 11-32.
- Almeida, G. e N. Andrade (2017), "Condições necessárias para o desenvolvimento infantil: afetividade, aprendizagem e inteligência", em *Psicologia.pt*, página da web, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1188.pdf>.
- Ambrogi, I. (2011), "Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas", *Pro-Posições*, Campinas. 22 (65), pp. 63-73.
- Ariès, P. (1998), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Bachelard, G. (2008), *A Poética do Espaço*, São Paulo, Martins Fontes.



- Bigode, L. (2013), *Espaços para a infância — o projecto centrado na criança*, dissertação de mestrado em arquitetura, Instituto Superior Técnico.
- Brazelton, T. e S. Greenspan (2002), *As Necessidades Essenciais das Crianças: o Que Toda Criança Precisa para Crescer, Aprender e Se Desenvolver*, Porto Alegre, Artmed.
- Bryson, B. (2011), *Em Casa, Breve História da Vida Privada*, Lisboa, Bertrand.
- UNICEF (2004), *Convenção dos Direitos da Criança*, disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- Corsaro, W. (2002), “A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Dantas, T. (2012), *O Mobiliário Infante-Juvenil da Casa Paulista na Década de 1950 e Suas Relações com o Espaço Físico da Criança*, dissertação de mestrado em arquitetura e urbanismo, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Felippe, M. (2010), “Casa: uma poética da terceira pele”, *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, 22 (2), pp. 299-308.
- Fernandes, A. T. (1992), “Espaço social e suas representações”, *VI Colóquio Ibérico de Geografia*, Porto, pp. 61- 99.
- Fontes, M. (2016), “Desenvolvimento infantil”, *Knoow.net Enciclopédia temática*, disponível em <http://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/desenvolvimento-infantil>, consultado em 23 de julho de 2018.
- Grubits, S. (2003), “A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil”, *Psicologia em Estudo*, Maringá, pp. 97-105.
- Hank, V. e E. Brancher (2006), “O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança”, *Brasil Escola- Meu Artigo*, disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>, consultado em 23 de julho de 2018.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and Learning: Lessons in Architecture*, Roterdão, 010 Publishers.
- Horn, M. G. (2004), *Sabores, Cores, Sons, Aromas. A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.
- Jans, M. (2004), “Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation”, *Childhood*, Londres. 11, pp. 27-44.
- Leandro, M.E. (2006), “Transformações da família na história do Ocidente”, *Revista Theologica*, Lisboa, 41 (1), pp. 51-74.
- Lima, A. (2016), *O Projeto do Espaço Educativo: o Kindergarten na Gênese da Escola Contemporânea de Herman Hertzberger*, dissertação de mestrado integrado em arquitetura, Universidade do Porto.
- Lima, M. (1979), “A criança e a percepção do espaço”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 31, pp. 73-80.
- Loução, M.D. (2016), *Habitar o Desabitado: Um Contributo para a Arquitectura de Interiores*, Casal de Cambra, Caleidoscópio.
- Marconi, M. A. e E. M. Lakatos (2002), *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo, Atlas.
- Mösch, M. (2014), “Criança e arquitetura”, *MEM Arquitetura*, disponível em <http://www.mem-arquitetura.com.br/index.php/artigos/15-crianca-e-arquitetura>, consultado em 1 de agosto de 2018.

- Nascimento, A. (2009), *A Criança e o Arquiteto: Quem Aprende com Quem?*, dissertação de mestrado em arquitetura e urbanismo, Universidade de São Paulo.
- Niehues, L.C. e C.R. Souza (2015), "Percepção espacial infantil", *Revista Thêma et Scientia*, Cascavel, 5 (2), pp. 24-33.
- Padilha, H. (1990), "A representação do espaço através do desenho", blogue da Psicologia da Educação, disponível em <http://www.linhamestra.com/material/artigo2.html>, consultado em 27 de julho de 2018.
- Samagaio, F. (2017), *Pobreza e Exclusões — Mundos Plurais, Olhares Singulares*, Faro, Sílabas & Desafios.
- Saramago, S. (2001), "Metodologias de pesquisa empírica com crianças", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, pp. 9-29.
- Sarmiento, M. J. (2005), "Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho", *Perspectiva*, Florianópolis, 23 (1), pp. 17-40.
- Sarmiento, M. J. (2008), "Sociologia da infância: correntes e confluências", *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, 21, Petrópolis, pp. 17-39.
- Sirota, R. (2001), "Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar", *Cadernos de Pesquisa*, 112, São Paulo, pp. 7-31.
- Souza, M. (2018), "A pedagogia de Maria Montessori", *Só Escola — Artigos Educacionais*.



### **Parte III | Infância(s) e espaços escolares**



## Capítulo 10

# Avaliação dos espaços escolares por alunos do ensino básico Diversidade de vivências e de apreciações

*Teresa Seabra e Adriana Albuquerque*

### Introdução

A escola tem sido tradicionalmente pensada, no campo da sociologia da educação, como uma instituição cujo planeamento e ordenamento espaço-temporal é pautado pelo controlo e reprodução social e normativa (Holloway e Valentine, 2000) e, sob esta perspetiva, a inquirição das crianças e dos jovens acerca das preferências e significados atribuídos aos seus contextos escolares carece de sentido, por estamos perante alunos padronizados, subjugados às lógicas de dominação dos adultos. Como assinala Derouet- Besson (1998), a definição das políticas de arquitetura e de planeamento escolares não equacionaram, durante muito tempo, a pertinência de ouvir a “voz dos alunos”, nem mesmo a dos seus familiares, alegando o desencontro temporal entre o plano e o usufruto do espaço arquitetado. Estas abordagens raramente abrem espaço à inquirição dos alunos como *stakeholders*, i.e., como parte interessada com capacidade de pensar e expressar o que consideram melhor para o espaço escolar que habitam.

Tal visão redutora da escola e das crianças e jovens foi sendo posta em causa à medida que se afirmava a sociologia da infância e os estudos iam revelando que as crianças valorizam o espaço escolar tanto quanto o familiar ou o comunitário, identificando a escola como o *locus* central de produção de sociabilidades, particularmente os alunos inseridos em meios sociais mais desfavorecidos (Lynch, 1977; Lopes, 1997; Quaresma e Lopes, 2011). Por um lado, este quadro de aproximação da escola a outras esferas espaço-temporais do *life-world* das crianças vai tornando relevante o estudo dos processos de socialização escolar e, por outro, o espaço começa a ser analisado enquanto condicionante da vida escolar, tanto nos aspetos comportamentais como de desempenho académico.

Sabemos que os espaços, incluindo o escolar, não sendo neutros, induzem modos de estar e de fazer, transmitem mensagens (Benavente, 1993: 331) e estruturam formas de pensamento conformes aos mesmos. Mas, como a sociologia tem demonstrado, se as condições estruturantes condicionam a ação, não a

definem em toda a sua extensão, dado o poder de agenciamento dos sujeitos. Se é verdade que a escola é um espaço social e fisicamente complexo nas suas funções, poderes e lógicas constituintes, ela é, do ponto de vista dos alunos, simultaneamente, um lugar de diversão e liberdade, bem como de imposição e constrangimento (Lopes, 1997).

Grande parte da literatura científica tem estudado os espaços escolares enquanto uma condição favorável ou limitadora da aprendizagem e dos comportamentos (nomeadamente do *bullying*). O espaço físico e os equipamentos são considerados elementos que proporcionam maior ou menor bem-estar e este, por sua vez, produzirá efeitos no processo de aprendizagem e nos resultados escolares. No entanto, encontram-se alguns (poucos) estudos (Ndhlovu e Varea, 2018; Lopes, 1997; Pereira, 2012) que analisam como crianças e jovens atuam nos outros espaços das escolas, dando visibilidade aos processos de segregação, inclusão e negociação que nele decorrem entre os diferentes grupos de alunos (ex.: entre rapazes e raparigas, alunos mais velhos e mais novos, etc.).

São ainda escassas as pesquisas que analisam a relação das crianças com o espaço escolar, a avaliação que fazem desse espaço e das necessidades que sentem no quotidiano escolar. São quase inexistentes os estudos que comparam a apreciação dos espaços escolares por alunos com diferente perfil sociodemográfico: diferenças de género, de origens sociais ou com diferentes origens étnico-nacionais. Tal ausência parece-nos particularmente relevante num contexto de crescente diversificação cultural das sociedades nacionais a nível global e de um crescente número de crianças provenientes de contextos migratórios que, juntamente com as suas famílias, passam a constituir uma parte relevante do tecido social dos países de acolhimento.

Procuramos dar um contributo para este conhecimento, sintetizando e confrontando os resultados obtidos em pesquisas que, não tendo como objeto central o espaço escolar, intersetaram esta questão e fornecem elementos interessantes para a reflexão em torno da mesma.

### **O universo das crianças inquiridas**

A informação empírica analisada tem como fonte dados recolhidos junto de crianças que foram auscultadas sobre a sua experiência escolar, no contexto de diferentes projetos de investigação, em espaços e em tempos diferenciados. Em todas as pesquisas foram realizadas perguntas no que se reporta à apreciação dos alunos do seu espaço escolar, apesar de alguma variação no indicador utilizado, e no que se refere às emoções experimentadas neste contexto de vida. Todos os projetos foram realizados no Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e os inquéritos aplicados em escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Cada um deles enquadrou-se num projeto específico que se desenvolveu em tempos diferentes: (i) o Inquérito aos Alunos de Lisboa e Loures (IALL) foi realizado em 2003; o

**Quadro 10.1** Projeto de investigação e universo abrangido por cada inquérito

|                           | Inquérito IALL (2003)  | Inquérito ITDI (2007)  | Inquérito IBEP (2014)   |
|---------------------------|--|--|---|
| Designação do projeto     | Condições e processos de integração ou exclusão dos descendentes de imigrantes na escola: o caso dos cabo-verdianos e indianos em Portugal | Jovens descendentes de imigrantes e futuro: trajetórias escolares e orientações profissionais no finalizar da escolaridade obrigatória | Brasileiros na escola portuguesa: experiências e trajetos                               |
| N.º escolas participantes | 8  | 2  | 21  |
| Público-alvo              | Alunos do 2.º ciclo do ensino básico em escolas da AML   | Alunos do 3.º ciclo (9.º ano) do ensino básico em escolas da AML   | Alunos brasileiros do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano) do ensino básico em escolas da AML |
| N.º de alunos             | 837  | 220  | 396   |
| Idade média (DP)          | 12,3 (1,32)  | 16,6 (0,92)  | 14,4 (1,49)   |
| % rapazes                 | 52,8   | 49,1   | 48  |
| % desc. imigrantes        | 44,1   | 33,2   | 100   |
| % com reprovações         | 38,6   | 33,6   | 49,5  |
| % pais até 2.º CEB        | 48,8   | 24,9   | 13,6  |
| % pais E. Superior        | 16,5   | 7  | 25,7  |

Inquérito aos Trajetos de Descendentes de Imigrantes (ITDI) em 2007 e (iii) o Inquérito aos Brasileiros na Escola Pública (IBEP) foi aplicado em 2014.<sup>1</sup>

As crianças frequentavam escolas públicas do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e, como é visível no quadro 10.1, as escolas tinham uma proporção considerável de alunos com origem imigrante (no 3.º inquérito apenas responderam os alunos com origem brasileira), em consonância com os objetivos específicos de cada um dos projetos considerados. Os universos abrangidos por cada um destes são dissemelhantes quanto ao perfil social das crianças e ao seu trajeto académico: (i) no IBEP os alunos revelam a mais alta taxa de reprovação anterior, sendo simultaneamente o grupo de crianças que se insere em famílias mais escolarizadas; (ii) no IALL também é forte a presença de crianças que já reprovaram no seu trajeto, tendo em conta que estas ainda se encontravam no 5.º e 6.º ano de escolaridade; (iii) no ITDI encontramos os alunos mais velhos, menos marcados pela repetência de ano e com menor proporção de pais com o ensino superior.

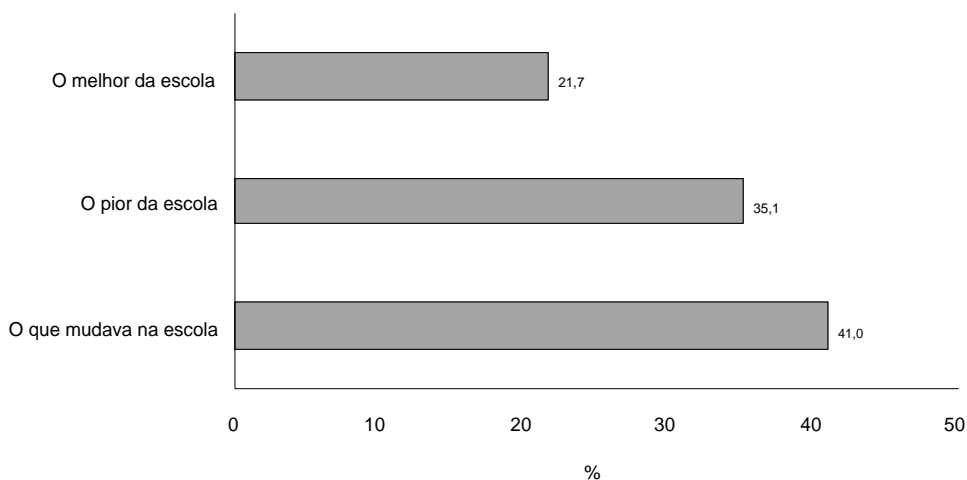
## Apreciação dos espaços escolares

### *Resultados globais de três inquéritos a alunos do 2.º e 3.º ciclos*

No IALL, foram consideráveis as referências aos espaços da escola, quando os alunos responderam a três questões abertas: “Diz-nos o que é melhor na tua escola”;

1 Neste último caso, o inquérito foi realizado no âmbito do projeto doutoral em sociologia de Ana Dória, que suspendeu posteriormente. Os dados recolhidos foram integrados no projeto em curso no CIES-IUL, do qual fazem parte, além da autora do questionário, Teresa Seabra, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque.





**Figura 10.1** Proporção (%) de referências ao espaço escolar nas respostas dadas a: "o melhor", "o pior" ou "o que mudava" na escola, 2003

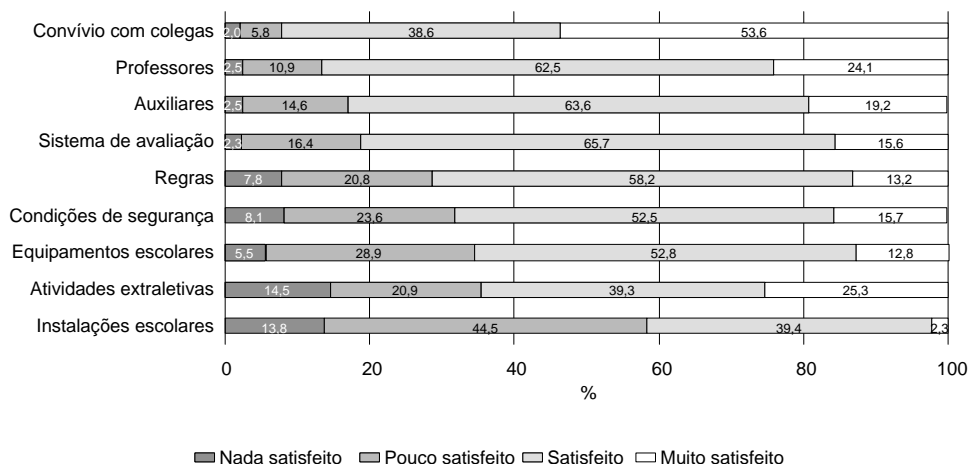
Fonte: IALL, 2003.

"Diz-nos o que é pior na tua escola"; "Se tivesses uma varinha mágica, o que mudavas na tua escola?" (figura 10.1). Apesar de 22% incluírem as instalações e os equipamentos entre os aspetos mais favoráveis da sua escola, é mais expressiva a proporção dos que os incluem nos menos agradáveis (35%) e com necessidade de rápida mudança (41%).<sup>2</sup>

Destaca-se que os elementos do espaço escolar visados pelas críticas dos alunos do 2.º ciclo — quer positivas, quer negativas — são menos frequentemente os equipamentos (como mesas e jogos) e mais esmagadoramente as instalações como espaços ao ar livre (nomeadamente a sua falta), salas de aula, o tamanho do edifício, o ginásio, o (mau) estado das paredes e das casas de banho, etc.

Nos inquéritos ITDI e IBEP, aplicados respetivamente em 2007 e 2014 a alunos do 3.º ciclo do ensino básico, as instalações são novamente o elemento espacial da escola que menos satisfaz os jovens (figuras 10.2 e 10.3). Os alunos inquiridos em 2007 estão consideravelmente menos satisfeitos com as instalações (58,3% pouco ou nada satisfeitos) e, em menor grau, com os equipamentos (34,4%) do que os seus colegas brasileiros. Estes, inquiridos em 2014, avaliam satisfatoriamente os aspetos

2 Entre os aspetos mais favoráveis, os alunos referem, por exemplo, "o campo"; "o ginásio", "o pavilhão", "as salas", "as mesas", "os espaços verdes", "ser grande". Quanto aos menos agradáveis, referem, por exemplo: "as casas de banho", "as mesas", "as salas de aula"; "o recreio"; "mesas de jogos"; "junto à rede da escola"; "a sujidade"; "as paredes riscadas". Já em relação aos aspetos com necessidade de rápida mudança, referiram, por exemplo, "casas de banho novas", "mudava o recreio"; "punha mais jogos"; "pintava a escola"; "limpava as paredes e o chão"; "melhorava a cantina"; "Fazia-a maior", "nova", "bonita", "construía um ginásio"; "construía um pavilhão".



**Figura 10.2** Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2007

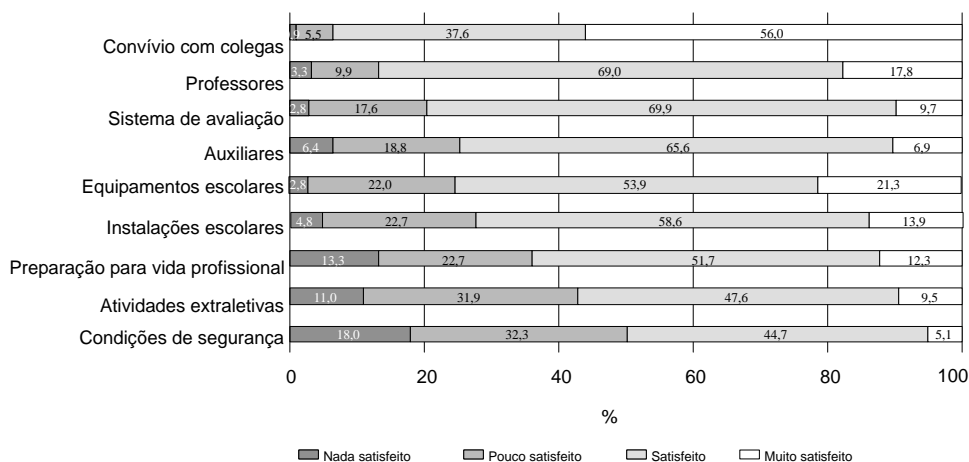
Nota: aspetos relacionados com o espaço escolar, categorias ordenadas por ordem decrescente de satisfação acumulada (satisfeito + muito satisfeito).

Fontes: ITDI, 2007.

relativos ao espaço escolar (73-75% satisfeitos ou muito satisfeitos), sendo mais expressiva a sua insatisfação com as condições de segurança da escola (50,5% pouco ou nada satisfeitos), com as atividades extraletivas oferecidas (42,9%) e com a preparação para a vida profissional (36%).

O maior desagrado dos alunos com as instalações escolares do que com os equipamentos está em linha com os resultados de outras pesquisas nacionais (Noites, 2017), mas em contraponto com alguns estudos realizados em países do Norte da Europa (Suécia, Noruega e Finlândia). Aqui, os alunos do ensino básico e secundário afirmam estar mais preocupados com os equipamentos e com os fatores *ambientais* da sua escola, particularmente com a qualidade dos materiais de sala de aula, a diversidade de materiais de recreio e desporto disponíveis, o ruído e a temperatura no interior do edifício (Backman *et al.*, 2012; Hopland e Nyhus, 2015; Kangas, 2010).

Em ambos os inquéritos, é o *ambiente humano* da escola que mais agrada aos alunos — nomeadamente o convívio com os colegas (92,2% em 2007 e 93,6% em 2014), os professores (86% nos dois anos) e os auxiliares (82,8% em 2007 e 72,5% em 2014), o que coincide com a tese de Quaresma e Lopes de que a escola é cada vez mais objeto de “apropriação convivial e divertida dos espaços-tempos escolares por parte dos alunos” (2011: 141).



**Figura 10.3** Nível de satisfação dos alunos com vários aspetos da sua escola, (%), 2014

Nota: categorias ordenadas por ordem decrescente de satisfação acumulada (satisfeito + muito satisfeito)  
Os “equipamentos escolares” e as “instalações escolares” são os aspetos relacionados com o espaço escolar.

Fontes: IBEP, 2014.

### Especificidades individuais na avaliação dos espaços escolares

No que respeita à avaliação que os alunos fazem especificamente dos espaços escolares, os quadros 10.2 e 10.3 permitem detetar diferenças substanciais de acordo com o género das crianças e jovens, e variações menos marcadas de acordo com a sua trajetória escolar.

Entre os alunos do 2.º ciclo inquiridos no IALL, os rapazes referem mais frequentemente os espaços escolares como sendo “o melhor da escola” do que as raparigas (29,6% e 12,9%); ao mesmo tempo, ambos os sexos consideram ser importante, em semelhante medida, que estes aspetos mudem rapidamente (43-46%) (quadro 10.2). Verifica-se uma tendência semelhante entre os alunos do 3.º ciclo inquiridos em 2007 e 2014: as raparigas estão menos satisfeitas que os rapazes, sobretudo no que toca às instalações escolares (36% perante 48% em 2007 e 68% perante 77% em 2014) (quadro 10.3). Estes resultados relacionam-se de forma ambígua com um estudo anterior realizado junto de alunos do ensino secundário, nomeadamente em relação à tese de que as experiências escolares dos rapazes são mais marcadas pela envolvimento espacial do que as das raparigas (Lopes, 1997). Se a insistência dos rapazes em referir espontaneamente os espaços e equipamentos da escola como “o melhor” pode corroborar essa ideia, a qualidade da avaliação que fazem, sendo predominantemente positiva, contraria a do estudo referido, em que os alunos do sexo masculino criticavam de forma mais incisiva os edifícios e materiais escolares.

Já o impacto das reprovações na avaliação que as crianças e jovens fazem dos espaços escolares é, nos dados por nós analisados, ténue na sua dimensão e

**Quadro 10.2** Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por sexo e trajeto escolar, %, 2003

|                          | Sexo      |         | Trajeto escolar |             |
|--------------------------|-----------|---------|-----------------|-------------|
|                          | Raparigas | Rapazes | Nunca reprovou  | Já reprovou |
| “O melhor da escola”     | 12,9      | 29,6    | 21,0            | 23,1        |
| “O pior da escola”       | 35,8      | 34,4    | 35,3            | 35,1        |
| “O que mudava na escola” | 45,9      | 43,1    | 47,3            | 40,0        |

Nota: N válido “o melhor da escola” = 773; N válido “o pior da escola” = 713; N válido “o que mudava na escola” = 781.

Fonte: IALL, 2003.

**Quadro 10.3** Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por sexo e trajeto escolar e segundo o inquirido, %, 2007 e 2014

|              | Sexo      |         |           |         | Trajeto escolar |             |                |             |
|--------------|-----------|---------|-----------|---------|-----------------|-------------|----------------|-------------|
|              | ITDI      |         | IBEP      |         | ITDI            |             | IBEP           |             |
|              | Raparigas | Rapazes | Raparigas | Rapazes | Nunca reprovou  | Já reprovou | Nunca reprovou | Já reprovou |
|              | (N=112)   | (N=106) | (N=145)   | (N=73)  | (N=206)         | (N=190)     | (N=200)        | (N=196)     |
| Instalações  | 35,7      | 48,1    | 68,0      | 77,4    | 42,8            | 39,7        | 74,0           | 70,9        |
| Equipamentos | 64,3      | 67,0    | 74,1      | 76,3    | 66,2            | 64,4        | 75,0           | 75,4        |

Fontes: ITDI, 2007; IBEP, 2014.

ambíguo no seu sentido, apesar de outros estudos concluírem que os alunos que nunca reprovaram são tendencialmente mais críticos nos julgamentos tecidos à escola do que os que já reprovaram (Santos *et al.*, 2016).<sup>3</sup> Se no 2.º ciclo se verificam mais referências ao espaço pelos alunos sem reprovações (47% em relação a 40%) como sendo “o que mudava na escola” (quadro 10.2), os jovens com reprovações inquiridos em 2007 e 2014 estão ligeiramente menos satisfeitos com as instalações escolares do que os restantes (40% ante 43% em 2007 e 71% ante 74% em 2014) (quadro 10.3).

### Características familiares na avaliação dos espaços escolares

As características sociais das famílias dos alunos inquiridos produzem algumas diferenças na avaliação que estes fazem dos espaços escolares, observáveis nos quadros 10.4 e 10.5.

3 Tal fenómeno deve-se em grande medida a processos sociais-cognitivos de “internalização” do insucesso escolar pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e de origens sociais desfavorecidas (Gomes, 1987), seguido do desenvolvimento de um sentido para a escola pautado pelo afastamento (Diogo, 2016).

**Quadro 10.4** Proporção de alunos que referiram o espaço escolar como sendo “o melhor”, “o pior” ou “o que mudava” na escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional, %, 2003

|                        | Escolaridade familiar |             |             | Origem nacional |                  |
|------------------------|-----------------------|-------------|-------------|-----------------|------------------|
|                        | Até 1.º CEB           | 2.º/3.º CEB | Sec. / Sup. | Autóctones      | Desc. Imigrantes |
| O melhor da escola     | 23,8                  | 19,4        | 21,4        | 23,5            | 19,3             |
| O pior da escola       | 42,2                  | 35,0        | 29,1        | 34,5            | 36,0             |
| O que mudava na escola | 40,1                  | 47,1        | 44,0        | 44,5            | 44,4             |

Nota: N válido “o melhor da escola” = 773; N válido “o pior da escola” = 713; N válido “o que mudava na escola” = 781.

**Quadro 10.5** Proporção de alunos que estão muito satisfeitos ou satisfeitos com as instalações e equipamentos da sua escola, por grau de escolaridade familiar e origem nacional de acordo com o inquérito, %, 2007 e 2014

|              | Escolaridade familiar |         |        |        |             |         |         |        | Origem nacional |                  |
|--------------|-----------------------|---------|--------|--------|-------------|---------|---------|--------|-----------------|------------------|
|              | ITDI                  |         |        |        | IBEP        |         |         |        | ITDI            |                  |
|              | Até 2.º CEB           | 3.º CEB | Sec.   | Sup.   | Até 2.º CEB | 3.º CEB | Sec.    | Sup.   | Autóctones      | Desc. Imigrantes |
|              | (N=52)                | (N=55)  | (N=60) | (N=45) | (N=48)      | (N=58)  | (N=154) | (N=90) | (N=146)         | (N=72)           |
| Instalações  | 44,2                  | 40      | 45     | 42,2   | 75          | 75,9    | 71,4    | 68,9   | 43,8            | 37,5             |
| Equipamentos | 71,2                  | 65,5    | 61,7   | 73,3   | 74,5        | 82,8    | 74      | 72,2   | 70,5            | 55,6             |

Fontes: ITDI, 2007; IBEP, 2014.

O inquérito ao 2.º ciclo em 2003 revelou que os alunos cujos pais têm baixa escolaridade — até 2.º ciclo do ensino básico — são mais sensíveis às características do espaço escolar, avaliando-o mais frequentemente como “o melhor” (24%) ou “o pior” (42%) da sua escola do que os alunos cujos pais completaram pelo menos a escolaridade básica, secundária ou superior (quadro 10.4). No entanto, ao elencar “o que mudar” na escola, a renovação ou melhoria dos espaços não ocupa um lugar tão prioritário (40%) quanto nas perceções dos alunos com pais escolarizados ao nível do 3.º ciclo (47%) ou do ensino secundário/superior (44%).

No 3.º ciclo, a escolaridade dos pais não produz diferenças consideráveis na avaliação da satisfação dos alunos com as *instalações* da sua escola — apenas entre os alunos brasileiros inquiridos em 2014 são os jovens cujos pais têm ensino superior os menos satisfeitos (69% em relação aos restantes), acontecendo o mesmo na avaliação dos *equipamentos* (72% em relação aos restantes) (quadro 10.5). Estes resultados estão em linha com os apresentados por Lopes (1997) que vão no sentido de serem os alunos com maior capital escolar familiar os mais exigentes com as condições físicas da escola.

Já a origem nacional — categorizada em *alunos descendentes de imigrantes e autóctones* de acordo com a existência, ou não, de progenitores naturais de países estrangeiros — não produz diferenças assinaláveis no julgamento que as crianças fazem dos espaços escolares no 2.º ciclo, existindo apenas uma ligeira

predominância de alunos autóctones a considerarem os aspetos físicos/espaciais como sendo “o melhor da escola” (24% ante 19%) (quadro 10.4). Os jovens descendentes de imigrantes inquiridos no 3.º ciclo em 2007 apresentam níveis de satisfação com o espaço escolar consideravelmente inferiores aos dos seus colegas autóctones — particularmente quanto aos *equipamentos* escolares (56% em relação a 71%) (quadro 10.5).<sup>4</sup>

### Emoções vividas no espaço escolar

Na esteira do trabalho de Montandon (1997), as pesquisas realizadas integraram questões relativas às emoções sentidas no espaço escolar e, no caso do IALL, outras relativas às experimentadas em contexto familiar. Neste caso, perspetiva-se a escola enquanto espaço vivido emocionalmente pelos alunos, num contexto que é, a um mesmo tempo, material e socialmente enformado.

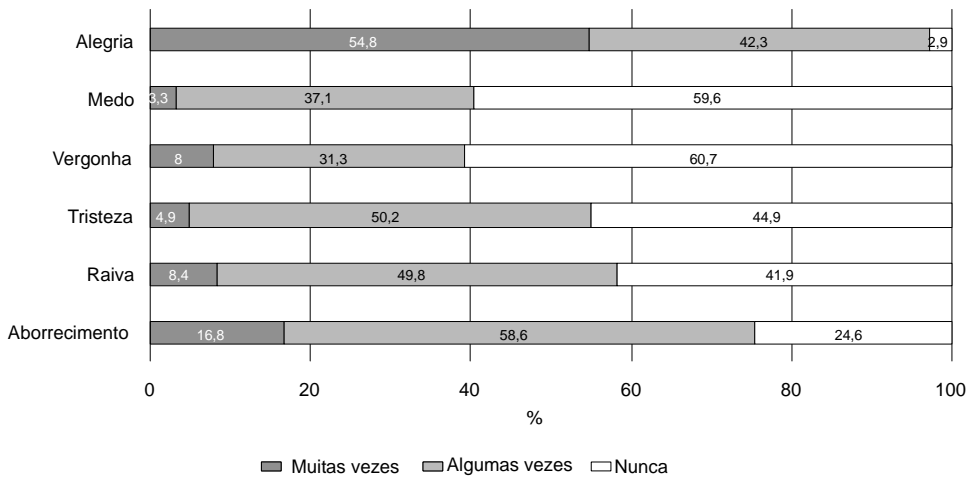
No caso das crianças mais novas, as emoções experimentadas de modo mais frequente pelos alunos no espaço escolar, de entre as seis que eram elencadas no questionário, foram a *alegria* e o *aborrecimento* e, de modo menos frequente, o *medo* e a *vergonha* (figura 10.4). O estudo de Montandon, que recolheu depoimentos de crianças na mesma idade modal, também tinha identificado a *alegria* como a emoção mais intensamente vivida em seio escolar (seguida da *raiva* e do *orgulho*). Uma vez que ambos os estudos permitem comparar as emoções sentidas na escola com as experienciadas em contexto familiar, importa destacar que, no caso do IALL, foram as mesmas emoções que se destacaram e no mesmo sentido, com mais intensidade no caso da *alegria* (ainda mais frequente na família) e menor no caso do *aborrecimento* (Seabra, 2010) e a mesma tendência se verificou na pesquisa anteriormente conduzida por Montandon, com a particularidade de esta investigadora ter detetado ser mais diversificado o conjunto de emoções que as crianças sentem no espaço escolar.

No inquérito aos alunos de origem brasileira (IBEP), o leque de emoções e sentimentos enunciados é mais vasto (acrescem 3 sentimentos positivos — o *bem-estar*, o *conforto* e a *segurança*) e as hipóteses de resposta também se alargaram de 3 para 4 (figura 10.5). Se considerarmos as emoções vividas “muitas vezes”, concluímos que os sentimentos positivos ultrapassam largamente os negativos, com exceção para o *aborrecimento* que atinge valores próximos da *segurança* e do *bem-estar* e ultrapassam os do *conforto*. Também neste caso, os sentimentos menos frequentes são, claramente, o *medo* e a *vergonha*.

Será que as emoções experimentadas na escola diferem com o sexo e o perfil escolar do aluno? Esta análise segmentada está patente nos quadros 10.6, 10.7, 10.8 e 10.9 e podemos concluir que variam com ambas as características

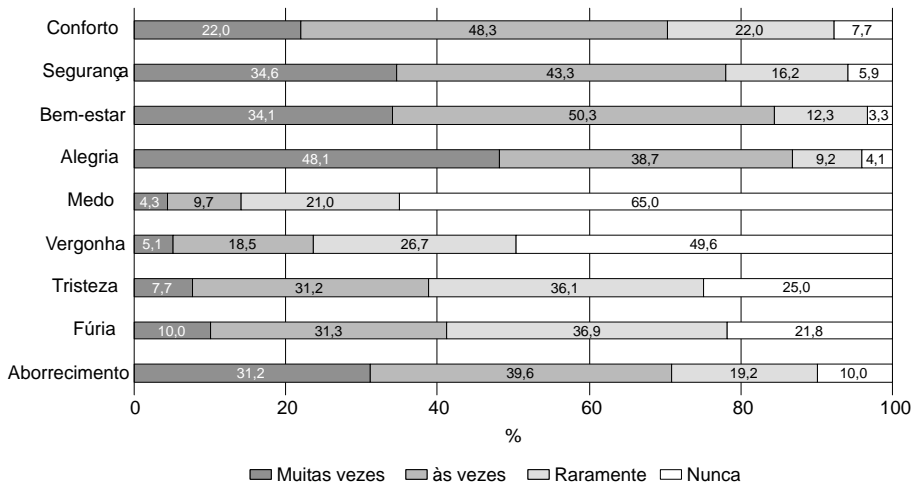
---

4 Estes resultados contradizem ainda os de um estudo que, avaliando a satisfação com a *escola no geral* — indicador que inclui, além da avaliação dos espaços escolares, a apreciação de outros aspetos da escola, entre os quais as relações interpessoais — concluem que os alunos oriundos da imigração e os nativos têm, em média, níveis iguais de satisfação (Santos *et al.*, 2016).



**Figura 10.4** Frequência das emoções sentidas no espaço escolar

Fonte: IALL, 2003.



**Figura 10.5** Frequência dos sentimentos na escola

Fonte: IBEP, 2014.

individuais dos alunos. Através do IALL (quadro 10.6) constatamos que: (i) as raparigas sentem com maior frequência a *tristeza* (e a *alegria*), a *vergonha* e o *medo*, enquanto os rapazes superam as raparigas no que se refere à *raiva*; (ii) os alunos com sucesso escolar sentem mais frequentemente a *alegria* e o *medo* e menos frequentemente a *raiva*.

**Quadro 10.6** Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o sexo e o perfil escolar do aluno (%)<sup>(\*)</sup>

|               | Sexo      |         | Trajeto escolar |             |
|---------------|-----------|---------|-----------------|-------------|
|               | Raparigas | Rapazes | Nunca reprovou  | Já reprovou |
| Alegria       | 56,2      | 53,5    | 58,4            | 47,9        |
| Raiva         | 55,9      | 60,0    | 50,5            | 56,7        |
| Medo          | 44,6      | 36,7    | 44,0            | 34,4        |
| Tristeza      | 62,8      | 48,3    | 56,1            | 53,6        |
| Aborrecimento | 75,0      | 75,7    | 74,8            | 76,9        |
| Vergonha      | 44,9      | 34,4    | 40,0            | 37,3        |

(\*) No caso da *Alegria* foram analisadas apenas as respostas dos alunos que indicaram “Muitas vezes”

Fonte: IALL, 2003.

**Quadro 10.7** Sentimentos com muita/alguma frequência na escola

|               | Sexo      |         | Trajeto escolar |             |
|---------------|-----------|---------|-----------------|-------------|
|               | Raparigas | Rapazes | Nunca reprovou  | Já reprovou |
| Alegria       | 88,4      | 84,6    | 87,4            | 86,1        |
| Bem-estar     | 84,8      | 83,9    | 86,9            | 81,8        |
| Conforto      | 73,5      | 66,8    | 72,7            | 67,9        |
| Segurança     | 80,9      | 74,7    | 82,8            | 72,9        |
| Fúria         | 43,1      | 39,2    | 38,1            | 44,6        |
| Medo          | 19,0      | 8,6     | 12,6            | 15,6        |
| Tristeza      | 46,6      | 30,4    | 38,9            | 38,9        |
| Aborrecimento | 73,3      | 68,1    | 72,0            | 69,6        |
| Vergonha      | 27,6      | 19,4    | 20,8            | 26,6        |

Fonte: IBEP, 2014.

Na análise dos resultados obtidos junto dos alunos do 3.º ciclo de escolaridade as conclusões não são díspares. Como é visível no quadro 10.7 (i) as raparigas sentem com mais frequência do que os rapazes todos os sentimentos elencados, com especial destaque para o *medo*, a *tristeza*, a *vergonha* e o *conforto*; (ii) os alunos que já ficaram retidos ao longo do seu trajeto escolar sentem menos frequentemente os sentimentos considerados positivos (*alegria*, *bem-estar*, *conforto* e *segurança*) e mais frequentemente os negativos (*fúria*, *medo* e *vergonha*).

As condições e os trajetos familiares também fazem variar os sentimentos experimentados pelos alunos. Das variações observadas nos resultados do IALL, destacam-se as seguintes conclusões: (i) a *alegria* é menos sentida pelos alunos inseridos em contexto familiares pouco escolarizados (1.º ciclo do ensino básico); (ii) o *aborrecimento* é mais frequentemente sentido pelos alunos autóctones e pelos alunos que têm pais com mais escolaridade; (iii) a *vergonha* é mais frequentemente sentida entre os alunos que têm origem imigrante do que entre os alunos autóctones.

No caso dos resultados do IBEP a variação dos resultados não se sobrepõe a estes; para além do elenco das emoções ser mais alargado, esta divergência poderá



**Quadro 10.8** Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo o contexto familiar do aluno (%)

|               | Escolaridade familiar |             |          | Origem nacional |            |
|---------------|-----------------------|-------------|----------|-----------------|------------|
|               | Até 1.º CEB           | 2.º/3.º CEB | Sec/Sup. | Autóctones      | Desc. lmi. |
| Alegria       | 46,6                  | 61,7        | 56,2     | 55,2            | 54,3       |
| Raiva         | 60,8                  | 58,5        | 57,8     | 57,9            | 58,4       |
| Medo          | 36,1                  | 41,3        | 38,8     | 40,8            | 39,9       |
| Tristeza      | 56,9                  | 54,2        | 52,1     | 55,6            | 54,5       |
| Aborrecimento | 75,7                  | 72,2        | 79,3     | 78,9            | 70,9       |
| Vergonha      | 37,3                  | 42,1        | 39,1     | 36,2            | 43,3       |

Fonte: IALL, 2003.

**Quadro 10.9** Sentimentos com muita/alguma frequência na escola segundo a escolaridade familiar (%)

|               | Escolaridade familiar |         |      |      |
|---------------|-----------------------|---------|------|------|
|               | Até 2.º CEB           | 3.º CEB | Sec. | Sup. |
| Alegria       | 87,5                  | 86,2    | 90,3 | 85,4 |
| Bem-estar     | 78,7                  | 89,7    | 86,8 | 85,4 |
| Conforto      | 68,8                  | 74,1    | 69,7 | 75,3 |
| Segurança     | 79,2                  | 82,8    | 75,0 | 79,5 |
| Fúria         | 45,7                  | 46,6    | 35,9 | 44,4 |
| Medo          | 17,0                  | 13,8    | 12,5 | 13,3 |
| Tristeza      | 41,3                  | 51,7    | 32,9 | 40,4 |
| Aborrecimento | 80,9                  | 70,7    | 69,9 | 69,7 |
| Vergonha      | 17,0                  | 32,8    | 17,2 | 32,2 |

Fonte: IBEP, 2014.

ser parcialmente explicada pelo facto de se tratar de alunos mais velhos e todos com origem brasileira. Não se deteta uma relação direta entre a escolaridade dos pais e as emoções experimentadas e apenas se destaca que os filhos dos pais menos escolarizados revelam sentir no espaço escolar menor *bem-estar*, mais *medo* e mais *aborrecimento*.

Em síntese, os alunos revelam experimentar muitos momentos de *alegria* quando estão no contexto escolar e esse contentamento vai sempre ser interrompido por algumas emoções negativas, sobretudo o *aborrecimento*, a *tristeza* e a *raiva*. Vimos também não existir contraste entre a vivência emocional na escola e as emoções experienciadas em casa. O sexo, o perfil escolar e as condições sociais do aluno introduzem *nuances* dignas de registo:

- de um modo geral, as emoções são mais intensas por parte das raparigas (sobretudo no caso da *tristeza*, da *vergonha* e do *medo*) e a vivência da *raiva* aumenta no caso dos rapazes, sendo que ela se reduz se o aluno não tiver tido nenhuma reprovação no seu percurso escolar. De facto, o trajeto escolar do aluno parece marcar visivelmente o conjunto da vivência no espaço escolar:

- os que já reprovaram experimentam mais as emoções negativas que os seus pares com perfil de sucesso escolar;
- deteta-se uma tendência para os filhos dos pais menos escolarizados sentirem no espaço escolar menor *bem-estar* e mais *medo*, enquanto os alunos que têm origem imigrante sentirão mais frequentemente a *vergonha* que os seus colegas autóctones e estes, por sua vez, estarão mais frequentemente *aborrecidos* que os primeiros.

## Conclusões

Em jeito de conclusão, pretendemos agora sintetizar os principais contributos empíricos assentes nos resultados dos três inquéritos analisados, assim como pensá-los à luz do *corpus* teórico-empírico constituinte da sociologia da educação — nomeadamente das pesquisas sobre a (re)produção de desigualdades sociais na escola. Em primeiro lugar, é de destacar que a análise permite concluir pela efetiva *diversidade* das apreciações que estes fazem acerca dos espaços escolares, mas também pela sua *complexidade*.

Se é verdade que os níveis de satisfação globais dos alunos com os espaços escolares são predominantemente negativos nos inquéritos aplicados em 2003 e 2007, denotando uma reprodução histórica de profundos problemas infraestruturais nas escolas portuguesas que não passam despercebidos ao olhar das crianças, também é verdade que a situação melhora aos olhos dos alunos brasileiros inquiridos em 2014.<sup>5</sup> Esta evolução da satisfação global pode explicar-se, por um lado, por os descendentes de imigrantes terem uma perceção mais positiva das condições materiais da escola do que os seus pares autóctones (Seabra, 2006). Mas é também possível que a intervenção do programa de renovação/requalificação Parque Escolar em muitos edifícios escolares tenha operado uma efetiva melhoria no espaço físico das escolas da AML — alguns estudos sugerem que as condições materiais e de salubridade dos novos edifícios escolares agradam aos membros da comunidade educativa, inclusive aos alunos (Noites, 2017; Veloso *et al.*, 2015).<sup>6</sup>

Curiosamente, a perceção negativa dos espaços escolares não parece traduzir-se em sentimentos ou emoções predominantemente negativas. Assim, e na esteira de outros autores (Quaresma e Lopes, 2011), verifica-se que para a maior parte dos alunos inquiridos a escola é, apesar de pautada por algum *aborrecimento*,

5 Como refere Benavente, “um parque escolar degradado, escolas de todos os graus de ensino sem espaços verdes nem espaços cobertos, sem condições de higiene, sobrelotadas, edifícios velhos e desconfortáveis, salas de aula mal equipadas” (1993: 331).

6 Os mesmos estudos ressaltam, no entanto, que as preocupações evoluíram para aspetos ambientais e estéticos, nomeadamente “a falta de espaço, a cor, a temperatura e qualidade do ar” (Noites, 2017: 189), assim como as condições de segurança, a inadequação dos materiais/mobiliário de sala de aula, laboratório e desportivos, a ausência de espaços verdes, a dimensão dos espaços interiores e a sua ventilação e acústica (Veloso *et al.*, 2015: 153-54). A avaliação que os alunos fazem dos edifícios escolares portugueses renovados aproxima-se, assim, daquela que os seus pares nórdicos fazem (Backman *et al.*, 2012; Hopland e Nyhus, 2015; Kangas, 2010).

sobretudo um local de *alegria e bem-estar* — contribuindo para estes sentimentos as relações estabelecidas entre colegas e com professores e auxiliares, tão valorizadas aos olhos dos inquiridos.

Preocupámo-nos em olhar as percepções espaço-emocionais dos alunos não como um todo homogêneo, mas na sua diversidade individual, social e cultural. Assim, foi possível identificar indícios de uma *experiência “genderizada” dos espaços escolares*, com as raparigas a sentirem-se consideravelmente menos satisfeitas com os espaços da escola e a experimentarem emoções mais intensas (alegria e tristeza) do que os rapazes, que por sua vez sentem mais *raiva*. Tal vai de encontro às teses que postulam uma apropriação dominante e expansiva do espaço físico da escola pelos rapazes — sobretudo nos locais informais/desportivos — e que espelha processos de socialização de género pautados pela *dominação masculina* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000; Pereira, 2012), cujo reverso é a supremacia (e satisfação) das alunas na aprendizagem formal em contexto de sala de aula (Seabra, 2010; Gordon, Holland e Lahelma, 2000).

O trajeto escolar dos alunos provou ter impacto na forma como o espaço escolar é avaliado e vivido emocionalmente. A *raiva* e outros sentimentos negativos são consideravelmente menos experienciados pelos alunos que nunca reprovaram, que estão também tendencialmente mais satisfeitos com o espaço escolar. Estes dados indiciam a formação, junto das crianças com reprovações, de um *sentido de afastamento/alienação perante a escola* (Diogo, 2016; Abrantes, 2003) — ideia reforçada pela proporção considerável destes alunos que não encontra “nada ou quase nada” de positivo na sua escola (Seabra, 2010: 228).

Outra discussão que importa convocar é a da suposta maior exigência dos alunos com origens sociais favorecidas em relação aos contextos escolares (Smyth e Banks, 2012). Nos inquéritos realizados — sobretudo no IALL e ITDI — sobressai uma *sensibilidade acrescida aos contextos (espaciais) educativos* (Duru-Bellat, 2002) dos alunos provenientes de famílias pouco escolarizadas e descendentes de imigrantes. Uns e outros estão tendencialmente mais insatisfeitos com os espaços das suas escolas e experimentam mais emoções negativas (como a *raiva* e a *vergonha*) do que os seus pares autóctones ou cujos pais têm escolaridade de nível secundário/superior.

A interrogação que orientou a produção deste texto prende-se, sobretudo, com uma “curiosidade sociológica” despontada após a constatação da relativa escassez de estudos que explorassem as apreciações feitas pelas crianças e jovens acerca da escola que frequentam, na sua dimensão *espacial e emocional*, bem como o impacto que as origens socioculturais e as características individuais produzem na avaliação destas dimensões. Apesar de as características dos dados analisados não permitirem a generalização de conclusões para o conjunto dos alunos nas escolas portuguesas, a sua consideração enquanto elementos para a compreensão da diversidade social e étnico-nacional das escolas da AML pode contribuir para o questionamento de alguns “cânones” da sociologia da educação. Entre as discussões que os dados levantam, sublinhamos a importância de considerar que os fatores impactantes nas expectativas e experiências escolares dos alunos, apesar de passíveis de abstração e análise isolada, são multifacetados e objeto de combinações

complexas que estudos futuros devem aprofundar — nomeadamente com recurso a abordagens multimétodo.

### Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Lisboa, Celta Editora.
- Backman, Ylva, Eva Alerby, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Caterine Kostenius, e Kerstin Öhrling (2012), “Improving the school environment from a student perspective: tensions and opportunities”, *Education Inquiry*, 3 (1), pp. 19-35.
- Derouet-Besson, Marie-Claude (1998), *Les Murs de l'École: Éléments de Réflexion sur l'Espace Scolaire*, Paris, Éditions Métailié.
- Diogo, Ana Matias (2016), “Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: perfis de jovens açorianos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), pp. 329-57.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités Sociales à l'École: Genèse et Mythes*, Paris, PUF.
- Gomes, Carlos (1987), “A intelecção seletiva na escola de massas”, *Análise Social*, 3, pp. 35-49.
- Gordon, Tuula, Janet Holland, e Elina Lahelma (2000), *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Holloway, Sarah, e Gill Valentine (2000), “Spaciality and the new social studies of childhood”, *Sociology*, 34 (4), pp. 763-83.
- Hopland, Arnt, e Ole Nyhus (2015), “Does student satisfaction with school facilities affect exam results?: an empirical investigation”, *Facilities*, 33, (13/14), pp. 760-74.
- Kangas, Marjaana (2010), “Finnish children’s views on the ideal school and learning environment”, *Learning Environments Research*, 13, pp. 205-223.
- Lopes, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- Lynch, Kevin (1977), *Growing Up in Cities*, Massachusetts, The MIT Press.
- Montandon, Cléopâtre (1997), *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*, Paris, l'Harmattan.
- Ndhlovu, Sithembile, e Valeria Varea (2018), “Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia”, *Education 3-13*, 46 (5), pp. 494-505.
- Noites, Maria Antónia Soares (2017), *Repensar os Espaços Escolares: o Impacto do Espaço-Físico na Educação: Ensino Básico e Secundário*, tese de doutoramento em estudos da criança, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, Maria do Mar (2012), *Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Quaresma, Maria Luísa, e João Teixeira Lopes (2011), “Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos”, *Sociologia*, 21, pp. 141-57.
- Santos, Miguel, Agustín Godás, María Ferraces, e Mar Lorenzo (2016), “Academic performance of native and immigrant students: a study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment”, *Frontiers in Psychology*, 7, artigo 1560.

- Seabra, Teresa (2006), "A escola do ponto de vista das crianças: avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória", *Cidades: Comunidades e Territórios*, 12-13, pp. 105-19.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Smyth, Emer, e Joanne Banks (2012), "High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland", *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4), pp. 283-306.
- Veloso, Luísa, João Sebastião, Joana Marques, e Alexandra Duarte (2015), *Espaço e Aprendizagem: Política Educativa e Renovação de Edifícios Escolares*, Coimbra, Almedina.

## Capítulo 11

# Da escola arquipélago à escola em rede Os espaços da infância como realidades descontínuas

João Sebastião e Joana Campos

### Infância e políticas de/para a infância

#### *A construção dos espaços institucionais da infância*

A construção da infância moderna resultou globalmente de um conjunto de processos de intervenção e regulação política dos modos de vida das famílias das classes populares e, em particular, dos processos de socialização infantil, processos esses nem sempre sistemáticos ou coerentes, mas que se desenrolaram de forma persistente ao longo dos últimos dois séculos. O debate sobre a situação da infância levou a que se tivessem desenvolvido políticas centradas nas mais variadas esferas da vida infantil e à crescente intervenção de instituições públicas e privadas. Trata-se de um espaço complexo, atravessado por projetos políticos diversos que se expressam através de sucessivos quadros normativos, mas igualmente através da atuação de uma multiplicidade de instituições, que tanto podem ser do Estado, como organizações não governamentais, sindicatos, igrejas ou partidos e que regulam tanto a relação entre adultos e crianças, como as próprias práticas infantis e, por essa via, delimitam e condicionam a vivência da infância. Estas instituições e agentes tanto intervêm em dimensões da vida privada, sejam os processos familiares de socialização, da saúde ou da sexualidade; como igualmente apoiam exigências de carácter societal, como o alargamento da escolaridade obrigatória ou a imposição de regras mais estritas no acesso ao mercado de trabalho ou ao consumo de bens considerados nocivos ao processo de crescimento.

Entendemos assim, no quadro deste texto, por *espaço institucional da infância* o espaço estruturado e delimitado pela atuação das instituições formais com intervenção na infância. Trata-se de um espaço político-normativo plural, produtor de possibilidades e constrangimentos resultantes da implementação cruzada e geralmente não articulada, das diversas políticas públicas setoriais que assumem a infância como objeto de intervenção direta ou indireta. Neste espaço institucional encontramos diferentes atores cujos princípios e processos de intervenção se conjugam de forma fracamente coordenada, criando descontinuidades nos modos

como crianças e jovens são socializados, assim como nos seus tempos e possibilidades de ação. Trata-se de um processo político amplo, um facto social total como diria Mauss (1988), pois o seu âmbito abrange a globalidade das esferas de vida de crianças e jovens, estabelecendo quadros de valores e regras cujo cumprimento possui em muitas situações carácter coercivo.

Um primeiro aspeto relevante deste processo diz respeito à forma como historicamente estas diferentes políticas sectoriais foram sendo construídas e implementadas na sociedade portuguesa. Genericamente tem imperado no processo de desenvolvimento das políticas públicas uma lógica centralista com debate e participação limitada por parte dos diferentes setores da sociedade. Os poucos exemplos de participação resultam normalmente da mobilização da sociedade civil em relação a projetos controversos, ou, quando são da iniciativa do governo ou de instituições centrais do Estado, ficam-se em geral por processos de participação limitados com impactos marginais na elaboração das políticas.

Uma segunda característica do processo de produção das diversas políticas públicas diz respeito à fraca articulação intersectorial, tanto na sua elaboração, como na implementação e análise e discussão dos resultados, mantendo-se uma situação de quase inexistência de construção de políticas transversais aos diversos setores de governação, como seria o caso de uma política integrada e coerente para a infância. Daqui resulta uma desconexão entre políticas, quando consideradas entre setores e agentes, com perda efetiva de eficácia, já que é frequente as diversas políticas concorrerem entre si pela prioridade na implementação nos contextos materiais da sua concretização (Maguire, Ball e Braun, 2010; Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013).

### **Infância e políticas públicas**

A formalização dos direitos da criança resultante da aprovação pela ONU da Declaração dos Direitos da Criança em 1959 traduziu-se por uma evolução que progressivamente produziu impacto global. Concomitantemente, os efeitos do aprofundamento da ampliação da escolaridade obrigatória apoiada no impulso de políticas de redução das desigualdades e dos efeitos das conceções do capital humano, assim como o aparecimento de outras políticas setoriais orientadas para a infância (caso da saúde, justiça ou proteção social) transformaram de forma profunda e duradoura os universos sociais da infância (Sebastião, 2009). Constitui uma transformação significativa em direção a políticas integradas de infância, já que, no século e meio anterior, estas relações estiveram mais ou menos limitadas a algumas pontes entre o desenvolvimento da escolarização e o processo de construção de um quadro de direitos da infância, de que foram exemplo a relação entre a proibição progressiva do trabalho infantil e a implementação das políticas de escolaridade obrigatória, embora estas relações não fossem necessariamente entendidas como um contributo especificamente orientado para uma política integrada de infância.

A transição para as sociedades de modernidade avançada (Giddens, 2000) ou de risco (Beck, 2000) alargou a percepção existente sobre os universos infantis, mas

também a transformou de forma radical. A atenção sobre a infância por parte da sociedade e dos legisladores começa a alterar-se, tendo-se transitado de uma posição em que as crianças eram essencialmente entendidas na sua relação com os adultos e como recetores de políticas, para uma abordagem mais complexa em que as relações entre crianças são igualmente objeto de escrutínio e intervenção sistemática. Esta reorientação deve-se em boa parte à elevada mediatização de um número crescente de situações consideradas excecionais e anómalas que trouxeram para o debate social e político as questões da insegurança na infância. Desenvolve-se a perceção da infância como um período marcado pelo risco, em que as crianças não surgem apenas como vítimas de adultos agressores ou negligentes, mas são elas próprias entendidas como potenciais origens de riscos, exacerbando a perceção social sobre a não existência de espaços infantis seguros (Sebastião, Alves e Campos, 2010). As situações de violência na escola constituem um dos fenómenos com maior expressão pública a este respeito, ganhando larga atenção pública e na comunidade académica, tendo resultado dessa preocupação diversas medidas políticas com o objetivo de controlar o seu aparecimento.

A mediatização das situações de violência no interior das escolas chamou a atenção não apenas para as relações entre crianças, mas igualmente para o funcionamento das próprias escolas. Frequentemente consideradas como autênticas “ilhas” pelo fechamento ao contexto social em que se integram, a associação das escolas em agrupamentos pouco terá contribuído para alterar esta situação e promover uma maior abertura. Apesar dos mecanismos de participação da comunidade nos conselhos gerais, o agrupamento das escolas aumentou tendencialmente a interdependência entre estas e uma ainda maior dependência em relação ao poder central, já que as medidas de autonomia se mantêm na periferia da gestão do sistema. O desaparecimento progressivo das instâncias intermédias de gestão do sistema educativo criou pequenos “arquipélagos de escolas”, com autonomia restrita no que respeita aos seus projetos curriculares ou quase nula na gestão dos recursos humanos, mas muito alargada no que respeita às suas relações com a comunidade e, em particular, com as diferentes instituições que intervêm no campo da infância no mesmo território.

Partindo da análise dos processos de intervenção em situações de violência na escola, este capítulo analisa a forma como a nível local os diversos agentes institucionais relevantes na garantia dos direitos das crianças interagem e cooperam para atingir esse fim. Para tal utilizamos as conclusões de um conjunto de pesquisas sobre violência na escola realizadas em diversos agrupamentos de escolas de um concelho da região de Lisboa, tomando como foco da análise a forma como os diferentes agentes institucionais desenvolviam estratégias de intervenção e cooperação ante as situações de violência nos territórios em que esses agrupamentos se integram, e como é que nesse quadro abordavam as suas relações com os outros intervenientes.

Relativamente aos dados de caracterização das escolas dos territórios, verificaram-se disparidades significativas, nomeadamente no que à oferta educativa diz respeito, veja-se o Território C, que incluía todas as ofertas educativas.



**Quadro 11.1** Escolas dos territórios educativos: caracterização social e escolar

| Territórios | Escolas | % Alunos Estrangeiros | % Alunos ASE | % Alunos idade > esperada | % Alunos NEE |
|-------------|---------|-----------------------|--------------|---------------------------|--------------|
| A           | 1       | 11,1                  | 25,8         | 14,6                      | 4,1          |
|             | 2       | 16,6                  | 86,0         | 35,0                      | 3,7          |
|             | 3       | 19,6                  | 83,9         | 40,1                      | 6,4          |
| B           | 4       | 22,4                  | 61,8         | 47,6                      | 5,5          |
| C           | 5       | 12,6                  | 49,3         | 28,0                      | 9,4          |
|             | 6       | 11,1                  | 41,7         | 29,7                      | 5,2          |
|             | 7       | 14,9                  | 54,8         | 45,7                      | 4,8          |
| Total       |         | 15,5                  | 57,6         | 34,4                      | 5,6          |

Fonte: Relatório do projeto de investigação e intervenção *Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos*, OSE/CIES-ISCTE-IUL, entidade financiadora, POAT-FSE.

**Quadro 11.2** Escolas dos territórios educativos: caracterização das escolas

| Territórios | Escolas | N.º ocorrências/ 100 alunos | Rácio Docentes/ 100 alunos | Rácio Não Docentes/ 100 alunos | Oferta Educativa         |
|-------------|---------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| A           | 1       | 0,00                        | 10,2                       | 2,3                            | Regular                  |
|             | 2       | 1,95                        | 12,5                       | 3,0                            | Regular, CEF e PCA       |
|             | 3       | 4,21                        | 11,5                       | 2,6                            | Regular                  |
| B           | 4       | 2,80                        | 13,1                       | 3,2                            | Regular, CEF, PIEF e PCA |
| C           | 5       | 0,76                        | 8,9                        | 3,6                            | Regular                  |
|             | 6       | 3,81                        | 10,9                       | 2,5                            | Regular, CEF e PCA       |
|             | 7       | 1,19                        | 12,5                       | 2,4                            | Regular, CEF e PCA       |
| Total       |         | 2,11                        | 11,3                       | 1,5                            | ----                     |

Fonte: Relatório do projeto de investigação e intervenção *Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos*, OSE/CIES-ISCTE-IUL, entidade financiadora, POAT-FSE.

Neste caso, tratando-se de uma escola que servia a totalidade de um território, em situação geográfica de afastamento significativo em relação às restantes escolas dos outros territórios do concelho, procurava encontrar na diversidade de modalidades de oferta educativa resposta para a diversidade de perfis de alunos. Já nos outros territórios a análise da distribuição da oferta educativa permitiu identificar uma discrepância entre escolas, como é o caso do Território A.

A seleção dos territórios educativos procurou garantir que no estudo se incluíam unidades analíticas correspondentes a contextos escolares marcados pela diversidade e complexidade cultural, inter e intra-territórios educativos, como se deu conta anteriormente, foram por isso critérios referentes aos alunos, à diversidade social e cultural, relativamente às escolas, à diversidade de oferta formativa, sucesso educativo e ambiente escolar (lido nas ocorrências de violência na escola). Por outro lado, a seleção dos territórios resultou ainda por incluírem agrupamentos de escolas que revelaram interesse e capacidade em desenvolver estratégias de prevenção e intervenção, com vista à proteção dos alunos, em particular no que à

diminuição da violência e desproteção da infância diz respeito. Estas escolas tinham sido já identificadas, em análises anteriores, por se situarem no concelho com maior número de ocorrências de violência escolar (Ministério da Educação) e por pretenderem resolver situações consideradas graves. Esse interesse traduziu-se, ao longo do processo, numa participação e colaboração tanto dos responsáveis escolares (sobretudo os dirigentes) como outros de outras entidades locais, como mais à frente se dá conta.

Inicialmente, para a identificação das entidades constituintes da rede de instituições em cada território, aplicou-se um primeiro inquérito por questionário que permitiu a recolha de informação relevante sobre cada uma dessas entidades, assim como a oportunidade de estabelecimento de contacto com os responsáveis das mesmas. A análise dos resultados desse primeiro questionário permitiu a identificação dos elementos presentes em cada território. Posteriormente, fez-se a aplicação de um segundo inquérito por questionário aos representantes institucionais das diversas entidades identificadas, com efetiva implicação nos processos relativos à proteção de crianças e jovens. A análise de redes em cada território resultou no traçado do desenho das ligações entre instituições, considerando o sentido e intensidade da comunicação e reconhecimento entre entidades, entre outros aspetos. Tomando como ponto de partida o reconhecimento prévio dos interlocutores relevantes a nível local, atores com responsabilidade na regulação do fenómeno de violência na escola e na promoção da proteção à infância a nível local, realizou-se ainda a análise dos documentos estratégicos das respetivas entidades territoriais, designadamente os projetos educativos dos agrupamentos de escolas, o Plano de Desenvolvimento Social Concelhio da Câmara Municipal, o Diagnóstico Social Concelhio do Conselho Local de Ação Social do Concelho da Rede Social do Concelho, e os relatórios anuais das duas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em Risco do concelho, entre outros.

Posteriormente, realizaram-se ainda dois grupos focais em cada território, com presença dos responsáveis por cada uma das entidades por sector. A análise da informação recolhida possibilitou compreender a complexidade e multiplicidade dos traçados que configuram os espaços institucionais da infância nestes territórios, assim como a importância e a necessidade da atuação em rede. Os grupos focais, dois em cada território, realizaram-se nos territórios educativos em estudo, em espaços cedidos pelos parceiros. Para a realização dos grupos focais houve necessidade de agrupamento das entidades da zona oriental do concelho num e as da zona ocidental noutra. Esta decisão prendeu-se, efetivamente, pela distribuição das diversas entidades e respetivas equipas que, no concelho em estudo, tinham esta distinção entre si que se decidiu dever ser espelhada na seleção dos representantes em cada sessão (grupo focal). Os critérios de seleção dos representantes institucionais basearam-se na referida análise de redes, bem como nos documentos das escolas, considerando tanto as fronteiras territoriais, como as relações institucionais mantidas entre as entidades presentes nesses espaços. Em conformidade com a literatura de referência para esta técnica de investigação, optámos por ter no máximo 10 elementos em cada território. Assim, convidámos nove instituições com interveção no território T1, nove no território 2 e nove no território T3. No

território T1 estiveram sete instituições presentes, no território T2 estiveram seis e no território T3 estiveram quatro. Apesar do número mais reduzido do que o inicialmente esperado de presenças, os debates foram muito dinâmicos e participados. De facto, a calendarização das sessões pautou-se sempre por dificuldades e constrangimentos das agendas dos diversos participantes. Em cada uma das sessões explicámos aos intervenientes que o encontro procurava aprofundar o conhecimento relativo às suas perspetivas sobre os modelos de intervenção desenvolvidos no território, assim como a articulação interinstitucional, e o que consideram ser os obstáculos e soluções. Coube à coordenação da equipa conduzir o debate, introduzindo os tópicos e direcionando a *discussão sobre o tema, de uma maneira não-estruturada e natural* (Parasuraman, 1986: 245). A análise dos temas discutidos nas sessões, centrou-se tanto nos aspetos em que se aproximam, assim como nos que diferem, relativamente às seguintes dimensões: 1) foco de ação dos parceiros; 2) estratégias de intervenção e colaboração entre parceiros e 3) relação com a escola.

### *Territórios múltiplos*

Na análise dos resultados do questionário aplicado às entidades locais, num total de 23 intervenientes considerados inicialmente, cinco não responderam. Categorizaram-se os atores institucionais em cinco tipos (quadro 11.3) tomando como critério principal de definição a natureza e função das instituições. A correspondência entre os tipos institucionais e os principais objetivos de atuação das entidades reportados pelos inquiridos permitiu a realização de uma análise das relações entre parceiros segundo a sua *afiliação* ou pertença organizacional e uma aproximação à malha/desenho da rede de parceiros em cada um dos territórios. A *classificação* atribuída revelou-se analiticamente relevante para a identificação e distribuição do conjunto de instituições nos territórios, quer para a compreensão das relações estabelecidas entre estas. O peso de cada *tipo* institucional, no total de inquiridos, foi informado e ponderado perante a realidade local e a importância destas entidades na regulação do fenómeno. Ainda que apenas 18 tivessem respondido, foi simultaneamente relevante constatar que as nomeações dos parceiros se centraram sobretudo no conjunto total de entidades que estavam previamente selecionadas para o estudo, verificando-se, ainda, uma forte correspondência entre os respetivos objetivos de atuação e o tipo institucional atribuído na classificação.

O inquérito por questionário aos representantes institucionais compreendeu três dimensões principais: a) uma breve caracterização da instituição; b) a nomeação de um conjunto de parceiros e a avaliação do grau ou intensidade das interações estabelecidas com estes para a regulação da violência infanto-juvenil (afinidade, frequência de colaboração e de trocas de informação ou recursos); c) a identificação de necessidades internas e externas da instituição e de propostas de melhoria. A triangulação da informação recolhida permitiu traçar um retrato sobre as relações e articulações entre estes agentes institucionais ao nível da concretização de estratégias de intervenção e prevenção. Para a análise consideraram-se as diversas dimensões em que se desenvolve o processo de implementação e concretização local das políticas e a participação dos diversos intervenientes. Assim, os resultados a que se chegou e

**Quadro 11.3** Tipo de instituição segundo os objetivos de atuação

| Tipo de instituição (sigla)                  | Objetivos de atuação                           | N.º |
|--|--|-----|
| Autárquica ou Oficial não judicial (AO)      | Proteção da infância, apoio e bem-estar social | 6   |
| Associação, Projeto ou Programa Social (APP) | Inclusão social, cultural e educativa          | 4   |
| Educação e Formação (EF)                     | Educativos e formativos                        | 3   |
| Policial ou Judicial (PJ)                    | Prevenção e intervenção policial e judiciária  | 4   |
| Saúde (S)                                    | Promoção de saúde                              | 1   |
| Total  |  | 18  |

Fonte: Inquérito por questionário aos representantes institucionais, CIES 2013.

que parcialmente agora se retomam prendem-se com a relação entre os atores das instituições locais que se ocupam das questões da infância e juventude, em particular no que à sua proteção diz respeito, considerando: a) dos bloqueios de articulação entre políticas, programas e medidas; b) e das potencialidades de colaboração entre os agentes e instituições responsáveis pela implementação das políticas.

A realização da análise de redes permitiu-nos traçar um cenário das relações entre as instituições locais em cada um dos territórios educativos considerados. No que diz respeito às interações e relações de interdependência entre as instituições presentes nos territórios educativos, a análise das referências dos mesmos sobre os outros permitiu traçar um cenário em que os atores parecem estar “encastrados” (*embedded*) em redes de relações, formais e informais. Os padrões encontrados — seja pela simples interação entre os atores, seja pela avaliação mais concreta de alguns aspetos relacionais — apontam para algumas pistas relevantes no aprofundamento e compreensão da rede de instituições que intervêm (conjunta ou isoladamente) na regulação das situações de violência na escola e proteção da infância.

A autonomia dos atores para interpretar as diversas políticas públicas relativas à infância e definir localmente as estratégias e as práticas que entendem ser mais adequadas para atingir esses fins multiplica e reconstrói as respostas esperadas e alcançadas. Os resultados emergem da interseção de particularidades, orientações e interesses estratégicos das instituições (e em particular das suas lideranças), características territoriais e exigências das próprias políticas. De referir, na mesma linha de Braun *et al.* (2011), que para lá do impacto das políticas nas escolas e das interpretações a que os diferentes atores as sujeitam durante a sua implementação, há que tomar em consideração os efeitos de políticas anteriores que, apesar de terem sido substituídas ou simplesmente caído em desuso, não deixam por isso de interferir com a sua concretização.

As necessidades externas e propostas de ação indicadas pelos representantes institucionais analisados mostraram que o caminho para a construção dos objetivos de intervenção *conjunta* e *integrada* ainda é longo. Apesar da convergência entre objetivos e tipo institucional anteriormente referida, a distribuição das relações entre estes ocorre sobretudo pela proximidade geográfica, havendo um número muito reduzido de relações de interdependência. Estes padrões apontam para

estratégias de isolamento entre parceiros no desenvolvimento das suas ações, trazendo-se em processos de intervenção pouco articulados, designadamente por parte das escolas no que concerne à polícia.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de uma maior convergência e dinamismo das instituições a nível concelhio, já que se constata que as organizações cujos dirigentes se conhecem *face a face* têm maior relevância na capacidade de resposta local, ampliando as potencialidades de articulação e colaboração. Neste sentido, a proximidade geográfica facilita o desenvolvimento de relações de interconhecimento entre os diferentes dirigentes e constitui, assim, um fator decisivo para a eficácia das ações de prevenção e intervenção.

### Relações desequilibradas

#### *A intervenção das instituições da rede local*

Tendo por base os resultados encontrados na análise de redes locais definiram-se as questões geradoras para os grupos focais, procurando-se compreender melhor os bloqueios e potencialidades de colaboração entre agentes e instituições responsáveis pela concretização das políticas públicas a nível local. Para garantir a continuidade e complementaridade da pesquisa, interessou-nos que as sessões de debate se focassem especificamente nas conceções e práticas de intervenção dos agentes sociais e nas dinâmicas de articulação da intervenção entre essas instituições.

À semelhança dos objetivos pretendidos com a análise de redes procurou-se que as entidades locais e instituições formais, que configuram as redes de intervenção em cada um dos territórios socioeducativos em análise, enquadrassem as respetivas dinâmicas nos contextos territoriais. Os resultados dos grupos focais permitiram confirmar as tendências anteriormente verificadas, apontando para uma rede articulada e cooperante no território T2, uma rede pouco funcional ou mesmo fragmentada no território T3 e uma rede cuja articulação e aproximação entre entidades é pouco mais que incipiente no território T1. Efetivamente, ainda que os representantes tenham sido unânimes relativamente à forma como entendem a atuação das redes de intervenção nos territórios, houve diferenças quanto à qualidade e eficácia do seu funcionamento. Em conformidade com a análise anteriormente realizada, no território T2 identificaram-se relações mais estruturadas ou colaborantes, e em que a instituição escolar assume um papel central e de liderança na rede.

No caso do território T2, a diversidade de instituições foi frutífera, pois garantiu uma pluralidade de perspetivas e maior abrangência da discussão, verificando-se uma distinção clara entre intervenções de *primeira* e de *segunda linha*. Esta diferenciação revelou-se importante porque permitiu identificar dois níveis de atuação das entidades relativamente à heterogeneidade das situações de conflito. Neste sentido, para os representantes as atuações de *primeira linha* enquadram-se num despiste ou diagnóstico de situações anómalas ou irregulares, cujo trabalho se

centra sobretudo em mecanismos de prevenção, encaminhamento ou acompanhamento. Já nas ações que designam como de *segunda linha*, concentram-se especialmente nos casos de maior gravidade, quando excedem o campo de intervenção das próprias entidades ou exigem uma integração em mecanismos de regulação formais ou sancionatórios, como por exemplo a aplicação de medidas judiciais.

Uma outra distinção relevante, quer nas conceções, quer nas práticas de intervenção destas entidades, prende-se com o facto de serem de nível central ou local. O leque de possibilidades de ação de cada instituição é condicionado pela sua abrangência, verificando-se por esse motivo um maior ou menor distanciamento na resolução dos casos de acordo com o seu foco de ação. Neste sentido, houve uma grande convergência dos participantes na defesa de atuações a nível local, caso a caso, articulada com os parceiros relevantes para cada situação, em detrimento de uma intervenção mais alargada e abrangente. Nestes territórios, foi evidente a fraca comunicação entre as diversas entidades, embora com distinções entre territórios. A realização do projeto permitiu uma maior aproximação e articulação entre as entidades destes territórios, uma vez que foram vários os momentos de encontro, que não apenas os destes grupos focais. A ação do projeto permitiu reforçar a articulação entre os diferentes tipos de entidades com responsabilidade na proteção da infância, resultando assim na definição de uma abordagem integrada de intervenção nestes territórios.

#### *As estratégias de intervenção e colaboração*

No que diz respeito ao trabalho em parceria desenvolvido pelas instituições e entidades da rede socioeducativa local, as suas modalidades, a sua definição enquanto rede local e o alcance da intervenção da mesma os resultados novamente reforçam os anteriormente encontrados. No território T2, os diversos intervenientes consideram o trabalho em parceria como mais-valia para o grupo, sendo a ação coletiva orientada por um Plano de Ação comum, localmente definido e enquadrado pela Rede Social de Freguesia através da Comissão Social de Freguesia. A intervenção nesta rede organiza-se sobretudo para a resolução por casos, chamando os intervenientes relevantes para um trabalho contextualizado e informado, garantindo que não há duplicação das intervenções. Já no caso do território T3, os participantes entendem a atuação por casos como estratégia a seguir, mas assumem que a rede de trabalho é pouco articulada, construindo-se ao redor de cada instituição. Um dos motivos para esta fraca colaboração prende-se com a ausência de um apoio efetivo, em particular por parte da autarquia, mas também pelas instituições da comunidade em geral, que não estão coordenadas para a prevenção da violência e proteção e apoio às crianças. Apesar de não chegarem a consenso relativamente aos responsáveis pela desarticulação na rede de intervenção, os representantes consideram que mesmo existindo propostas, há problemas de fundo, como a necessidade de recursos ou a desresponsabilização ante os problemas, que não permitem o desenvolvimento de uma colaboração mais efetiva.

Por sua vez, no território T1 os participantes consideram que a colaboração e a proximidade entre instituições ainda está a ser construída. A representante da

Comissão de Proteção das Crianças e Jovens, por exemplo, menciona o excesso de burocracia e a demora nos processos que trava as tentativas de transmissão atempada da informação e o estabelecimento de *pontes* interinstitucionais. A ausência de recursos humanos para intervir é outro dos obstáculos identificados pelos parceiros. Todos os representantes deste território consideram que a rede é *um espaço privilegiado para a troca de influências*, mas isso requer alguma *arrumação* e preparação das instituições que possibilite a abertura e as trocas, uma organização que nem sempre acontece no território T1.

No território T2 foram identificadas algumas dificuldades na aplicação de medidas políticas. Os parceiros assumem que as definições regulamentadas pelas respetivas tutelas colocam por vezes restrições à capacidade de acompanhamento e resolução de determinados casos, provocando designadamente um *choque* entre competências de algumas entidades ou mesmo uma sobreposição ou omissão. Para os parceiros, há uma exagerada repartição do poder e simultaneamente um excesso na regulamentação, que se traduz no terreno em formas de bloqueio ou omissões quanto a responsabilidades sobre determinadas matérias. Contudo, entendem o funcionamento em rede como uma forma de aumentar os recursos necessários à atuação, sendo as atividades desenvolvidas construídas sempre em equipa. O maior dinamismo desta rede é explicado por um período anterior e relativamente longo (mais de dez anos) em que houve necessidade de criar respostas conjuntas relativamente a problemas vividos no território, sobretudo os problemas criados pela instalação de um bairro de realojamento e acompanhamento do processo de legalização do extenso edificado clandestino da localidade. A necessidade de resolução conjunta implicou uma intervenção *porta a porta* e *face a face*, o que contribuiu para o desenvolvimento de um sentido de ação comum e de pertença. De acordo com o coordenador da Divisão de Educação da câmara este processo constituiu uma *formação* que ainda hoje se destaca nas competências e no trabalho que realizam. Os participantes entendem-se como *herdeiros* de uma rede que tem vindo a desenvolver-se e aperfeiçoar-se, sendo constante nas ilustrações apresentadas pelos parceiros sobre as suas ações, que é demonstrativa disso mesmo.

Outro aspeto destacado é a frequência dos encontros do grupo, havendo uma reunião semanal para discussão das situações prioritárias que, além de garantir uma intervenção efetivamente articulada, permite que os parceiros mantenham relações de proximidade fortes. Ainda que esta colaboração esteja formalmente enquadrada, os representantes afirmam que *ultrapassam* frequentemente a sua esfera de ação, alargando e potenciando deste modo a ação conjunta, onde *todos trazem e todos recebem*. Nesse sentido, os parceiros procuram identificar estrategicamente os problemas da localidade, contando com a colaboração de todos para a definição de um plano de ação que lhes permita antecipar situações problemáticas. Esta vantagem contribuiu para experimentarem estratégias e modos de ação adequados às especificidades dos problemas com um sentido de territorialidade e proximidade.

No caso do território T1, os participantes entendem que a disseminação e moderação de uma atuação conjunta e integrada deve ocorrer a nível local, pois consideram que os responsáveis que atuam a esse nível têm uma melhor percepção dos problemas. Apesar dos obstáculos atrás referidos, os parceiros indicam algumas

colaborações e atuações bem-sucedidas, como a maior proximidade e interação entre a PSP e a as escolas, por exemplo. A representante da Junta de Freguesia do território T1 realça, também, que tem havido respostas, colaboração e apoios dos vários parceiros à entidade, mas destaca obstáculos na articulação com a escola E1.

Relativamente às potencialidades, surgiram diversas abordagens de intervenção por parte dos parceiros, nomeadamente a necessidade de medidas estruturais ao nível do território para a habitação, emprego e formação e ainda a necessidade apontada pela PSP de se reunir regularmente com as escolas.

Já no território T3, a comunidade é percecionada como estando pouco interessada ou fracamente orientada para a resolução de problemas. Verificaram-se divergências no posicionamento em relação às responsabilidades e obrigações da escola, que se traduzem em problemas de relacionamento, designadamente entre a CPCJ e a escola. Entre as diversas críticas apontadas, alguns consideram haver pouco trabalho de *primeira linha* e uma assunção reduzida das responsabilidades de intervenção. Os atrasos na sinalização e acompanhamento dos casos problemáticos são reveladores dessa desarticulação da rede. Apesar de existir maior facilidade nos contactos, os representantes afirmam que não existe trabalho efetivo em parceria, identificando um *problema de linguagem*, que acarreta implicações no desempenho profissional dos técnicos e desconhecimento sobre as situações. Referem mesmo que *cada um está na sua "quinta"*, servindo os encontros da Comissão Social de Freguesia de momentos para se *lastimarem*. A necessidade de recursos materiais e de disponibilidade de tempo são outra reivindicação patente no discurso dos representantes deste território. Uma das participantes considera que o encerramento do Observatório Social da Freguesia T3 veio dificultar ainda mais a colaboração e as trocas de recursos entre parceiros. Esta crítica decorre sobretudo da sua perceção sobre o Observatório Social da Freguesia do T2 que entende ser o principal dinamizador daquela rede local, cuja eficácia coletiva é conhecida e afirmada por todos. Questionados sobre o que pode ser feito para ultrapassar essas limitações e melhorar a intervenção, os representantes das entidades locais entendem que o trabalho tem de ser desenvolvido de modo sistémico e com a inclusão de toda a comunidade. Apesar de não haver um trabalho em parceria, a existência de situações de colaboração *caso a caso* é referida e apoiada por todos.

Por sua vez, no território T2 a atuação *caso a caso* acumula com uma aposta na criação de condições para as crianças e jovens, ou seja, trata-se de uma ação que se pretende que seja mais do que paliativa. Os parceiros ilustram esta estratégia com a organização conjunta de colónias de férias e ocupação dos tempos livres das crianças e jovens em período de interrupção letiva, ações que entendem ser chave na prevenção de comportamentos disruptivos, bem como no desenvolvimento de um sentido de pertença e participação na comunidade. Salientam ainda a relevância do trabalho efetuado pelos técnicos junto das *suas* crianças e jovens, apontando para uma *ética profissional comum*, na qual prevalece o *bom senso* na tomada de decisão e na atuação.

Em síntese, pode afirmar-se que estes territórios contrastam significativamente em relação ao nível de colaboração e funcionamento da rede, contudo a escola é considerada como parceiro central. Por um lado, por ser a instituição em que



a maioria das crianças e jovens da localidade se encontram e passam uma parte substancial do seu dia. Por outro, por entenderem que a escola tem, ou deve ter, um papel ativo no diagnóstico e na atuação de primeira linha dos casos problemáticos. Nesse sentido, a posição dos parceiros locais em relação à escola é um indicador pertinente tanto para a compreensão da articulação da rede, como para a identificação dos bloqueios e potencialidades de atuação. Apesar das divergências encontradas, foi possível constatar que a escola assume uma dupla função na rede, por um lado por ser um espaço em que se realizam parte as intervenções de *primeira linha*, seja pela sinalização de casos, seja pelo acompanhamento efetuado com os alunos. Por outro, funciona como *aglutinadora* dos parceiros, já que é promotora de ações conjuntas, orientando muitas vezes as estratégias tomadas, nomeadamente através da cedência de espaços para a concretização de atividades nos tempos não letivos.

#### *Principais dificuldades e problemas identificados*

Dada a conjuntura socioeconómica desfavorável, a antecipação de problemas ou obstáculos foi outro dos aspetos largamente apontado pelos parceiros. Relativamente à escola, os representantes do território T2 sublinham dificuldades resultantes de medidas que têm vindo a diminuir os momentos que representavam oportunidades para desenvolver trabalho conjunto e junto das crianças e jovens. Apesar disso, procuram manter esse trabalho noutros momentos, mas menos frequentemente.

No território T3, as necessidades alimentares também constituíram uma preocupação substantiva, especialmente porque os Bancos Alimentares existentes na localidade se encontravam esgotados. A representante da escola afirma, neste âmbito, que estão empenhados em encontrar respostas, ultrapassando mesmo as suas funções, uma vez que estabelecem contactos com outras entidades através da técnica de serviço social. Refere que o apoio começou por ser dirigido aos alunos com Ação Social Escolar, mas rapidamente se estendeu a outros, cujas famílias têm *graves dificuldades*. Este problema acumula-se com outros como o distanciamento ou menor supervisão das crianças e jovens, provocado sobretudo pela sobrecarga e extensão dos horários laborais das famílias: “eles passam muitas horas sozinhos”.

Também os parceiros da freguesia T1 alertam para o problema dos horários familiares, referindo que a falta de equipamentos para ocupar o tempo livre das crianças tem impactos na efetivação das respostas. Todos consideram haver uma ausência de recursos e respostas no território passíveis de solucionar os problemas inerentes ao fenómeno da violência. Neste âmbito, os representantes da PSP referiram o caso de uma intervenção tardia com um aluno, situação que todos os parceiros conhecem, explicando que se deveu sobretudo à fraca articulação e erros sucessivos de avaliação e diagnóstico do caso. Esta situação é demonstrativa da reduzida articulação interinstitucional existente no território T1, revelando uma rede em que os parceiros ainda estão a *construir* relações próximas e colaborativas.

Perante as contrariedades, os parceiros das redes nos territórios T2 e T3 assumem frequentemente que excedem os seus campos de atuação ou mesmo que desconsideram as regulamentações impostas no sentido de solucionar os problemas. Na freguesia T2, por exemplo, apesar da exigência de encaminhamento das situações de abandono, os participantes afirmam que *a gente faz o que sempre fez*. Embora reconheçam a importância dos normativos, para estes representantes a resolução dos problemas é prioritária: *primeiro resolvemos aqui, esgotamos os nossos recursos*. Sublinham uma resposta localizada e fortemente enquadrada no plano de ação definido conjuntamente, alicerçada numa rede em que os intervenientes são ativos e colaborantes: *agarramos e fazemos nós, fazemos o nosso serviço, que é no fim assumirmos a responsabilidade social*. No caso do território T3, tanto a escola como na área da saúde assumem que *dão tudo o que devem e o que não devem*, canalizando recursos e estratégias de resolução sempre que surge um foco de problemas. Contudo, apontam a necessidade de recursos que tem sido premente e que muitas vezes não conseguem ir além de um determinado *patamar* de ação, acusando os responsáveis do poder local de estar a par dos problemas e não agirem, porque isso “não lhes dá votos”.

A relação entre a regulamentação de medidas políticas e a sua aplicação encontra outros paradoxos a nível local. Nomeadamente, nas limitações de intervenção sobre os cuidados à primeira infância, em particular no território T2. Apesar do maior desenvolvimento de sistemas de creches familiares pelo poder local e segurança social, subsistem muitas amas ilegais no território. Esta situação deve-se a um desajustamento do número de creches em relação às necessidades das famílias, assim como dos horários praticados relativamente aos de trabalho dos pais e do tipo de apoio que precisam em caso de doença das crianças. Ou seja, as amas recebem e cuidam das crianças mesmo que estejam doentes, praticam horários ajustados aos dos pais, aceitando crianças em horários pós-laboral, por exemplo. O que coloca um dilema aos representantes da rede pois: “legalmente teríamos de denunciar, mas se o fizermos estas crianças ficarão em muito piores situações”.

Apesar destas diferenças, a escola desempenha um papel importante nas redes analisadas, uma vez que reúne grande parte das crianças e jovens das localidades e porque a entendem como instituição de *primeira linha* no diagnóstico e acompanhamento de casos problemáticos. Neste sentido, por se verificarem fortes divergências quanto ao papel desempenhado pelas escolas dos territórios T1 e T3, é somente no território T2 que esta entidade se assume como elemento *aglutinador* na rede, com um forte pendor interventivo.

## Conclusão

Em síntese, podemos afirmar que apesar das vicissitudes apontadas pelos representantes das instituições e entidades locais, as modalidades de trabalho articulado em parceria constituem uma forma de ação coletiva que se revela e é por todos considerada como particularmente útil e produtiva, seja no âmbito dos mecanismos de intervenção e/ou de prevenção aos diferentes níveis territoriais. As redes locais permitem aceder a recursos e estratégias de atuação

planeadas conjuntamente, adequadas a problemas específicos identificados pelos parceiros.

Verifica-se, porém, que para um funcionamento deste tipo de intervenção bem-sucedido é necessário um conjunto de parceiros interessados que dinamizem a rede, superando convicções e práticas institucionais divergentes. A dificuldade em elaborar e negociar planos de intervenção capazes de comprometer os diferentes agentes institucionais na sua concretização mostraram que os níveis de concretização dos direitos das crianças variavam de acordo com os contextos em que estas se encontravam, mas que uma boa parte dessa variação era devida a essa mesma descoordenação. Apesar da existência de redes locais como a Rede Social Local (municipal) ou de freguesia (nos casos com maior dimensão ou dinâmica institucional), as escolas têm dificuldade em estabelecer quadros de relações densas e estáveis com outras instituições responsáveis pela infância no mesmo espaço geográfico, dependendo muito dessa articulação das lideranças das escolas. Desconhecimento mútuo, autofechamento, dificuldades de comunicação e de coordenação interinstitucional constituíam situações recorrentes que se traduziam pela descontinuidade e fraca coerência nos processos de intervenção junto das crianças vítimas de violência ou agressoras, ou pela inexistência de programas de prevenção.

Globalmente podemos afirmar que o entendimento sobre os direitos da criança existe, encontra-se disseminado pelas instituições e técnicos, contudo muitas vezes os encontros entre instituições constituem um espaço para afirmar localmente a prioridade da sua política setorial/nacional em relação às outras, fazendo com que a lógica setorial se sobreponha à cooperação, reduzindo a eficácia ou anulando mesmo os efeitos da atuação das outras instituições.

### Referências bibliográficas

- Beck, U. (2000), *World Risk Society*, Cambridge, Polity Press.
- Braun A., S. J. Ball, M. Maguire e K. Hoskins (2011), "Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596.
- Giddens, A. (2000), "Viver numa sociedade pós-tradicional" em U. Beck, A. Giddens e S. Lash, *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 53-104.
- Maguire, M., S. J. Ball, e A. Braun (2010), "Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school", *International Studies in Sociology of Education*, 20 (2), pp. 153-170.
- Mauss, M. (1988), *Ensaio sobre a Dádiva*, Lisboa, Edições 70.
- Parasuraman, A. (1986), *Marketing Research*, Toronto, Addison-Wesley Publishing Company.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, J., M. G. Alves, e J. Campos (2003), "A violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 37-62.

- Sebastião, J., M. G. Alves, e J. Campos (2010), “Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português”, em J. Sebastião (org.), *Violência na Escola. Tendências, Contextos, Olhares*, Chamusca, Cosmos, pp. 15-41.
- Sebastião, J., J. Campos, e S. Merlini (2012), “As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola”, *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 14 (1), pp. 127-164.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2013a), “Redes (des)conexas de intervenção local na violência infanto-juvenil”, dossiê temático: Análise Quantitativa e Indicadores Sociais, *Mediações, Revista de Ciências Sociais*, 18 (1), pp. 183-205.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2013b), “Educational policies, territories and actors’ strategies”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), pp. 110-132.
- Sebastião, J., J. Campos, S. Merlini, e M. Chambino (2014), “Violência na escola: conhecer para agir”, em E. Brenndand, A. Benavente e A. Queiroz (orgs.), *Espaços — Mundo e Educação: Desafios no Brasil e em Portugal*, Editora da UFPB João Pessoa, pp. 237-260.



## Capítulo 12

### **Perceções dos jovens a partir do edificado escolar Um olhar preliminar a partir da noção de instituições totais de E. Goffman**

*Florbela Samagaio Gandra*

#### **Introdução**

A vida humana desenrola-se num quadro referencial de coordenadas espaço-temporais. O espaço tem vindo a ser reconstruído de forma multidimensional ao longo do tempo, deixando sinais ora duráveis ora mais facilmente apagáveis.

A escola como instituição histórica e pedagógica (Durkheim, 2007) tem vindo a assumir configurações espaciais e arquitetónicas específicas, influenciada pelos contextos históricos e servindo identidades sociopolíticas fundamentalmente asentes na consolidação da educação e no aprofundamento da democracia.

Este texto apresenta como ponto central de análise a ideia de que a disposição espacial das instituições, assim como dos seus elementos componentes, ou seja, o edificado escolar, poderá promover atitudes e comportamentos que se poderão traduzir em relações de poder (Foucault, 1994) e na construção de ambientes socioeducativos específicos. Tendo como objeto de análise a escola, enquanto espaço edificado e contexto privilegiado de socialização (Durkheim, 2007), a forma como o edifício escolar se apresenta configurado no espaço pode condicionar perceções e representações identitárias por parte dos jovens.

Propõe-se uma reflexão sobre as representações da escola, com base na auscultação de sentimentos, memórias e aprendizagens que os jovens identificam a partir da visualização de fotografias sobre o edificado escolar — que, na configuração que predomina, sugere a existência de rotinas totalitárias (Goffman, 1961).

Em Portugal, a escolaridade obrigatória corresponde ao 12.º ano e o *currículo* escolar é considerado relativamente extenso, fazendo com que as crianças ocupem uma parte significativa do seu tempo diário e semanal a trabalhar na escola e para a escola. Considerando a escola não só um espaço “privado” da infância, mas sobretudo o lugar privilegiado para o exercício do ofício de aluno (Perrenoud, 1995; Sarmiento, 2000, 2011; Samagaio, 2017), procura-se equacionar a importância deste espaço para a construção de representações sociais, por parte dos seus

utilizadores diretos, promovendo a participação social das crianças e dos jovens (Cockburn, 2010; Percy-Smith, 2010; Thomas, 2010; Sarmiento, 2015).

Tratando-se do edificado, considerado como patrimônio histórico visivelmente presente no meio ambiente de uma sociedade, e porque nos propomos recolher informação junto de jovens, pareceu-nos pertinente a utilização de uma metodologia de recolha de informação enquadrada no âmbito da sociologia visual. Para Harper (1988), a sociologia visual envolve o conjunto de abordagens em que investigadores se socorrem de recursos visuais para retratar, descrever ou analisar os fenómenos sociais. Sugere uma divisão em duas grandes áreas: a primeira envolve o uso de fotografias, no sentido mais tradicional de recolha de dados e linha de abordagem, de facto, o método visual tem como foco principal um problema específico de investigação por um determinado período de tempo; a segunda prende-se com estudos e análises de imagens fotográficas produzidas pela cultura e pelos *mass media*. Assim, enquanto uma é baseada na produção de imagens fotográficas para o estudo da realidade social, a outra analisa as fotografias captadas e disseminadas por instituições e organizações como os *media*.

A recolha de informação que empreendemos para a elaboração deste texto enquadra-se na primeira área de abordagem. Partimos do princípio de que as fotografias e/ou imagens constituem representações emblemáticas e visuais respeitantes a valores, emoções, aprendizagens e pensamentos. E que, neste sentido, poderão reforçar constelações de ideias sobre a eventual relação entre o edificado escolar e a projeção de imagens de “ambientes socioeducativos” junto da população juvenil à saída da escolaridade obrigatória.

Este texto tem como objetivo fundamental dar a conhecer as representações sociais sobre os sentimentos, as memórias e as aprendizagens, e possivelmente alguns pensamentos, que os jovens constroem em função da visualização de fotografias da sua escola, acompanhadas de guião prévio de questões, partindo de um olhar teórico informado acerca das características das instituições totalitárias (Goffman, 1974).

### **A escola e o espaço: enquadramento e objetivos concetuais de análise**

O espaço como elemento de análise da construção das realidades sociais tem sido considerado por vários sociólogos ao longo do século XX. Podemos salientar os autores da escola de Chicago. Inscritos numa perspetiva micro, os trabalhos desta escola, focados na existência de bairros e sua organização e estruturação internas/externas, apontam para um entendimento destes como pequenas sociedades homogéneas, formadas por grupos primários, ou seja, grupos que partilham uma certa conceção de vida à qual atribuem uma carga afetiva unânime. Wirth (1897-1952) introduz a noção de *ghetto*, chamando a atenção para o fechamento do bairro sobre si próprio. Park (1864-1944) analisa a importância particular da segregação dos “pobres, viciados e criminosos”, considerando mesmo as consequências do ponto de vista moral do fenómeno da urbanização. Nas suas análises, em função do espaço os fenómenos

sociais em questão adquirem maior visibilidade (Park, citado por Grafmeyer, 1990). Como refere Simmel, “Um perímetro geográfico de umas tantas milhas quadradas não formam um grande império; quem o faz são as forças psicológicas que mantêm os habitantes de tal região politicamente coesos a partir de um ponto central dominante” (Simmel, 2013: 75).

É inegável o papel do espaço na consideração dos fenômenos sociais. A espacialidade modela as relações sociais, tal como os processos sociais configuram e dão significado às geografias humanas.

No que concerne à escola e à sua relação com o espaço, podemos afirmar que as primeiras referências remontam à Grécia Antiga. Povoam o nosso imaginário, por exemplo, as imagens dos livros em que Platão e seus discípulos se reuniam em pátios e jardins, ensaiando a cultura filosófica, integrados na paisagem natural.

A escola desempenha uma importante função de socialização, assim como exibe uma significativa marca territorial. Intimamente ligada ao projeto político do desenvolvimento do país, a escola através do seu edificado vai deixando marcas físicas e presenças mais ou menos uniformes e identificáveis no espaço. Constitui, por excelência, um espaço simultaneamente público e privado que acompanha o percurso e o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

“A escola (...) legitima e reproduz um discurso dominante, ou seja, valoriza ou considera superiores as formas culturais herdadas das classes burguesas, esquecendo que as formas culturais a que os jovens têm acesso são muito diversificadas” (Carvalho, 2009: 357). Assim, a escola tem como função a sistematização e disseminação de conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade, por outras palavras, a escola funciona como garante da regulação e da manutenção de uma ordem social (pré) estabelecida. Por isso, os processos educativos em geral e, principalmente, aqueles que ocorrem no seu interior constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura enquadradas num espaço relativamente tipificado.

Durkheim agrega a educação ao processo de socialização, concebendo aquela não somente como a ação repetida e sucessiva das gerações mais velhas sobre as mais novas, mas também como um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (Durkheim, 1974: 5). A escola, enquanto instituição histórica, concebe códigos linguísticos, formas de verbalização e gestualidade, estipuladas como norma generalizada, afastando-se da especificidade das variáveis contextuais e singulares das vivências juvenis quotidianas. Tal pode ser exemplificado através da “facilidade com que são imputadas às famílias as culpas de uma escolarização fracassada, não prevenida nem acompanhada, [que] permite leituras que omitam as consequências de uma socialização familiar muitas vezes distante dos modelos de disciplina, cultura e regras que a escola — enquanto instituição — impõe” (Carvalho, 2009: 355).

Quanto mais a escola escolariza em massa, mais exclui os alunos mais vulneráveis. Neste sentido, os alunos são definidos não tanto pelas suas possibilidades, capacidades/potencialidades, mas mais pelos seus *handicaps*, pelo que os mais “desqualificados”, por vezes, tendo imagens ou representações negativas de si próprios conducentes a situações de exclusão subjetiva, originam subgrupos sob o



teto do mesmo edificado. A lógica da estigmatização exprime os juízos de valor relativos ao insucesso escolar, apresentado como uma característica das classes mais desfavorecidas (Goffman, 1988), fenómeno perante o qual a escola, enquanto edificado e conceção ideológica, por vezes, se demite.

Espaço de contradições entre a continuidade e manutenção da ordem social e espaço de construção de conhecimentos e consciência cívica, a escola em Portugal prende-se intimamente com um projeto democrático de aprofundamento do direito à educação com base no princípio da igualdade. Neste sentido, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo/Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, a escola abre-se à comunidade e alarga-se a todos, sendo que atualmente a escolaridade obrigatória se situa no 12.º ano e/ou quando os jovens atingem a maioridade (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).<sup>1</sup>

Procurando dar resposta à necessidade de uma educação que chegue a todos os cidadãos, Portugal assistiu à construção de um edificado mais ou menos homogéneo disseminado territorialmente. A construção e ou a remodelação de edifícios escolares levou ao Programa de Modernização do Ensino Secundário e/ou Programa Parque Escolar. Para que a educação chegue mais facilmente a todos/as, intuiu-se a necessidade de atualizar o edificado escolar.

Loyer (1993) defende que falar de espaços educativos propositadamente desenvolvidos para a ação educativa é uma realidade recente. Carneiro, Leite e Malpique (1983), França (1994) e Mallard (2006) defendem que a dimensão física do espaço escolar — a arquitetura apresenta características condicionadoras e disciplinadoras implícitas na organização do espaço e dos objetos dispostos no seu interior, que podem afetar a relação aluno-aprendizagem. A este respeito, referem alguns significados impressos na espacialização de uma sala de aula com carteiras em filas e voltadas para o professor. Esta disposição, para além de significar “aula expositiva”, por exemplo, poderá regular todo o desenvolvimento das atividades a acontecer. As filas de mesas e cadeiras orientadas numa direção indicam qual o sentido da atenção pretendida, o quadro ou ecrã em frente a elas reforça-o, a secretária em frente das carteiras e ao lado do quadro, maior do que as mesas dos alunos, ocupando uma área relativa também maior, significa que a pessoa que a ocupa tem uma posição de destaque naquele contexto, é a ela que se deve atenção, que essa pessoa é decididamente mais importante do que as outras. Enfim, uma espacialização revela não somente a estrutura organizacional da atividade como a estrutura de poder da sociedade em que se insere. Foucault (2004) descreve a relação da escola com a disciplina, realizando comparações com prisões, nomeadamente com o Panóptico.

Constata-se a existência de uma relação estreita entre o espaço e as condicionantes da disciplina escolar e da sua rotina. A organização do espaço influi na própria prática pedagógica. A arquitetura escolar pública nasce, assim, imbuída do papel de propagar a ação de governos, em princípio, pela educação democrática e, neste sentido, deverá adotar uma configuração espacial promotora da participação e das práticas democráticas.

---

1 Cf. [www.unicef.pt](http://www.unicef.pt).

O património escolar implica a respetiva contextualização histórica e verificam-se relações entre a escola e os modelos educativos vigentes no momento da sua construção. Exemplo claro, e no âmbito pedagógico, podemos apontar a disposição dos recursos materiais na sala de aula de acordo com as competências a desenvolver, desde logo as competências sociais. Por seu turno, McGregor (2004) e McDonald (2010) afirmam que os espaços físicos da escola se enquadram num determinado contexto e refletem a evolução política e tecnológica da sociedade em geral.

### **A escola como instituição totalitária: proposta de análise com imagens a partir do edificado escolar**

A teorização sociológica sobre o papel do espaço nas sociedades modernas tem sido corporizada através dos escritos de vários autores. Henri Lefebvre (1968) e David Harvey (2012) exploram a importância do espaço enquanto *ator* que contribui para a estruturação de oportunidades de acumulação de capital, enquanto sociólogos como Urry (2002) e Giddens (1989) referem o papel que o espaço pode assumir nas relações sociais enquanto elemento potenciador e/ou constrangedor do desenvolvimento dos processos sociais.

Com base na análise realizada por Goffman (1961, 1974), a propósito das instituições totalitárias, procuramos ver a escola através do olhar dos jovens como uma “instituição totalitária” que, na sua organização espacial, pode condicionar os comportamentos juvenis, assim como o próprio usufruto do espaço escolar. É um local formado por salas e/ou conjunto de salas onde ocorrem atividades de determinado tipo e onde os indivíduos se comportam de maneira adequada.

“Toda a instituição conquista parte do tempo e do interesse dos seus participantes e lhes dá algo de um mundo” (Goffman, 1974: 16). A escola constitui o local onde as crianças passam mais tempo. Entram às 8.30 e saem às 17.30 horas, regra geral, ocupando 6 a 8 horas do seu tempo na escola e/ou fazendo trabalho para a escola, estabilizando uma rotina diária e semanal de apropriação e aprendizagem dos conteúdos e programas escolares.

O desenvolvimento da rotina e a configuração arquitetónica e espacial da escola possibilita a visão autonomizada do estabelecimento na paisagem rural e ou urbana. O seu “carácter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que por vezes estão incluídas no esquema físico — por exemplo, portas fechadas, paredes altas” (*idem*), conduzindo a uma dualidade na ocupação do espaço: sala de aula simbolizando o trabalho e recreio correspondendo ao tempo livre. Sendo que as atividades são realizadas em conjunto ou em grupos de pares.

A escola veicula um discurso pedagógico oficial (Bernstein, 2003) e promove o controlo da comunicação em termos reais e simbólicos, pois não valoriza os saberes e as experiências das crianças e dos seus meios familiares e sociais. Este autor considera que as escolas apresentam uma estrutura material do espaço fortemente “classificada”, em que os lugares não são intermutáveis e, pelo contrário, se

diferenciam segundo rígidas fronteiras simbólicas, salvaguardadas por severas práticas de controlo (*ibidem*).

A análise a partir do edificado assume relevância, pois se por um lado é na escola que as crianças ocupam parte significativa do tempo, ligado ao trabalho, por outro lado a escola assume uma configuração simbólica de espaço privado — “a minha escola” — com feição familiar e afetiva. São edifícios standardizados e impessoais que, no entanto, enquanto representações poderão veicular ideias associadas a memórias e às identidades juvenis. Neste sentido, podemos reforçar a ideia de que o espaço físico constitui apenas a parte visível da identidade, das histórias e das memórias.

Em 1972, a OCDE disponibilizava o Programme on Educational Building, através do Center for Effective Learning Environments, alertando para a ideia central de que o “ambiente físico” influencia o ambiente social e educativo construído na escola, abrindo perspectivas de análise sobre a questão escolar a partir de variáveis relativas ao espaço.

### **Recolha de informação: uma proposta no âmbito da sociologia visual com recurso à entrevista diretiva**

A sociologia visual poderá ser descrita como englobando um conjunto significativo de interesses e de aplicações de diversos fundamentos com potencialidades ao serviço de diversos programas de investigação.

Para Grady (2007), *as imagens são construções emblemáticas*, o que significa que são representações enquadradas de algo significativo criado pelo seu produtor com objetivos específicos e num determinado período de tempo. Em segundo lugar, *as imagens contêm informações comportamentais e simbólicas*. Nesta perspetiva também para Barthes (1984), “todas as imagens fotográficas representam mais ou menos claramente o que foi enquadrado pela câmara, no momento em que é captado, mas também identifica o ponto de vista do fotógrafo que a opera [*operator*]” (Barthes, 1984: 48). Por último, *as imagens são parte de estratégias de comunicação*, são usadas para contar histórias. Além da informação que estas histórias transmitem, “as imagens possuem ainda uma função retórica que passa a ser inseparável do seu valor de verdade” (Grady, 2007: 7). Neste sentido, concordamos que as imagens poderão constituir importantes fontes de informações acerca de variados aspetos da vida social e cultural.

No âmbito das metodologias visuais de investigação, podemos afirmar que vários modelos poderão ser aplicados, desde os mais analíticos a propostas mais participativas. Poderemos salientar a estratégia da *photo-elicitation* que utiliza a imagem a partir de fotografias como suporte às entrevistas, em investigações empíricas principalmente de cunho antropológico e sociológico. O modelo passa por intervenções mais e menos participativas dos grupos a serem estudados. A diferença entre entrevistas que utilizam imagens e textos que se fundamentam na pergunta e resposta “reside na forma como nós respondemos a estas duas formas de representação simbólica” (Harper, 2002: 13).

Harper (2002) defende que “as partes do cérebro que processam as informações visuais são evolutivamente mais velhas do que as partes que processam informações verbais” (2002: 14). Por esta razão, os conteúdos visuais são armazenados de forma mais duradoura na memória do que os conteúdos verbais. As imagens parecem evocar os elementos mais profundos da consciência humana.

Enquanto pensamos a fotografia como um objeto que potencia a memória e que reconstrói um passado que está imortalizado na imagem pictórica, Harper aponta que o “*photo-elicitation* evoca informações, sentimentos e memórias que são resultados das formas particulares da representação fotográfica” (Harper, 2002: 13). Por outra perspectiva, as imagens fotográficas oferecem a possibilidade de retratar dimensões sociais íntimas, familiares e coletivas.

Investigações científicas que utilizam *photo-elicitation* conseguem conectar nuclearmente as definições e entendimentos do *self* com a sociedade, cultura e história. Desencadeiam respostas e memórias e revelam atitudes dos participantes, pontos de vista, crenças e significados. Servem também para investigar a dinâmica de um determinado grupo (Harper, 2002). Esta técnica tem vindo a ganhar seguidores entre os sociólogos e antropólogos e tem sido utilizada numa variedade de subcampos académicos, como a sociologia de estudos da infância, juventude e educação (Kaplan *et al.*, 2007).

### **Ambientes socioeducativos à saída da escolaridade obrigatória com recurso à sociologia visual**

Quando reportamos ao ambiente educativo que vivenciam os jovens nas escolas, os estudos referem-se frequentemente às dimensões social, educativa e psicológica do espaço (Cleveland e Fisher, 2013). No entanto, há um número crescente de investigadores que se têm vindo a interessar pelo impacto do espaço físico no ambiente construído da escola, entre eles, por exemplo, Helen Clark (Clark, 2002).

A escola constitui, por excelência, um local de encontro dos jovens e tem um papel determinante nas suas vidas, no qual a configuração do ambiente construído contribui para a definição das atividades diversas que os jovens poderão realizar.

A escola, além de constituir um local de aprendizagem de conteúdos e competências, pretende afirmar-se, portanto, como um local de sociabilidade generalizada. Assim, a aprendizagem de competências e sociabilidade são elementos complementares na formação do indivíduo. Sendo que, enquanto a aprendizagem de competências consiste na aquisição de conhecimentos e aptidões, culminando na capacidade de estabelecer relações concetuais, aprendendo a pensar, a sociabilidade promove a interiorização de hábitos sociais que levam o indivíduo a saber posicionar-se socialmente. Por outro lado, não podemos esquecer que a escola possui uma outra função social fundamental, a qual consiste na implementação e consolidação da cidadania social, processo resultante de um compromisso social e coletivo com o Estado-providência, considerado enquanto estrutura de organização social.

A construção da cidadania social passa igualmente pelo posicionamento da escola no território. Desde logo, a escola deve encontrar-se aberta à comunidade

para, em parceria com a família, construir caminhos de cidadania local para as crianças e para os jovens. Na verdade, desde a Reforma do Sistema Educativo (RSE) que se vem assistindo a uma gradual descentralização administrativa dos serviços escolares e a uma certa territorialização localizada da ação educativa.<sup>2</sup> Os serviços educativos descentralizados pretendem conduzir a uma escola mais próxima da comunidade e fundamentalmente das populações. Contudo, é pertinente notar que este intuito de proximidade é acompanhado por uma imagem generalizada e *standardizada* do edificado escolar. Na verdade, os edifícios escolares, designadamente respeitantes a escolas secundárias, apresentam uma arquitetura relativamente homogênea na paisagem nacional, colocando em segundo plano as especificidades territoriais e das respetivas populações locais. Nesta linha de pensamento reitera-se que em Portugal “o processo de construção dos edifícios destinados ao ensino secundário é um processo paralelo ao da construção do sistema político português e da construção da própria pedagogia” (Moniz, 2009: 28). Este paralelismo é abordado tanto a partir da arquitetura, desenvolvendo o discurso a partir do espaço físico (Moniz, 2007), como a partir da educação, desenvolvendo o discurso a partir do espaço e práticas educativas (Nóvoa, 2003, 2005).

A escola é uma infraestrutura complexa que deve ser ocupada e apropriada (Clark, 2002) e conduz a ambientes socioeducativos diversos. Para caracterizar o ambiente construído de uma escola, é necessário compreender como o espaço é ocupado pelos indivíduos e por eles apropriado. É fundamentalmente sobre a apropriação e percepção infantojuvenil do espaço escolar na construção dos ambientes socioeducativos que este texto procura dar conta.

Para Teixeira Fernandes, o espaço e o tempo são fatores determinantes da constituição e do desenvolvimento das aglomerações sociais (Fernandes, 1992). A escola, como edificado físico e agente de socialização no campo comportamental e simbólico, constitui uma aglomeração social condicionada e produzida por dinâmicas sociais variadas. Espaço por excelência de interações sociais produtoras de significados e significantes, dando consistência à ideia generalizada de que todo o sistema de relações se inscreve num espaço em que se associam estreitamente o lugar, o social e o cultural (Fernandes, 1992).

Na verdade, o espaço físico da escola constitui uma construção do imaginário coletivo e individual. “Pode dizer-se que a relação com o meio ambiente é mediada por representações. Existe aqui uma circularidade: constrói-se como se representa e representa-se como se constrói” (Fernandes, 1992: 62).

Os ambientes socioeducativos são construídos através de dinâmicas de aprendizagem e sociabilidade que acontecem no espaço escolar e conduzem a modos de apropriação do mesmo, ao uso efetivo deste por parte dos jovens e à construção de representações no campo simbólico que, frequentemente, tocam e induzem significações afetivas.

---

2 Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Numa linha de investigação qualitativa e fazendo uso da sociologia visual foi proposto aos jovens que selecionassem uma imagem — fotografia — da sua escola e que, observando a mesma, fossem respondendo a um guião prévio de questões elaboradas de acordo com o pensamento de Goffman sobre as instituições totalitárias: tempo de permanência no espaço considerado e rotinas verificadas.

Considerando o que o edificado projetado nessa fotografia representaria para cada um deles, obtivemos algumas “constelações” de significado que nos permitem antever essencialmente as representações de significados atribuídos pelos jovens à imagem sugerida pela fotografia. As constelações de significado, trabalhadas numa lógica de associação fundamental de ideias à imagem, apontam para as categorias analíticas emergentes que passamos a apresentar.

### **Perceções da escola a partir de fotografia do edificado escolar e com recurso a entrevista direta**

#### *Escola-aulas*

O edificado remete, desde logo, para o local e a este é associada uma determinada tarefa. Como refere Goffman (1974), as instituições sociais ou os estabelecimentos sociais são locais onde ocorre um determinado tipo de atividade. A partir da fotografia selecionada da escola, a totalidade dos jovens inquiridos faz corresponder a ideia de existência de escola à ideia da existência de aulas. A escola surge, numa primeira apreensão, como o lugar privilegiado do “ofício” do aluno, cumprindo a sua função de socialização fundamental no sentido de tornar os indivíduos úteis à sociedade.

#### *Escola-uso do tempo*

Junto da totalidade dos jovens questionados verificamos uma correspondência direta entre o edificado escola e o lugar específico de uso do tempo. Na verdade, uma vida de escola equivale a uma ocupação diária do tempo entre 6 a 8 horas diárias, o que conduz a uma organização rígida do tempo e a uma rotinização da vida semanal. Na linha de pensamento de Goffman, “Toda a instituição conquista parte do tempo e do interesse dos seus participantes e lhe dá algo de um mundo; em resumo toda a instituição tem tendências de ‘fechamento’ (Goffman, 1974:16).

Na perspetiva de análise das instituições totais, podemos referir que o carácter total da escola é simbolizado pela barreira em relação com o mundo externo. Acresce a esta análise da escola a existência de proibições de saída do espaço escolar que se baseiam em limites físicos sinalizados por portas e ou portões ou gradeamentos perante os quais as barreiras de interdição ganham corpo material e torna-se efetivamente visível a linha que separa o interior do mundo externo.

### *Escola como lugar de convívio e sociabilidade*

A escola é o espaço de socialização e sociabilidade entre jovens e adolescentes, com múltiplas realidades e pensamentos diferentes, em que participam grupos distintos e em contextos diversos. Para os jovens questionados, o edifício escolar sugere, através da sua visualização em fotografia, um lugar privilegiado de socialização e sociabilidade entre pares e indivíduos diferenciados.

Podemos referir que uma das formulações clássicas de socialização é empreendida por Émile Durkheim (1952), que compreende a educação como meio de socialização, em que a educação é o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade, esse aprender a ser membro da sociedade é o meio de socialização dos indivíduos, concebendo a socialização como um processo mediador da integração social, contribuindo para uma sociedade coesa. Acresce, contudo, que para outros autores, como por exemplo Georg Simmel (2013), verifica-se uma predominância da esfera social sobre o individual, e para quem a sociedade não é composta somente por indivíduos, mas sim por indivíduos em interação permanente.

### *Escola e relações de poder*

as pessoas só se relacionam com pessoas semelhantes a si (M. G.)

se fores mau aluno, serás sempre inferior (B.S.)

Convidados a visualizar a fotografia e a responder sobre eventuais relações de poder estabelecidas em ambiente socioeducativos na escola, os jovens referem-se fundamentalmente a dois tipos de ambientes relacionais sinalizados por diferenças de poder e de estatuto social. Por um lado, reportam à ideia da diferença de estatuto social existente entre professor e aluno, marcando de forma tradicional a relação de hierarquia na sala de aula. Por outro lado, é pertinente notar a possibilidade de existirem diferentes estatutos sociais em função das relações sociais estabelecidas entre e interpares, destacando-se de forma visível os protagonistas do sucesso escolar. Na verdade, o quotidiano escolar surge aqui marcado pela distinção social que respeita aos “bons alunos”. Em perspetiva oposta, avança-se com a questão de quem não possui bons resultados escolares e, por conseguinte, não apresenta traços de sucesso escolar poderá correr o risco de exclusão social. Acresce a esta situação o facto de se associar a esta situação comportamentos globalmente não aceitáveis. Na verdade, nesta linha de análise, podemos afirmar que poderemos estar próximos dum processo de estigmatização social. Para Goffman (1988), estigma significa a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. Para Goffman (1988), o processo de estigmatização leva a consequências diretas na (re)construção identitária do indivíduo. A aceitação social deste, que conduz à integração social, opera-se ora de forma objetiva, ora de forma subjetiva, ora de forma “endógena” ora “exógena”. Por outras palavras, o indivíduo é estigmatizado pelo grupo e ou comunidade/sociedade em que vive e/ou *autoestigmatiza-se, autoexcluindo-se* sabendo, de antemão, que não reúne as condições suficientes para a aceitação social necessária.

*Escola-espço exterior*

Quando questionados sobre a eventual existência de uma “linha” que separa a escola do mundo exterior, os jovens maioritariamente apontam as razões que se seguem:

- desligar do mundo exterior
- sentir segura e protegida
- sair da escola, sinto-me “mais livre”
- passar mais tempo na escola do que em casa
- edificado escolar é específico
- escolas mais problemáticas onde não se sente segurança dentro da escola
- ambiente controlado
- drogas
- sítio muito fechado
- sítio rígido

Não deixa de ser pertinente notar que, para os jovens entrevistados, a escola surge, num quadro de análise complexo, quer como um lugar “privado”, no qual se sentem seguros e com o qual se identificam, quer como um lugar rígido e fechado, de “ambiente controlado”, quer ainda como um lugar “problemático”, em situações mais específicas que poderão colocar em causa a própria segurança, no âmbito de contextos multiproblemáticos.

**Considerações finais**

Parece resultar da análise que temos vindo a efetuar que o edificado escolar projeta nos jovens ideias e referências representacionais resultantes das apropriações do espaço escolar e das perceções que a imagem do edificado escolar sugere e que se enquadram na vida quotidiana.

Tivemos como propósito fundamental, não só identificar as representações sociais fundamentais que o edificado escolar sugere, como também o intuito de empreender uma análise informada pela perspectiva de Goffman acerca das instituições totalitárias. Não constitui nosso desígnio afirmar que a escola constitui uma instituição totalitária. Reiteramos que a escola corresponde a um lugar privilegiado de socialização, de interiorização de “submundos institucionais” (Berger e Luckmann, 1973) fundamentais para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, promovendo aprendizagens, reconstruindo ideias e valores, conduzindo à integração social e à coesão da sociedade. Interessa-nos sobretudo registar as representações sociais que os jovens possuem sobre a escola para uma melhor compreensão acerca da realidade do mundo escolar e defendemos, numa perspetiva cruzada entre a sociologia visual e a influência que o espaço/edificado poderá ter nas perceções e comportamentos, que a imagem do edificado escolar suscita nos jovens um imaginário de um quotidiano possível de ser caracterizado à luz dos



traços fundamentais das instituições totalitárias de acordo com a perspectiva de E. Goffman.

### Referências bibliográficas

- Barthes, R. (1984), *A Câmara Clara: Nota sobre a Fotografia*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Berger, Peter e Thomas Luckmann (1973), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes.
- Bernstein, B. (2003), *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge.
- Carneiro, A., E. Leite, e M. Malpique (1983), *O Espaço Pedagógico: Corpo, Espaço, Comunicação*, Porto, Afrontamento.
- Carvalho, A. e M. Araújo (2009), "Geração TEIP: *one size fits all*", *Actas do Encontro SocEd2009, Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, pp. 352- 359.
- Châtelet, A.-M. (2006), "Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX", em *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, pp. 7-38.
- Clark, Helen (2002), *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research Issues in Practice*, Londres, Institute of Education University of London, disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED472377>.
- Cleveland, Benjamin, e Kenn Fisher (2013), "The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. Learning environmental", *Research*, 17, pp. 1-28, doi:10.1007/s10984-013-9149-3.
- Cockburn, T. (2010), "Children and deliberative democracy" em B. Percy-Smith e N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, Abingdon, Routledge.
- Durkheim, E. (1952), *Educação e Sociologia*, São Paulo, Melhoramentos.
- Durkheim, E. (1974), *As Regras do Método Sociológico*, São Paulo, Nacional.
- Fernandes, António Teixeira (1992), "Espaço social e suas representações", *Sociologia*, 2, pp. 61-99, disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2614/2398>.
- Foucault, M. (2004), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Vozes.
- França, L. C. (1994), *Caos, Espaço, Educação*, São Paulo, Annablume.
- Giddens, A. (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- Goffman, E. (1974), *Manicômios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- Goffman, E. (1988), *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- Grady, J. (2007), "Visual sociology", em C. D. Bryant e D. L. Peck (eds.), *21st Century Sociology: A Reference Handbook*, Thousand Oaks, Califórnia, Sage Publications, pp. 63-70.
- Grafmeyer, Y. e I. Joseph (1990), *L'École de Chicago*, Paris, Aubier.
- Harper, D. (1988), "Visual sociology: expanding sociological vision", *The American Sociologist*, 19 (1), pp. 54-70.
- Harper, D. (2002), "Talking about pictures: a case for photoelicitation", *Visual Studies*, 17 (1), pp. 13-26.

- Harvey, David (2012), *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*, Londres, Verso.
- Kaplan, I., I. Lewis, e P. Mumba (2007), "Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the UK, Zambia and Indonesia", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 23-35.
- Lebevre, Henri (1968), *Le Droit à la Ville*, Paris, Editions Anthropos.
- Loyer, F. (1993), "Prélude: de l'architecture scolaire", em A.-M. Châtelet, *Paris à l'École, "Qui A Eu Cette Idée Folle..."*, Paris, Editions du Pavillon de L' Arsenal., pp. 14-18.
- Malard, M. L. (2006), *As Aparências em Arquitetura*, Belo Horizonte, UFMG.
- McDonald, Noreen (2010), "School siting", *Journal of the American Planning Association*, 76 (2), pp. 184-198, doi:10.1080/01944361003595991.
- McGregor, Jane (2004), "Space and schools", *Forum*, 46 (1), pp. 2-5, disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2004.46.1.1>.
- Moniz, Gonçalo Canto (2007), *Arquitetura e Instrução: o Projeto Moderno do Liceu, 1836-1936*, Coimbra, Universidade de Coimbra — Faculdade Ciências e Tecnologia, Departamento de Arquitetura.
- Moniz, Gonçalo Canto (2009), "A construção do programa liceal: arquitetura, política e ensino", *Ensaio/A21*, 4, pp. 28-35, disponível em: <http://www.ces.uc.pt/cesfct/gcm/Mo09.pdf>.
- Nóvoa, António (2003), *Liceus em Portugal: Histórias, Arquivos, Memórias*, Porto, Edições ASA.
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente: Histórias da Educação*, Porto, Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Prosser, J. e D. Schwartz (1998), "Photographs within the sociological research process", em J. Prosser (ed.), *Image-Based Research: a Sourcebook for Qualitative Researchers*, Londres, Falmer Press, pp. 115-130.
- Samagaio, F. (2017), *Pobreza e Exclusões: Mundos Plurais, Olhares Singulares*, Loulé, Sílabas e Desafios.
- Sarmiento, M. (2011), "A reinvenção do ofício de criança e de aluno", disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>.
- Simmel, G. (1983), "Sociologia", em Evaristo de Moraes Filho (org.), São Paulo, Ática.
- Simmel, G. (2013), "Sociologia do Espaço", *Revistas Estudos Avançados*, 27 (79), São Paulo, USP, pp. 75-112.
- Urry, John (2002), "Mobility and Proximity", *Sociology*, 32 (2), pp. 255-274.
- Wang, C. e M. Burris (1994), "Empowerment through photo novella: portraits of participation", *Health Education Quarterly*, 21 (2), pp. 171-186.
- With, B. (2009), *A Practical Guide to Photovoice: Sharing Pictures, Telling Stories and Changing Communities*, Winnipeg, The Prairie Women's Health Centre of Excellence.



## Espaço(s) com e para a(s) Criança(s)

Este livro que agora se dá à estampa organiza-se essencialmente em torno de 3 eixos temáticos principais: infância(s), cidadania e cidade; infância(s) e experiências espaciais nos espaços públicos e na casa e infância(s) e espaços escolares. No seu conjunto, esta obra apresenta um conjunto de estudos que desvelam perspetivas plurais, multifacetadas e multiescalares sobre as experiências espaciais das crianças na casa, na escola, no bairro (autoproduzido, histórico, etc.) e no espaço público urbano, assim como referenciais teóricos muito variados, compartilhados por autores com backgrounds marcados por uma grande diversidade disciplinar (sociologia, arquitetura, urbanismo, geografia, enfermagem, estudos da criança, ciências da educação, etc.) e com abordagens metodológicas distintas e referenciais empíricos também diferenciados, envolvendo territórios com diversas escalas e composições reticulares. Os olhares que aqui se convocam centram-se sobretudo sobre a relação e posicionalidade das crianças no espaço público, na escola e na casa, o que permite ao leitor aceder aos mundos plurais da infância, à multiplicidade dos seus modos de habitar e à diversidade de relações que as crianças entretecem no e com o espaço.

**Maria Manuela Mendes,** é socióloga, professora de sociologia no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-UL) e investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) do Instituto Universitário de Lisboa (Iscte-IUL.)

**Florbela Samagaio Gandra,** é socióloga, docente na ESE Paula Frassinetti/CIPAF e investigadora integrada no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto (ISFLUP).

**fct**

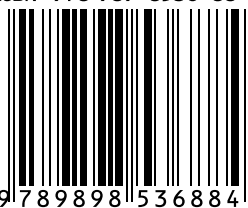
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



**cies** \_iscte

Centro de Investigação  
e Estudos de Sociologia

ISBN 978-989-8536-88-4



9 789898 536884