

Capítulo 10

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

Inês Barbosa, João Teixeira Lopes e Lúcia Ferro

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neste artigo, dirigimos o olhar aos modos próprios das crianças usufruírem e de se apropriarem da cidade e dos lugares. Focamo-nos, em particular, nos parques urbanos e infantis, enquanto refúgio capaz de oferecer alguma liberdade de ação e movimento. Para tal, mobilizamos um fragmento dos resultados de uma pesquisa etnográfica e colaborativa que iniciou em 2019 e terminou em 2022.³ Nos pontos seguintes, apresentamos uma breve descrição dos contextos de observação e uma

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

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

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

Contextualização dos parques urbanos e breve nota metodológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



Figura 10.2 Alguns dos bairros circundantes do Parque da Pasteleira

Marcas de apropriação do lugar pelas crianças

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

As crianças, todas elas aqui, valorizam muito os parques infantis (...) pelo menos quando chegam aqui perguntam sempre, podemos ir para o parque?
[CEA — Pasteleira, 23/10/19]

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

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

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

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

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

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

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



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



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



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



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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brincadeiras e interação entre pares e com os adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Figura 10.11 Fotografia do escorrega da Quinta do Covelo

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

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

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



Figura 10.11 Fotografia do escorrega do Parque da Pasteleira

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

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

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

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

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

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

Considerações finais, recomendações e pistas para investigações futuras

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

- Chawla, Louise (1992), "Childhood place attachments", em Altman, Irwin, e Low, Setha (eds.), *Place Attachment*, Springer, Boston, pp. 63-86.
- Chawla, Louise (1997), "Growing up in cities: a report on research under way", *Environment and Urbanization*, 9 (2), pp. 247-252.
- Christensen, Julie, e outros (2015), "Conceptions of place: approaching space, children and physical activity", *Children's Geographies*, 13 (5), pp. 589-603.
- Christensen, Pia, e Margaret O'Brien (eds.) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Christensen, Pia e outros (2018), *Children Living in Sustainable Built Environments: New Urbanisms, New Citizens*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Clements, Rhonda (2004), "An investigation of the status of outdoor play", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1), pp. 68-80.
- Costa, Andrize, e outros (2015), "Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios", *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*, Porto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, pp. 403-411.
- Cotrim, Gabriela, e Ilka Bichara (2013), "O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (2), pp. 388-395.
- Dias, Maria Simone (2017), "Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha", *Oculum Ens, Campinas*, 14 (3), pp. 501-522.
- Driskell, David (2002), *Creating Better Cities with Children and Youth: a Manual for Participation*, Londres, UNESCO.
- Fernandes, Luís (2003), "A imagem predatória da cidade", em Cordeiro, Graça Índias, Baptista, Luís Vicente e Firmino da Costa, António (orgs.), *Etnografias Urbanas*, Oeiras, Celta Editora, pp. 53-62.
- Fiaes, Carla, e outros (2010), "Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA)" *Interação em Psicologia*, 14 (1), pp. 31-41.
- Foley, Pam, e Stephen Leverett (2011), *Children and Young People's Spaces: Developing Practice*, Londres, The Open University.
- Hart, Roger (1979), *Children's Experience of Place*, Nova Iorque, Irvington Publications.
- Hickman, Paul (2013), "'Third places' and social interaction in deprived neighbourhoods in Great Britain", *Journal House and the Built Environment*, 28, pp. 221-236.
- Karsten, Lia (2005), "It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space", *Children's Geographies*, 3 (3), pp. 275-290.
- Karsten, Lia (2003), "Children's use of public space: the gendered world of the playground", *Childhood*, 10, pp. 457-473.
- Krishnamurthy, Sukanya, e outros (2018), *Child-Friendly Urban Design: Observations on Public Space from Eindhoven (NL) and Jerusalem (IL)*, Bernard van Leer Foundation.
- Lima, Mayumi Souza (1989), *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel.
- Lopes, Frederico e Carlos Neto (2014), "A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia", *Desenvolvimento Motor na Infância*, Edições FMH, pp. 265-292.

- Lopes, João Teixeira, Benedita Portugal e Melo, e Júlia Rodrigues (2020), “Classes sociais nos parques e efeitos da pandemia”, em Castro Seixas, Eunice (org.), *Crianças na Cidade em Tempos de Covid-19: Reflexões a partir da Investigação em Espaços Públicos no Porto e em Lisboa*, Cadernos da Pandemia, 6, Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, pp.10-16.
- Luz, Giordana, e Ariane Kuhnén (2013), “Uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), pp. 552-560.
- McKendrick, John H., e outros (2000), “Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood”, *Childhood*, 7 (3), pp. 295-314.
- Nascimento, Maria Letícia (2018), “(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? Onde estão? Geografias das infâncias: fronteiras e conexões”, *Educação em Foco*, 23 (3), pp. 737-754.
- Nídio, Alberto (2012), “O tempo das crianças e as crianças deste tempo”, em Araújo, Emília e Duque, Eduardo (eds.), *Os Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo. Um Debate para as Ciências Sociais e Humanas*, Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais, pp. 203-224.
- Pain, Rachel (2006), “Paranoid parenting? Rematerializing risk and fear for children”, *Social and Cultural Geography*, 7 (2), pp. 221-243.
- Stokes, Mary Anne (2009), “Stranger danger: child protection and parental fears in the risk society”, *Amsterdam Social Science*, 1 (3), pp. 6-24.
- Oldenburg, Ramon, e Dennis Brissett. (1982), “The third place”, *Qualitative Sociology*, 5 (4), pp. 265-284.
- Rasmussen, Kim (2004), “Places for children — children’s places”, *Childhood*, 11 (2), pp. 155-173.
- Sarmiento, Manuel (2018), “Infância e cidade: restrições e possibilidades”, *Educação*, Porto Alegre, 41 (2) pp. 232-240.
- Shaw, Ben (2015), *Children’s Independent Mobility: an International Comparison and Recommendations for Action*, Report for Policy Studies Institute, Londres, University of Westminster.
- Tonucci, Francesco (2018), *La Ciudad de los Niños*, Barcelona, Editorial Graó.
- Ward, Colin (1978), *The Child in the City*, Nova Iorque, Phanteon Books.
- Withagen, Rob, e Simone Caljouw (2017), “Aldo van Eyck’s playgrounds: aesthetics, affordances, and creativity”, *Frontiers in Psychology*, 8: 1130, pp. 1-9.
- Zeihner, Helga (2003), “Shaping daily life in urban environments”, em Christensen, Pia e O’Brien Margaret (eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, Londres, Routledge Falmer, pp. 66-68.