


“Temos de ficar na mata para falar com as pessoas”. Espaço público e ação coletiva das crianças de um jardim de infância¹


Catarina Tomás

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais,
Universidade Nova de Lisboa ✉ 

Gabriela Trevisan

ProChild CoLAB ✉ 

Marta Reis

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.94719>

Recibido: 24 de febrero de 2024. / Aceptado: 23 de abril de 2024 / Publicado: 27 de junio de 2024

Resumo: Através do diálogo entre a Sociologia da Infância e as Ciências da Educação, apresenta-se um estudo de caso exploratório que investiga a relação entre infância e espaço público em contextos urbanos, nomeadamente a ação coletiva levada a cabo por crianças e profissionais de educação de um Jardim de Infância privado em Lisboa, durante 2022/2023, com o objetivo de sensibilizar a população para o problema do lixo numa mata pública. A análise da ação coletiva das crianças, explorando as dimensões - *Por que se fez? Como se fez?* e *Que implicações?* - contribui para a discussão sobre a socialização política das crianças e para repensar a educação de infância como espaço efetivo de vivências democráticas.

Palavras-chave: Crianças, espaço público, ação coletiva, jardim de infância.

ESP “Tenemos de quedarnos en el bosque para hablar con la gente”. Espacio público y acción colectiva de los niños de una escuela infantil

Resumen: A través del diálogo entre la Sociología de la Infancia y las Ciencias de la Educación, se presenta un estudio de caso exploratorio que investiga la relación entre la infancia y el espacio público en contextos urbanos, específicamente la acción colectiva realizada por niños y profesionales de la educación de una escuela infantil privada en Lisboa en 2022/2023, con el objetivo de sensibilizar a la población sobre el problema de la basura en un área forestal pública. El análisis de la acción colectiva de los niños, explorando las dimensiones - *¿Por qué se llevó a cabo? ¿Cómo se llevó a cabo? y ¿Qué implicaciones tiene?* - contribuye al debate sobre la socialización política de los niños y a repensar la educación infantil como un espacio efectivo de experiencias democráticas.

Palabras clave: Niños, espacio público, acción colectiva, escuela infantil.

ENG “We need to stay in the woods to talk with people.” Public space and collective action of kindergarten children

Abstract: Through the dialogue between the Sociology of Childhood and Education Sciences, this study presents an exploratory case analysis researching the relationship between childhood and public space in urban contexts. Particularly, it explores the collective action undertaken by children and educators from a private Kindergarten in Lisbon during 2022/2023, with the aim of raising awareness about the issue of litter in a public woodland. The analysis of children’s collective action, exploring dimensions such as *Why was it done? How was it done?* and *What are the implications?* contributes to the ongoing discourse on children’s

1 O trabalho desenvolvido pelo ProChild CoLAB foi apoiado por fundos nacionais através de: (i) FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. – e NORTE-06-3559-FSE-000044, integrado no convite NORTE-59-2018-41, visando a contratação de Recursos Humanos Altamente Qualificados, cofinanciado pelo Programa Operacional Regional Programa Norte 2020, área temática de Competitividade e Emprego, através do Fundo Social Europeu (FSE) e (ii) Programa Missão Interface, do Plano de Recuperação e Resiliência, aviso n.º 01/C05-i02/2022, aprovado pela ANI – Agência Nacional de Inovação, S.A..

political socialization and prompts a reevaluation of early childhood education as a space conducive to democratic experiences.

Keywords: Children, public space, collective action, kindergarten.

Sumário: 1. Introdução 2. Criança, espaço público e socialização política: subsídios teórico-conceituais 3. *Onde? Quem? Como?* Caracterização dos contextos, dos atores e das opções ético-metodológicas. 4. A ação coletiva das crianças pela mata 5. Reflexões finais 6. Referências bibliográficas.

Cómo citar: Tomás, C., Trevisan, G., Reis, M. (2024). "Temos de ficar na mata para falar com as pessoas". Espaço público e ação coletiva das crianças de um jardim de infância. *Sociedad e Infancias*, 8(1), 63-76 <https://dx.doi.org/10.5209/soci.94719>

1. Introdução

Neste texto propomos uma análise de uma experiência de ação coletiva infantil levada a cabo por crianças de um jardim de infância (JI) num espaço público - a mata - da cidade de Lisboa, articulando-a com sentido de pertença como elemento central à construção do pressuposto teórico de criança-cidadã (Larkins, 2014; Arce, 2018). Ao longo deste texto, exploraremos o papel da criança enquanto ator político, capaz de experienciar, refletir e explicar como as suas ações se inscrevem no quotidiano, sendo este um ponto importante na sua consideração enquanto sujeito ativo de direitos e agente de transformação social. Apesar de não ser um tema novo, reveste-se de grande relevância social, educativa e científica. Contrariando quadros simplistas e dominantes sobre a infância, as crianças e os seus direitos, é fundamental reconhecer que os seus direitos de participação continuam a não assumir centralidade na maioria dos seus contextos quotidianos, o que ressalta a sua relevância social. Apesar do discurso dos direitos ser atrativo e sedutor, sendo prontamente incorporado nos discursos políticos, educativos e pedagógicos, a sua efetiva promoção e garantia continuam a ser desafiadoras e frequentemente negligenciadas ou transmutadas.

A pesquisa e a prática têm demonstrado uma notável lacuna no conhecimento dos profissionais que trabalham com/para crianças sobre os seus direitos em geral e os de participação, em particular. É comum encontrarmos modelos de participação pronto-a-vestir, desprovidos de conteúdo significativo e da promoção efetiva dos direitos das crianças. Esta constatação realça a relevância educativa destas discussões. É igualmente imperativo continuar a promover o debate científico sobre os direitos da criança na formação de profissionais que trabalham com ou para este grupo social.

Este debate implica, na nossa opinião, alargar os quadros de análise com base interdisciplinar e uma reflexão contínua sobre a produção de conhecimento e práticas de investigação que incluem o combate às práticas extrativistas (Santos, 2019) com as crianças, ou seja, investigação que considere as crianças como sujeitos, e não dados, e que estabeleça uma maior articulação entre conhecimentos científicos e práticas profissionais, reforçando a sua relevância científica. Estas discussões realçam a importância de considerar a infância e os seus modos particulares de participação, bem como a forma como se manifestam na vida quotidiana das crianças, envolvendo-as ativamente em vez de apenas estudá-las. Contudo, apesar deste reconhecimento e do compromisso subjacente, persiste uma lacuna substancial nesta matéria na investigação académica, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Mais, considerando o vasto património científico sobre a participação das crianças, o debate tem-se centrado sobretudo no grau em que as crianças estão ou não integradas no processo de tomada de decisão e nos modelos de participação (Stoecklin, 2013; Percy-Smith *et al.*, 2023). Em última análise, "encontramos uma ênfase excessiva nas narrativas do 'o que fizemos', em detrimento de uma análise crítica do 'por que fizemos isso' ou 'quais foram as implicações'" (Malone e Hartung, 2010: 24). Do mesmo modo, as autoras alertam para uma excessiva teorização dos processos participativos das crianças em contextos formais, trabalhando de modo menos sistemático a ideia de *processos iniciados pelas crianças*. Como argumentam: "para assegurarmos que as crianças têm a oportunidade de participar na sociedade de forma verdadeiramente autêntica, como 'cidadãos ativos', precisamos de refletir sobre como os processos participativos formais podem inibir a participação orgânica das crianças" (*idem*). No caso que se explicita, no entanto, é possível observar-se também um conjunto de limitações aos processos em que as crianças se assumem como agentes competentes nas suas comunidades, mesmo que o impacto transformador não tenha o alcance desejável em processos desta natureza.

A ação das crianças, no caso explorado, revela um conjunto de benefícios e aprendizagens centrais nos processos de construção de cidadania nos seus quotidianos, em linha com a ideia de que as crianças, enquanto grupo, são capazes de reconhecer nos lugares que habitam um conjunto de questões sobre as quais produzem análises/soluções tão válidas quanto as de outros grupos geracionais.

Estabelecer conexões entre o espaço público como uma dimensão de construção política e a noção dos processos de socialização política é fundamental para compreendermos a complexidade das interações sociais na esfera pública. Neste sentido, ele não apenas reflete, mas também influencia as dinâmicas políticas e sociais, moldando as percepções e comportamentos dos cidadãos, incluindo as crianças. Deste modo, é possível considerarmos o espaço público como um "motor" de processos de cidadania das crianças. A sua exploração, como por exemplo, de uma mata, permite às crianças a apropriação do ambiente e a construção do seu sentido de pertença à comunidade, elemento fundamental na construção da cidadania das

crianças. Este contato direto com o espaço público promove não apenas a autonomia e a independência, mas também o desenvolvimento de uma consciência cívica e participativa desde a infância.

Por fim, é crucial refletir sobre a continuidade desses processos e de que forma se podem manter ao longo do tempo. A promoção de espaços públicos inclusivos e acessíveis, na sua íntima relação com outras instituições sociais, como os JI, bem como a implementação de políticas que valorizem a participação ativa das crianças na vida comunitária, são passos importantes para garantir a continuidade e o fortalecimento da cidadania infantil e, por consequência, da democracia como um todo.

O artigo está estruturado em três partes. Iniciamos delineando as perspectivas sociológicas e educacionais que sustentam a pesquisa. Em seguida, apresentamos o processo de investigação e a caracterização do contexto e dos intervenientes envolvidos. Posteriormente, tendo por base a observação e fotografias, analisamos a relação das crianças com o espaço público, com ênfase na mata e na questão do lixo presente nesse ambiente e a sua ação coletiva. Essas observações fornecem informações valiosas sobre a perspectiva das crianças como agentes políticos, dotados de capacidade de ação, presença e voz e como a educação de infância se pode assumir como *locus* de cidadania (Vasconcelos, 2007).

2. Criança, espaço público e socialização política: subsídios teórico-conceituais

Como referimos anteriormente, a consideração das crianças como sujeitos de direitos contribuiu para um reconhecimento das suas capacidades, nomeadamente de participação e políticas. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) teve um papel crucial na promoção da harmonização legislativa, sendo o primeiro instrumento internacional legalmente vinculativo a abranger todos os direitos humanos, incluindo os direitos políticos (Tomás, 2015). Além disso, a introdução da categoria de participação, uma novidade nos documentos legislativos sobre direitos da criança até 1989, estabelece de forma inequívoca que as crianças são sujeitos políticos e têm o direito de participar ativamente na vida social, cultural e política. Este direito é expresso nos artigos 12, referente ao direito à expressão de opinião; artigo 13, relacionado à liberdade de expressão; artigo 15, que aborda a liberdade de associação; e artigo 17, que trata do acesso à informação adequada.

No entanto, e como argumenta Stoecklin (2013), essas capacidades não se adquirem, por si só, apenas pelo reconhecimento dos seus direitos, como é o caso da CDC (ONU, 1989), tornando-se necessária a sua observação a partir da ação, entendendo-se essas capacidades como evolutivas. Neste sentido, o autor argumenta que a participação das crianças implica muito mais que os seus direitos: “embora o sujeito de direitos seja um conceito com âmbito universal, a criança é um ator social com agência relativa e localizada. Assim, sendo declarada um “sujeito de direitos” por padrões internacionalmente reconhecidos não significa, necessariamente, que o estatuto social da criança evolua consequentemente” (Stoecklin, 2013: 446). Tendo em conta estas considerações, tornar-se-á então necessário clarificar o conceito de ator social quando aplicado à infância, complexificando a equivalência entre sujeito de direitos e ator social. Não nos alongamos na elaboração teórica do autor, mas centramos a atenção em alguns dos pressupostos enunciados e que se assumem como particularmente relevantes para o nosso exemplo. Por um lado, a ideia de que a experiência é uma pré-condição para aprender sobre direitos de alguém e que, portanto, agir em consequência disso está vinculado à sua reflexividade. Como argumenta o autor (2013: 454),

a criança é considerada um ‘sujeito de direitos’ mal nasce. Mas a capacidade da criança de obter respeito pelos direitos pessoais só é progressivamente elaborada. Até onde os indivíduos desenvolvem a sua agência depende da interação entre as suas capacidades em evolução e os contextos dinâmicos em que vivem, e este é, na verdade, um processo não linear que dura a vida toda. O sistema social é ao mesmo tempo restritivo e libertador para o indivíduo que é capaz de modificar, reorientar e ressituar constantemente a sua própria posição dentro de configurações específicas.

Esta conceção é importante na medida em que, falando de crianças pequenas e das capacidades que vão demonstrando, por exemplo, na sua relação com o espaço público que vivenciam, se torna mais evidente como ações quotidianas, como o “passeio na mata”, se transformam em possibilidades de observação dessas capacidades evolutivas.

Tal como afirma Larkins (2023), as crianças expressam a sua agência coletivamente, integrando diferentes grupos que, com elas, estabelecem esses processos. Estas diferentes formas de agência demonstram a capacidade que têm de juntas e/ou com adultos definirem ações que considerem ser relevantes para si. Assim, o envolvimento ativo das crianças na vida política e social, a partir do JI e do evento do lixo na mata, pode ser considerado como um catalisador importante para a aprendizagem de regras e ordens, como para a interação entre pares, entre crianças e adultos e com os animais e a natureza. A ação situada e a importância do contexto, conforme destacado por Shier (2010), são elementos cruciais a serem considerados nesta equação. Embora as crianças possam não identificar as suas ações como políticas, isso não significa que essa experiência não deva ser considerada como ação política, como apontam Kallio e Häkli (2009). No mesmo sentido, e como afirma Larkins (2023: 160):

algumas dessas atividades no âmbito dos protestos, e a resistência individual das crianças, podem ser vistas como atos de cidadania. (...) Atos de cidadania são aquelas atividades que estão fora da norma do que é considerado político (seja porque são realizadas por crianças ou porque não correspondem a uma noção padrão do que é comportamento político) e que exigem padrões diferentes de justiça e distribuição de recursos (Larkins, 2014).

Assim, e como afirmamos em trabalhos anteriores, os processos de socialização em que as crianças se encontram contêm dimensões políticas importantes, como elementos de decisão, de influência e de transformação dos seus contextos de vida, e poder (Tomás, 2011; Trevisan, 2014). Do mesmo modo, e tal como salientam Kallio e Häkli (2011), seria um erro considerar que não possuem essa ação pelo simples facto de não a verbalizarem ou de não a entenderem/ou serem entendidas enquanto tal. Dito de outro modo, as crianças poderão não a identificar precisamente por estarem sistematicamente fora de estruturas formais e tradicionais de representação política. Finalmente, os contextos de vida diários das crianças não são frequentemente vistos como lugares políticos sendo ainda marcados por relações fortemente assimétricas de poder (Trevisan, 2014).

Ao contrário dos adultos, considerados politicamente competentes e com competências específicas para decidir e codecidir, as crianças viram sobre si projetadas lógicas de administração subjetiva de negatividade (Sarmiento, 2000) que a definem como não capaz e, desse modo, não política. Esta *estranheza do político* face à infância, porém, raramente temem linha de conta os seus contextos de vida onde demonstram, através de diferentes ações e comportamentos, competências para discutir, decidir e co decidir, influenciar e criar contextos e interdependência com os adultos (Sarmiento e Trevisan, 2010) (Trevisan, 2014: 488).

A relação entre crianças e espaço público, nomeadamente o urbano, tem vindo a ser objeto de interesse de diferentes disciplinas/áreas de conhecimento, com um foco particular nas vivências mais limitadoras que a infância contemporânea tem experimentado (Sarmiento, 2023). Apesar de grande parte da população viver em áreas urbanas, sendo cerca de 1,8 biliões crianças e de essa tendência aumentar nas próximas décadas (UNICEF, 2022, 2024), o seu usufruto e possibilidades de participação na construção do espaço comum é cada vez mais diminuto, em particular tendo em conta a autonomia cada vez mais tardia dada à infância para se deslocar sem a presença de adultos/as ou mesmo sem utilização do carro como meio de transporte fundamental (Gobbi et al., 2022). Por outro lado, a construção de narrativas associadas à insegurança das crianças nestes espaços, da pouca preparação das mesmas para a sua mobilidade independente, entre outras razões, tem motivado um controle maior dos seus movimentos resultando numa autonomia cada vez mais reduzida (Gill, 2007).

Numa análise às diferentes classificações de espaço público, Wooley (2006) propõe a sua classificação a partir dos seus utilizadores e dos momentos e vida em que possam experienciá-los, e que se constituem como espaços domésticos, cívicos e de vizinhança, em particular os espaços abertos que incluem: parques, parques infantis, campos de jogos e campos desportivos, parques escolares, ruas, quintas urbanas e espaços verdes incidentais [*incidental spaces*; p. 93] ou “naturais”. Estes espaços assumem particular importância para uma gradual aquisição de conhecimento e autonomia, especialmente tratando-se de crianças mais pequenas para as quais é necessária maior supervisão.

No caso da educação pré-escolar, estas narrativas são evidentes com o crescente foco da ação pedagógica da escolarização precoce, da aprendizagem centrada na dimensão cognitiva e em conteúdos académicos e feita, quase exclusivamente em sala (Ferreira e Tomás, 2021), diminuindo as possibilidades de exploração e relação com a comunidade envolvente por parte das crianças, apesar dos inúmeros trabalhos que evidenciam estas vantagens (Bento, 2016; Bento e Costa, 2022; Motta e Ferreira, 2022; Seixas et al., 2023), nomeadamente o desenvolvimento de capacidades motoras, de exploração, de negociação e de encontros intra e inter geracionais, fundamentais para as crianças e para os adultos. Finalmente, de contacto inter-espécies (Pacini-Ketchabaw et al., 2016). Do mesmo modo, e em sentido contrário, um número crescente de especialistas têm alertado para as implicações destas perdas de autonomia, relativamente às gerações anteriores (Brown et al., 2019; Neto, 2020; Trevisan, 2023), inspirando diferentes abordagens locais que tentam contrariar estas tendências. Diferentes programas como *Cittá Dei Bambini*², *Cidades Educadoras*³, *Cidades Amigas das Crianças*⁴, bem como municípios no espaço europeu (sendo Pontevedra, possivelmente, um dos mais conhecidos) têm tentado reverter estas tendências, devolvendo as cidades aos cidadãos tornando-as, sobretudo, abertas às crianças, assumindo a máxima de que um espaço bom para as crianças é também um espaço bom para todas as gerações.

Diferentes autores têm sinalizado que as cidades contemporâneas concorrem para uma limitação da mobilidade e autonomia das crianças, poder-se-á afirmar, simultaneamente, que poderão potenciar a sua cidadania. Como argumenta Sarmiento (2018:236), “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”. De entre esses fatores, e como evidencia o autor, a personalização do espaço feita pelas crianças caracteriza-se pelo manancial de experiências que nela recolhem, em particular na relação emocional e de memória que com ele estabelecem, como foi possível observar no caso da mata.

Como argumenta Christensen (2003), na experiência das crianças a personificação que estabelecem com o espaço torna-a numa experiência completa, e com maior consciência sobre o mundo que habita. Do mesmo modo, como afirmam Mendes e Gandra (2023, p.4) “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 dialética sujeito/espaço”.

2 <https://www.lacittadeibambini.org/en/>, Francesco Tonucci

3 <https://www.edcities.org/pt/publicaciones/boletim-da-rtpe/>

4 <https://www.childfriendlycities.org/>

Tal como para os adultos, o conhecimento e percepção do lugar estão interligados, e alteram-se ao longo do curso de vida. O conhecimento que as crianças podem “acumular” sobre os espaços constitui-se como elemento fundamental para a sua integração no mesmo. Tal como sustenta Trevisan *et al.* (2022), essa aquisição de conhecimento sobre o espaço só se torna possível se a cidade se tornar num lugar livre e acessível às crianças, ainda que de modo protegido (em particular, se pensarmos nas crianças mais pequenas). De resto, e tal como afirmamos em trabalhos anteriores (Tomás e Trevisan, 2023), o próprio estudo e conhecimento sobre as crianças mais pequenas é mais limitado, centrando-se muitas vezes em crianças em idade escolar e/ou jovens, tornando necessário um questionamento maior com aquelas que se encontram ainda em idade de pré-escolar, como propomos neste artigo. A partir de ações relativamente simples, como os passeios à e na mata que aqui descreveremos, mobilizam nas crianças um conjunto de observações que se transformam, posteriormente, em propostas de ação que demonstram a sua capacidade de reivindicação sobre o espaço público comum e ações futuras que se poderão designar como políticas.

3. Onde? Quem? Como? Caracterização dos contextos, dos atores e das opções ético-metodológicas

O JI privado está localizado na cidade de Lisboa, numa freguesia caracterizada pela presença de moradias, organizações educativas, empresas e uma área verde, a mata. Esta é frequentada com bastante regularidade pelas crianças do JI para passeios e exploração da natureza e do meio (Figura 1 e 2) e para atividades orientadas, de que os seguintes excertos são exemplificativos:

Na reunião da manhã, a educadora dialoga com o grande grupo para decidir o que fazer com os pais no dia do convívio de Natal. (...) As crianças propõem outros materiais, além das ripas de madeira, como pedras e tijolos. (...) Sugerem ir à mata para apanhar pedras. (Nota de Campo – NC - 06.12.2022).

A agenda semanal do grupo contempla um tempo dedicado às saídas e visitas, pelo que saem regularmente pela comunidade envolvente. Os dias na mata são sempre diferentes e estão lá quase todas as semanas. (NC15.12.22)

Figura 1. Momento de revisitar a mata.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2. “Casa” em coconstrução pelas crianças.



Fonte: Elaboração própria

A educadora concluiu a sua formação em 2013 e tem vindo a exercer desde então, adotando o Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1992; 2016) na sua prática pedagógica. A assistente operacional que colabora com ela tem uma experiência de 3 anos neste JI. A estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar esteve naquela sala durante 3 meses.

O grupo de 25 crianças, composto por 15 meninas e 10 meninos, provém de famílias com estrutura nuclear. A maioria tem pelo menos um irmão ou irmã mais velho/a (10), 3 têm mais de dois irmãos ou irmãs e 7 são filhos únicos. Do ponto de vista etário, 2 crianças têm 4 anos, 20 têm 5 anos e 3 tem 6 anos. Um traço comum e predominante é a elevada escolaridade dos pais, que desempenham profissões que exigem níveis elevados de formação, principalmente no setor terciário. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa.

Tabela 1 – Percursos institucionais das crianças por idade e género

Idades	1.ª vez no JI		2.ª vez no JI		3.ª vez no JI		TOTAIS
	Meninos	Meninas	meninas	Meninas	Meninos	Meninas	
4 anos	Francisco B.	-	-	Laura	-	-	2
5 anos	Gonçalo	-	Ary Frederico T. Manuel P. Noah Pedro	Carolina Diana Júlia	Francisco M. Frederico G.	Madalena Margarida Maria Flor Petra Pilar Rosa Sofia M. Sofia F. Teresa	20
6 anos	-	-	-	-	Manuel A.	Maria Mariana	3
TOTAIS	2	0	5	4	3	11	25

Fonte: Elaboração própria

O grupo de crianças caracteriza-se pela maioria delas ter 5 anos de idade, destacando-se uma predominância do género feminino. Além disso, é relevante notar que muitas delas já têm uma experiência anterior na mesma organização e existência de relações intensas entre pares (Tabela 1).

A pesquisa qualitativa de natureza exploratória, situada e contextual, realizada em 2022/2023, alinhou-se com os seguintes princípios éticos da investigação *com* crianças, nomeadamente o assentimento/consentimento informado, justiça e equidade, relação custo/benefício para as crianças, respeito pelas suas vozes e devolução da informação (Alderson e Morrow, 2020; Hanson et al, 2023) defendidos e amplamente discutidos pelos Estudos Sociais da Infância, com especial incidência pela Sociologia da Infância. Do ponto de vista metodológico adotou-se uma abordagem interpretativa (Christensen e James, 2017) caracterizada pela participação ativa das crianças, o respeito pelas suas vozes, uma abordagem cuidadosa e inclusiva, a valorização e compreensão pelas experiências e realidades das crianças e a convocação de técnicas de recolha de dados que considerem as crianças sujeitos e não objetos. No caso deste trabalho, o emprego de diários de campo múltiplos - educadora, estagiária e investigadora - como ferramentas complementares à observação participante assumiu-se como opção metodológica que nos ajudou a compreender e a enquadrar o que estava a acontecer e a lidar com a (re)ação das pessoas, crianças e adultos, envolvidos nos processos “de todos-os-dias, cuja temporalidade não é apenas momentânea, mas também episódica, biográfica ou histórica, e cujos testemunhos quase nunca são singulares, mas plurívocos e ambíguos” (Hirschauer, 2006: 420). Cruzar observação com a fotografia (Derr et al., 2018) possibilitou a documentação/ilustração das ações das crianças (e dos adultos) no contexto específico da mata, salientando as suas perspetivas à medida que exploravam o espaço.

4. A ação coletiva das crianças pela mata

4.1. Isto é muito grave! - Por que se fez?

Danenberget al. (2018) defendem que as cidades devem ser repensadas do ponto de vista do utilizador e que é necessário desenvolver estratégias para as melhorar, tornando-as acessíveis ao nível dos olhos da criança. Se considerarmos a altura das crianças, percebemos que elas veem o mundo de uma perspetiva diferente. Foi precisamente uma observação feita à sua altura que chamou a atenção das crianças do JI para o lixo na mata, um local que frequentam regularmente, uma prática habitual promovida pela educadora, como referido anteriormente (Cf. Ponto 3):

Estamos na mata e as crianças organizam-se por pequenos grupos segundo os seus interesses: umas observam a vida dos animais que vivem nos troncos das árvores e na terra - as formigas, as aranhas, os bichos da conta -, outras escutam os pássaros e imaginam que vivem nas árvores as espécies de animais que vêm nas histórias - “Estou a ouvir um pica-pau na árvore” - e outras, ainda, cheiram as folhas caídas e mexem na terra. (NC 20.09.22)

Do mesmo modo, as experiências das crianças nos lugares são complexas. Como argumenta Christensen:

neste sentido, a experiência do lugar (...) não é inferior ao espaço, na verdade, pode ser visto como primário. Estamos sempre ‘colocados’. Tanto os espaços como as próprias sensações são colocadas desde o primeiro momento e a cada momento subsequente também. Não há como conhecer ou sentir um lugar, exceto estando naquele lugar e em posição de percebê-lo (2003:16).

Esta questão é de extrema relevância quando analisamos o nosso caso em particular, com crianças pequenas cujas restrições, na maioria das vezes, ao conhecimento e exploração dos espaços exteriores são altamente evidentes. Se, como afirma Christensen (2003) é necessário estar no lugar para o conhecer, as crianças que exploraram a mata puderam adquirir um conhecimento alargado desse mesmo espaço, identificando neles diferentes elementos que são, para elas, significativos. Mais, o reconhecimento de que o lixo é algo indesejável, tanto para elas como para os outros é um desses elementos, apenas possível pelas oportunidades de exploração do espaço que o grupo de crianças teve, como dá conta o seguinte excerto:

Vimos à mata e observamos algumas modificações no espaço que nos deixam inquietos - “*Há muito lixo ao pé das mesas*”, “*Isto é muito grave!*”, “*Os pássaros podem comer este lixo e podem morrer!*”, “*As pessoas não podem deitar lixo para o chão*”, “*O lixo é no caixote.*” (NC 9.10.22)

4.2. Vamos fazer o projeto do lixo - Como se fez?

A atribuição de sentido ao que as crianças dizem e fazem configura-se como um processo educativo e pedagógico no qual estas e as suas preocupações assumem centralidade. Olhar para a realidade local através dos olhos das crianças possibilitou o desenvolvimento do Projeto do Lixo e a corporificação de um processo de ação política.

Fomos à mata e levamos luvas e sacos de lixo para apanharmos o lixo que encontramos no chão - pacotes de sumo, embalagens de comida, guardanapos, balões vazios, são alguns dos exemplos do que vemos pelo chão. Também utilizamos os caixotes do lixo que se encontram na mata, mas são muito poucos.” (NC 14.10.22)

Figura 3. Caricas e tampas de plástico como principais achados



Fonte: Elaboração própria

A recolha de lixo pelas crianças, e o modo como organizam a sua ação juntamente com as educadoras é, novamente, reveladora, da importância dos adultos na concretização das ações coletivas das crianças.

No contexto do trabalho de sala, uma das crianças, M. foi à exposição do Banksy, com a família, no fim de semana. Após esta visita, levou para a sala três posters representativos de obras de arte do artista, bem como dois livros sobre o mesmo. Logo surgiu a pergunta: “Quem é o Banksy?”. Assim, um pequeno grupo começou a descobrir mais sobre este artista de intervenção. Ao longo do processo, as crianças foram fazendo obras de arte com inspiração em Banksy e juntos conversaram sobre as mensagens que algumas das suas obras de arte querem passar, apesar de não serem consensuais. Com este projeto, o grupo descobriu “Quem é Banksy?”, “O que é um artista de intervenção?”, “Quais as técnicas que usa?” e “Quais algumas das suas obras de arte?” (NC 04.10.2022)

A educadora, a estagiária e as crianças fizeram as placas/cartazes referentes ao projeto sobre o lixo [Figura 4]. Crianças de outra sala do JI, com a ajuda de uma mãe, construíram uma borboleta a partir de lixo que o grupo recolheu na mata. Fizeram-se as placas para colocar na mata, após a autorização da Junta de Freguesia, com o objetivo de sensibilizar as pessoas que por lá passam para a poluição e o lixo que se encontram no caminho até a mata. (NC 24.10.2022)

Figura 4. Os materiais de protesto feitos pelas crianças e pelas educadoras



Fonte: Elaboração própria

As educadoras tinham planeado colocar, juntamente com as famílias, as obras de arte e as placas/cartazes de protesto - O Projeto do Lixo - realizadas pelas crianças na mata à frente do JI. (...) Algumas famílias já se encontram no recreio, juntamente com as crianças, para irem rumo à mata.” (NC 14.11.2022).

Estas questões apontam, novamente, para ideia da importância do envolvimento das famílias quer na exploração do espaço público com as crianças, quer no seu reconhecimento enquanto elemento de socialização política das crianças. Ao conhecerem esse espaço com adultos, as crianças trocam diferentes modos de o observar e de sobre ele construir uma ideia. Como afirma Christensen (2003: 26): “as crianças e os adultos que coabitam numa localidade provavelmente partilham, ou virão a partilhar, parte desse conhecimento localizado, ainda que lhes atribuam o seu próprio conteúdo geracional. Além disso, o conhecimento espacial não pode ser visto apenas como conhecimento adulto. Muitas disparidades entre espaço e o conhecimento colocado não têm uma forma geracional”.

A ida à mata tinha como principal objetivo divulgar o que tinham feito, mas também percorrer algumas zonas da mata, uma vez que é muito extensa, com o objetivo de apanhar o lixo que encontrassem no chão. Quando chegaram à mata dividiram-se em duas equipas, uma responsável por colocar as obras de arte e apanhar o lixo da mata, a outra colocava as placas. (...) A redução de lixo encontrado era óbvia face ao observado no início do projeto, tal como referiu Frederico “Ao menos agora há menos lixo”. (NC 17.01.2023)

Figura 5. Crianças e adultos a apanhar lixo na mata



Fonte: Elaboração própria

Figura 6. Crianças e adultos colocam uma placa na



Fonte: Elaboração própria

Na sala estamos a observar as fotografias que tiramos na mata. Conversamos sobre elas, decidimos e pensamos em conjunto sobre formas de resolver o problema de lixo identificado na mata - “*Temos de ficar na mata para falar com as pessoas*” ou “*Podemos usar obras de arte, como o Banksy*”, surge a ideia. (NC 18.10.22)

Um aspeto importante do reconhecimento da cidadania das crianças e da sua dimensão política, revela-se precisamente quando, após a identificação de um determinado problema, estas se revelam capazes de apresentar soluções exequíveis e de implementação relativamente simples, como “falar com as pessoas”.

Em grande grupo conversamos sobre as ideias que temos para as obras de arte inspiradas em Banksy, artista e ativista que estávamos a conhecer - “Podemos desenhar um caixote do lixo e lixo no chão e escrever ‘Lixo é no caixote’”, “Na mata há muitos pássaros que podem comer o lixo, podemos desenhar isso”, “Podemos desenhar máscaras no chão”, “Eu sei que os balões fazem mal ao ambiente, a minha mãe disse-me isso. Por isso, quando rebentam têm de ir para o lixo, para os animais não os comerem. (NC 26.10.22)

O conhecimento que as crianças foram adquirindo sobre o espaço da mata - elemento fundamental para sobre ele poderem elaborar observações e propostas, como dissemos anteriormente - encontra-se neste excerto, onde o grupo adianta a relação da sua ação de sensibilização/conscientização com os elementos materiais, como o caixote de lixo, ou com os animais que habitam esse espaço.

Figura 7. Crianças constroem cartazes para o protesto: “Lixo é no caixote!”



Fonte: Elaboração própria

Na sala do lado, outro grupo de pré-escolar, faz em conjunto com as famílias tabuletas de madeira, para colocar na mata, com mensagens que alertam para a problemática - “O lixo é no caixote”, “Não deitar lixo no chão, não!”, “Lixo não”. Já estabelecemos várias parcerias e relações e somos cada vez mais – crianças, comunidade educativa, famílias. (NC 26.10.22)

Figura 8. “Protesto com início na nossa comunidade”



Fonte: Elaboração própria

Hoje foi dia de ir à mata colocar as obras de arte e as tabuletas, que fizemos. Todos quiseram ajudar e para além da divulgação, juntaram-se, crianças e adultos, equipados e preparados com sacos e luvas, para apanharmos o máximo lixo possível ao longo do caminho. (NC 17.01.23)

A colocação das obras de arte no espaço representa um momento importante do processo, sobretudo pela capacidade de visibilização da ação das crianças para além do espaço da sala do JI.

Quero voltar à mata para ver se as obras de arte ainda estão no sítio” - Proposta do Frederico G, no diário, coluna do “Queremos”. (NC 23.01.23)

O dia começa com a ida à mata sugerida pelas crianças na segunda-feira. Ao chegarmos lá apercebemo-nos que todas as placas e obras de arte se mantinham, contudo, devido ao vento, algumas placas tinham caído. Frederico G. sugere usarem uma pedra que estava por perto e, com a ajuda de uma adulta, ao perceberem que resultava, outras crianças começaram a procurar pedras para que pudessem “arranjar” as restantes placas. A existência de lixo na mata continua a ser uma realidade. Logo após encontrar lixo no chão a Madalena vem pedir um saco para o colocar, sendo esta ação reproduzida e mantida por todas as restantes crianças. (NC 27.01.2023).

Figura 9. Placa de protesto “O lixo é no caixote”



Fonte: Elaboração própria

Figura 10. Cartaz de protesto



Fonte: Elaboração própria

4.3. Que implicações?

Na verdade, em muitos dos processos participativos com crianças há uma forte componente de consciencialização da importância sobre um dado assunto - no caso, o lixo presente na mata - que nem sempre produz, de modo efetivo, uma mudança nas práticas. No entanto, a construção de uma consciência própria sobre o espaço concreto que frequentam importa não apenas para as crianças, mas para a sua comunidade mais alargada, nomeadamente a que possui os meios e recursos para produzir alterações concretas, como a Junta de Freguesia ⁵, um ator local.

A ida à mata na semana passada foi registada pelo programa televisivo *Minuto Verde*. (...) Vários comentários foram surgindo: “quando nós vimos lixo na mata temos de apanhar”. O Frederico G. sugere irmos mais vezes à mata “para ver se está a resultar”. A esta sugestão o Frederico T. acrescenta “Quando formos lá podemos apanhar mais lixo! (NC 23.01.2023).

Tal como evidenciamos anteriormente, permite igualmente compreender a importância das vivências das crianças no espaço público, em particular na promoção de encontros intergeracionais e, ainda, da capacidade de influenciarem os/as adultos/as para mudanças de comportamentos que se revelam necessários.

Ao longo do caminho que percorremos na mata, falamos com as pessoas que se cruzam connosco sobre o que está a acontecer e pedimos ajuda - “*Não podemos deitar lixo no chão, as pessoas vão matar os animais*”, “*Tu trazes uma mochila, guarda o teu lixo na mochila!*”, “*Queres-nos ajudar a apanhar lixo? Tens de ter cuidado com o teu cão para ele não comer o lixo!* (NC 14.10.22)

Um aspeto interessante deste excerto é a ideia de que as crianças procuram perceber o impacto da sua ação, nomeadamente avaliando se existe ou não um resultado visível daquilo que fizeram para diminuir a quantidade de lixo na mata e inclui ações de protesto coletivas (Figura 11) e ações individuais (Figura 12). Mais, possibilita

nas grades e na entrada da nossa escola estão as obras de arte e as tabuletas que fizemos, para que este projeto seja divulgado pela comunidade educativa e por todos os que na rua passam” (NC 16.11.22)

⁵ A junta de freguesia foi contactada várias vezes, via correio eletrónico, em novembro e dezembro de 2023, tendo respondido afirmativamente aos pedidos solicitados. No entanto, e apesar de ter autorizado a colocação dos cartazes e placas na mata, não assumiu responsabilidade na sua manutenção.

Fig.11 As grades do JI também passam a mensagem



Fonte: Elaboração própria

Na reunião da manhã, a Sofia F. começou por referir que tinha ido a uma exposição no fim de semana com os pais. Acrescenta que, ainda no mesmo dia, foram à praia: *havia muito lixo na areia e pus nos caixotes do lixo.* (...). O João diz que quando passeia com o pai vê que as ruas são muito sujas. (NC 16.01.2023).

Figura 12. Sofia apanha lixo na areia da praia



Fonte: Elaboração própria

Descrições mais gerais ou particulares permitem também destacar um aspeto interessante do projeto em que as crianças participaram, e que tem impacto para lá do espaço da mata, explicitando aqui a importância que as experiências têm e que o conhecimento adquirido se expande para lá do seu contexto inicial. Deste modo, é possível observar diferentes implicações do processo para as crianças, e que poderão ser analisadas em três conjuntos fundamentais: educativas, pedagógicas e sociopolíticas. Do ponto de vista educativo, tal como enuncia Niza (1992), no MEM encara-se a educação como um exercício de intervenção democrática para o qual a vida social diariamente convoca. Neste sentido, segundo o mesmo autor (2016), os educadores veem-se como mediadores da cultura e de uma socialização democrática e compartilham, com as crianças a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens que vão desenvolvendo em conjunto.

No JI, e como se foi discutindo, promovem-se acima de tudo aprendizagens culturais através de uma forte interação cooperada entre os vários agentes, sendo que a criança assume centralidade nos processos vividos. Do ponto de vista pedagógico, ainda que na maioria das ações coletivas de crianças e da sua participação seja consensual a ideia de que o seu propósito principal não é o de pedagogização desses processos, a verdade é que estes processos constituem aprendizagens para as crianças em diferentes níveis. Ao interagirem com os seus pares e com os adultos que as acompanham, as crianças aprendem a reconhecer os espaços que habitam, o que neles consideram positivo ou negativo (por exemplo, a presença de lixo num espaço público aberto, o perigo para os animais e pessoas, etc.), a dialogar inter e intrageracionalmente sobre assuntos da sua importância, etc. Em trabalhos anteriores, de resto, este foi um aspeto salientado

como positivo pelas crianças que participavam em assembleias municipais sobre a sua cidade: a interação com outros grupos de crianças e os diálogos com elas encetados sobre assuntos de importância para todos (Trevisan, 2014).

Finalmente, do ponto de vista social e político, estas experiências permitem às crianças o exercício de ações sociais coletivas sobre assuntos para elas relevantes, bem como a exploração de competências frequentemente desvalorizadas por se tratar de crianças, em particular, de crianças pequenas. As possibilidades de consciencialização sobre assuntos relevantes e de reivindicação sobre um espaço que entendem como seu (e da comunidade mais alargada) constitui um momento importante de afirmação das dimensões políticas da sua ação. Ainda que a ação coletiva das crianças tenha ficado de algum modo limitada no final, pela ausência de ação efetiva dos órgãos com possibilidade de o fazerem, essas implicações continuam a ser válidas e reforçadoras do estatuto de cidadania das crianças. De resto, esta continua a ser uma das limitações mais referenciadas na maioria da literatura disponível sobre participação das crianças, a da necessidade de um envolvimento mais efetivo, por exemplo, dos poderes políticos para a implementação das propostas elaboradas pelas crianças.

5. Reflexões finais

O espaço público é um ambiente dinâmico que tanto influencia como é influenciado pelas atividades humanas. Ele vai além de sua função básica para se tornar um cenário onde interações sociais e culturais ocorrem, dando forma a diferentes comunidades e promovendo a convivência entre elas. É crucial reconhecer que as crianças, inclusive as mais novas, devem ter acesso e oportunidades para participar ativamente dos espaços públicos que frequentam. Dado o tempo significativo que a maioria passa em ambientes educativos, como os jardins de infância, a relação entre essas instituições sociais e a promoção de vivências democráticas, incluindo o espaço público, é de especial relevância. De facto, a acessibilidade e a capacidade de ação das crianças nos espaços públicos são condições essenciais para o exercício de sua cidadania, independentemente de sua idade ou autonomia relativa para fazê-lo.

No contexto específico explorado neste estudo de caso, o papel da educadora como facilitadora e criadora de alianças com a ação das crianças foi fundamental para promover a autonomia das crianças e capacitá-las a agir coletivamente. Como expresso por Shier (2010), o adulto facilitador tem a responsabilidade de promover a autonomia das crianças e reduzir sua dependência ao longo desses processos participativos. Da mesma forma, como destacado por Trevisan (2014), apesar das tensões e desigualdades de poder, os mediadores desempenham um papel crucial na construção de alianças e na promoção da participação efetiva das crianças. Do mesmo modo, e como enunciamos anteriormente, um conjunto de aspetos deste exemplo permitiu que o processo decorresse respeitando a criança como sujeito individual e coletivo de direitos, nomeadamente de participação, e capaz de ações coletivas relevantes sobre o espaço público que conhece e habita. Do ponto de vista do modelo pedagógico, a educadora mobiliza o MEM (Niza, 1992), encarando a educação como um exercício de intervenção democrática para o qual a vida social diariamente convoca. O exemplo da mata enquanto espaço público aberto convoca precisamente esta ideia da vida social diária como elemento central no exercício da cidadania das crianças. Por outro lado, também nas famílias foi possível observar um alinhamento com esta perspetiva, cujo elevado capital social e cultural se constitui como elemento potenciador na estruturação dos exercícios quotidianos de cidadania das crianças, nomeadamente nas suas dimensões, como foi visível no envolvimento nas diferentes etapas do processo.

Em última análise, adotar uma “ética da possibilidade” e uma “política da esperança”, conforme proposto por Appadurai (2013), significa ampliar os horizontes de esperança, mesmo com lógicas de ilusão e desilusão, avanços e recuos, no exemplo de ação políticas das crianças apresentado neste texto. Promover uma cidadania informada, criativa e crítica, implica incluir os mais novos. Assim, podemos aspirar a um mundo mais equitativo e inclusivo, onde todos tenham a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

6. Referências bibliográficas

- Alderson, P., e Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage Publications.
- Appadurai, A. (2013) *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. London: Verso Books.
- Arce, M. C. (2018). Who is (to be) the subject of children's rights. Em Spyrou S, Rosen R, Cook DT (eds), *Reimagining Childhood Studies* (pp. 169-182). London: Bloomsbury Press.
- Bento, G. (2016). Infância e espaços exteriores—perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bento, G., e Costa, J. A. (2022). Outdoor spaces design in early childhood settings – analysing opportunities for children's play in Portugal. *International Journal of Play*, <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101274>.
- Brown, C., Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H., e Williams, S. (2019) Special issue: child-friendly cities. *Cities e Health*, 3(1-2), 1-7, DOI: 10.1080/23748834.2019.1682836
- Christensen, P. (2003). Place, Space and Knowledge: Children in the Village and the City. Em P. Christensen e M. O'Brien (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community* (pp.13-28). London: Routledge Falmer.
- Christensen, P. e James, A. (Eds.). (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Routledge.

- Danenberg, R., Doumpa, V. e Karssenber, H. (2018). *The City at Eye Level for Kids*. STIPO.
- Derr, V., Chawla, L. e Mintzer, M. (2018). *Placemaking with Children and Young People. Participatory Practices for Planning Sustainable Communities*. New York: New Village Press.
- Ferreira, M. e Tomás, C. (2021). Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. *Zero-a-Seis (Dossiê Perspectivas de pesquisa na educação infantil: 30 anos de trajetória)*, 23(44), 1449-1473. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79719>
- Gill, T. (2007). *No Fear Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation United Kingdom Branch.
- Gobbi, M., Anjos, C., Seixas, E. e Tomás, C. (orgs.) (2022), *O Direito das Crianças à Cidade. Perspetivas desde Portugal e o Brasil*. São Paulo: FEUSP.
- Hanson, K., Spyrou, S., Graham, A., Morrow, G., e Taft, J. (2023). Research ethics in childhood research. *Childhood*, 30(4), 343-359. <https://doi.org/10.1177/09075682231205505>
- Hirschauer, S. (2006). Putting Things into Words: Ethnographic Description and the Silence of the Social. *Human Studies*, 29(4), 413-441.
- Kallio, K.P e Häkli, J. (2009). Between social and political: children as political selves. *Childhoods Today*, 3(2), 1-22.
- Kallio, K.P e Häkli, J. (2011) Tracing children's politics. *Political Geography*, 30:2, 99-109.
- Larkins, C. (2023). Deeping the roots of children's participation. *Sociedad e Infancias*, 7 (1), 147-163.
- Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21, 7-21.
- Malone, K. e Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. Em B. Percy-Smith e N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 24-38). London: Routledge.
- Mendes, M., e Gandra, F. S. (Eds.). (2023). *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s): Olhares plurais a partir das Ciências Sociais, da arquitetura e do urbanismo*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Motta, R., e Ferreira, M. (2022). Agarrando uma "minhocastanha": Naturezas-culturas em um contexto de educação de infância na floresta. *Revista Educação em Questão*, 60(65), 1-25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65ID30266>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma Prática Educativa. Em G.Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp.7-9). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2016). Escola Moderna - *Revista do Movimento da Escola Moderna. O Movimento da Escola Moderna Hoje*, 4(6), 11-15.
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A., Blaise, M. (2016). Decentring the Human in Multispecies Ethnographies. Em Taylor, C.A., Hughes, C. (eds), *Posthuman Research Practices in Education*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137453082_10
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O'Kane, C., e Twum-Danso Imoh, A. (Eds.). (2023). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Conversations for Transformational Change*. New York: Routledge.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina.
- Sarmiento, M. (2023). As crianças e o direito à cidade: Tensões e oportunidades. In M. Mendes e F. S. Gandra (Eds.), *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s): Olhares plurais a partir das Ciências Sociais, da arquitetura e do urbanismo* (pp. 15-28). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232-240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Seixas, E., Seixas, P. C. e Lopes, J. T. (2023). *O Direito das Crianças à Cidade. Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Shier, H. (2010). 'Pathways to participation' revisited. Learning from Nicaragua's child coffee workers. Em Percy-Smith, B., Thomas, N. P. (Eds.). (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Stoecklin, D. (2013). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. <https://doi.org/10.1177/0907568212466901>
- Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afontamento.
- Tomás, C. (2015). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32). <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomás, C. e Trevisan, G. (2023) "A (c)idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas", *Civitas: revista de Ciências Sociais*, 23(1), p. e41964. doi: 10.15448/1984-7289.2023.1.41964.
- 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 não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Trevisan, G. (2023). (In)visibilidades da infância no espaço público: Crianças, cidade e cidadania. Em M. Mendes e F. S. Gandra (Eds.), *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s): Olhares plurais a partir das Ciências Sociais, da arquitetura e do urbanismo* (pp. 29-43). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Trevisan, G.; Bento, G.; Carvalho, M.; Silva, C. e Sarmiento, M. (2022). Infância, Espaço Público e Participação: a Abordagem do Território de Aprendizagem. Em, M. Gobbi, C. Anjos, E, Seixas e C. Tomás (Org.), *O Direito das Crianças à Cidade. Perspetivas desde Portugal e o Brasil* (pp. 35-58). São Paulo: FEUSP.

- UNICEF (2022). Strategic note on UNICEF's work for children in urban settings. United Nations Children's funds.
- UNICEF (2024). *Global Outlook 2024: Prospects for children – Cooperation in a fragmented world*. Florence: UNICEF Innocenti.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e)Educar*, 12, 109-117.
- Woolley, H. (2006). 'Freedom of the city: Contemporary issues and policy influences on children and young people's use of public open space in England'. *Children's Geographies*, 4(1), 45 – 59.