

URBANISMO LÚDICO COMO EXPRESSÃO DO DIREITO À CIDADE

Propostas de intervenção no entorno de escolas municipais do Coroadó, em São Luís/MA

PLAYFUL URBANISM AS AN EXPRESSION OF THE RIGHT TO THE CITY
Intervention proposals in the surroundings of municipal schools in Coroadó, São Luís/MA

Diego Victor Moreira Roland¹ e Melina Yumi Fujiwara²

Resumo

O artigo discute o urbanismo lúdico como expressão do direito à cidade, articulando infância, desigualdade socioespacial e planejamento urbano a partir de propostas de intervenção no entorno de escolas públicas. A pesquisa foi desenvolvida em um raio de 500 metros das escolas municipais Camélia Costa Viveiros e Rosa Mochel, localizadas no bairro Coroadó, em São Luís (MA), área originada por assentamento popular e carente de espaços lúdicos e verdes. O estudo fundamenta-se em discussões sobre infâncias urbanas, produção desigual do espaço e direito à cidade, incorporando também o olhar das crianças sobre o território. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e documental, levantamento de campo e atividades participativas com alunos de uma das escolas. A análise subsidiou a elaboração de duas propostas de intervenção, evidenciando o potencial do urbanismo lúdico para promover justiça espacial e ampliar o acesso das crianças à cidade.

Palavras-chave: urbanismo lúdico; direito à cidade; infâncias urbanas; desigualdade socioespacial.

Abstract

This article discusses playful urbanism as an expression of the right to the city, articulating childhood, socio-spatial inequality, and urban planning through intervention proposals for the surroundings of public schools. The research was carried out within a 500-meter radius of the municipal schools Camélia Costa Viveiros and Rosa Mochel, located in the Coroadó neighborhood of São Luís (MA), an area that originated from a popular settlement and lacks playful and green urban spaces. The study is grounded in discussions on urban childhoods, the unequal production of space, and the right to the city, while also incorporating children's perspectives on their territory. The methodology involved bibliographic and documentary research, field surveys, and participatory activities with students from one of the schools. The analysis supported the development of two intervention proposals, highlighting the potential of playful urbanism to promote spatial justice and expand children's access to the city.

Keywords: playful urbanism; right to the city; urban childhoods; socio-spatial inequality.

¹ Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (UEMA), especialista em Arquitetura da Paisagem (CESDA) e arquiteto e urbanista (UniCeuma). E-mail: diegovmroland@gmail.com

² Mestre em Engenharia de Transportes e Gestão Territorial (UFSC), arquiteta e urbanista (UniFil) e economista (UEL). E-mail: fujiwaramelina@gmail.com

Introdução

A relação das pessoas com a cidade, a vida na rua, a diversidade de funções e a existência de espaços livres agradáveis de caminhar são peças fundamentais na construção de uma boa cidade (Gehl, 2013). No entanto, esses aspectos são escassos na contemporaneidade, pois, em uma realidade em que o espaço urbano se torna cada vez mais disperso e desigual, paralelamente, também assume formas cada vez menos caminháveis, lúdicas, verdes, e assim, menos acolhedoras. Nesse cenário de enfraquecimento da vida urbana, o olhar de Tonucci (2009) traz uma perspectiva renovadora ao apontar que as crianças podem ser o modelo para a construção de cidades mais humanas, pois, quando ocupam as ruas com suas brincadeiras, transformam o comportamento dos adultos e reativam a vitalidade dos espaços públicos.

Legislações brasileiras desde o século passado já apresentam a criança como um cidadão de direitos, onde está compreendido seu direito à educação, ao lazer, conviver em comunidade, e, entre eles, hoje, é reconhecido o brincar, como base fundamental do seu desenvolvimento. A experiência da brincadeira, promove um sentido de domínio do espaço, faz com que as crianças conheçam a si mesmas, desenvolvam autoestima, criatividade, sociabilidade e estabilidade emocional. A cidade, no que lhe diz respeito, funciona como um agente capaz de possibilitar a apropriação das crianças, despertando o imaginário infantil por meio de suas brincadeiras e produtor de capital urbano³ (Schiavo; Ribó, 2007; Ferreira; Fernandes, 2023).

Desse modo, as áreas carentes desses atributos acabam não oportunizando às pessoas que as habitam, espaços que estimulem a convivência e a troca de experiências. E quando se trata de regiões periféricas, esse carecimento se intensifica, pois, são constituídas por uma malha urbana densa, produzida em contextos de segregação socioespacial e de acesso desigual à infraestrutura urbana, e que comumente sofrem com a insuficiência em equipamentos públicos, ruas e calçadas de qualidade, infraestrutura e saneamento básicos, entre outras adversidades. Nesse contexto, as crianças estão entre as principais afetadas por essas falhas institucionais da produção do espaço, pois precisam de locais adequados para estimulação dos seus sentidos de maneira abrangente.

No Brasil, essa realidade está presente em territórios amplamente marcados pela articulação entre desigualdade socioespacial e racismo estrutural. Conforme destaca Eurico (2022), sua constituição está diretamente relacionada às heranças do período pós-abolição, quando a população negra foi incorporada à sociedade sem acesso efetivo à moradia, à educação e a outros direitos fundamentais. Como resultado, consolidou-se um padrão de ocupação urbana em que as populações negras e pardas passaram a ocupar, de forma predominante, os espaços mais vulnerabilizados das cidades. Tal configuração permanece visível na contemporaneidade, pois, segundo o Censo Demográfico de 2022, 72,9% da população residente em favelas e comunidades urbanas⁴ brasileiras se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022).

³ Capital urbano refere-se ao conjunto de experiências e conhecimentos produzidos na relação com a cidade. Assim como o capital cultural de Pierre Bourdieu, influencia as possibilidades de participação social, enfatizando, porém, as aprendizagens decorrentes da mobilidade e da vivência dos espaços urbanos.

⁴ Essa nomenclatura substitui o que antes era conhecido como “aglomerados subnormais”, um termo que reforçava estereótipos negativos e generalizava as comunidades urbanas de forma simplista. Com o objetivo de suprimir o seu uso nas bases e matérias de divulgação do censo, o IBGE, a partir de 2022, para a reconhecê-las como “favelas e comunidades urbanas”, recebendo também uma nova definição, que o reconhece como territórios urbanos formados pelas camadas populares resultam de diferentes estratégias adotadas para atender, de modo autônomo, às suas necessidades de moradia e às atividades complementares, como comércio, serviços, lazer e cultura, diante da insuficiência e da inadequação das políticas públicas e dos investimentos privados voltados à efetivação do direito à cidade (IBGE, 2023).

Para desenvolver este trabalho, os entornos de unidades de ensino básico foram escolhidos como objeto de análise, pois considera-se que onde há escolas, há crianças que utilizam o entorno desses espaços, sejam para o lazer ou mera locomoção, o que mostra a necessidade de tornar esse ambiente favorável a elas, contribuindo de forma positiva para o seu desenvolvimento. Dessa maneira, surge a ideia de contribuir com esse espaço por meio de um projeto de intervenção urbana com base em princípios de um urbanismo lúdico gentil às pessoas – em especial as crianças –, do incentivo do brincar nos espaços públicos e pela diversidade em alternativas no uso do meio urbano, através do olhar das crianças sobre o espaço existente versus o que elas desejam, afirmando o direito à cidade, como discutido por Lefebvre (2001)⁵, como condição fundamental para o pleno desenvolvimento da infância.

O estudo parte da compreensão sobre a relação dos espaços urbanos e a primeira infância em favelas e comunidades urbanas. A partir disso, houve um aprofundamento nas questões de transformação dos ambientes urbanos por meio da participação, da diversidade de usos, da sensibilidade e da criatividade. Em seguida, ao estudar sobre esses assentamentos, especificamente em 1 (uma) área no entorno de 2 (duas) escolas municipais infantis⁶ no bairro Coroado, em São Luís, Maranhão, foram assimiladas características dos espaços de uso público dessas localidades, corroborando para a compreensão da carência de equipamentos urbanos de qualidade e alternativas que incentivem a apreensão dos espaços urbanos pelas pessoas e, principalmente, pelas crianças.

Para compreender a área de intervenção, houve uma contextualização socioespacial com foco em características como o uso e ocupação do solo, estudos sobre o sistema viário e seus fluxos, entre outros. A análise destes aspectos urbanos foi feita com base em visitas in loco, onde foram obtidas informações por meio de observações e diálogos com moradores, somadas a buscas através do *Google Earth* e matérias a respeito dos bairros abrangidos pelo raio de investigação em noticiários.

Em complemento, foi aplicada uma pesquisa qualitativa com alunos da UEB Camélia Costa Viveiros, com o intuito de compreender a perspectiva de crianças que moram na localidade para com o lugar em que vivem, em especial sobre a imagem dos caminhos que fazem até a escola. A pesquisa busca interpretar esses conhecimentos com a intenção de aplicá-los às propostas de intervenção, assim, idealizando a construção de um espaço urbano que seja convidativo ao uso por todos, tomando como ponto de partida a criança.

Baseando-se nos resultados obtidos nas análises, o presente artigo traz 2 (duas) propostas de intervenção urbana com enfoque no olhar da criança sobre o espaço e os aspectos urbanos existentes. Além disso, aponta o quão distante o estudo de caso se encontra de um espaço apropriado para a criança que contribua para o seu bem-estar, para o brincar e para o desenvolvimento da sua criatividade (Gross, 1898; Schiavo; Ribó, 2007; Veit, 2007; Ferreira; Fernandes, 2023). O projeto teve como conceito 3 (três) palavras-chave, que são: articular, acolher e ativar, resultando na proposta com a utilização de linhas sinuosas, cores, grafismos e materiais de custo moderado.

O texto está dividido em sete seções, a primeira se trata da introdução, a segunda discorre sobre o reconhecimento da criança como cidadãos sociais e a importância de

se pensar a cidade a partir delas, a terceira aprofunda o debate teórico sobre infâncias periféricas, desigualdade socioespacial e direito à cidade no Capitaloceno, a quarta aborda a localização da intervenção e a apresentação dos aspectos da configuração espacial do entorno das unidades educacionais, a quinta expõe a análise do ponto de vista das crianças por meio de perguntas sobre o espaço público até a escola, na sexta seção é apresentada a proposta de intervenção e na sétima as considerações finais do artigo.

Da invisibilidade à conquista de direitos: criança, infância(s) e cidade

A palavra infância é derivada do latim, *infantia*, que etimologicamente se refere a um indivíduo que não é capaz de falar, como apresenta Philippe Ariès (1981) em seu livro *História Social da Criança e da Família*. O autor conta que durante a Idade Média, por exemplo, ainda não havia o “sentimento de infância” como a entendemos hoje, não havia lugar para a infância nesse mundo e as crianças eram vistas como seres incompletos, sem voz e seu valor era determinado pelo que poderiam ser quando adultos e “completos”.

Ao lado de conceitos socioculturais como ciência e religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, começou a surgir por volta do século XVI, Idade Moderna, a partir de mudanças como a composição familiar e o cotidiano da vida das crianças (Postman, 1999). No século XIX, uma nova sensibilidade é atribuída às crianças, dando a elas uma particularidade que até então não era considerada, “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (Ariès, 1981, p.25).

Somente no século XX ocorreram avanços significativos nas discussões sobre a infância. Em 1924, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança foi proclamada e acordada pelas Nações Unidas. Em 20 de novembro de 1959, durante a Assembleia Geral da ONU, foi estabelecida a Declaração dos Direitos da Criança, adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, o instrumento de direitos humanos mais amplamente aceito na história, foi ratificada por 196 países, incluindo o Brasil.

A Constituição Federal de 1988 já estabelecia em seu Art. 227 o dever da família, sociedade e Estado de garantir os direitos das crianças, nele, estão inclusos garantia ao lazer, o direito à vida, à liberdade, à cultura, entre outros (Brasil, 1988). Em seguida, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi sancionado, garantindo proteção integral e reconhecendo os direitos das crianças como cidadãos de pleno direito (Brasil, 1990). Paralelamente, em 1990, ocorreu o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Barcelona, onde várias cidades concordaram em adotar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de seus cidadãos, as cidades como lugar de aprendizado, que independente de sua escala oferecem importantes elementos na formação de seus cidadãos, devendo estimular o aprendizado, as trocas, o compartilhamento e em consequência disso, enriquecer a vida de seus habitantes (Barcelona, 1990).

Em 2016, no Brasil, foi estabelecida a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal para a Primeira Infância (MLPI), que representa uma conquista significativa para a infância no país, especialmente para a faixa etária de 0 a 6 anos. Essa lei reforça os direitos das crianças, adolescentes e jovens como prioridade absoluta. Em seu artigo 5º, a lei garante a convivência familiar e comunitária, assistência social à família, acesso à cultura, brincadeiras, lazer, espaço e meio ambiente adequados. Além disso, no artigo 17, determina que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios “deverão

⁵ Para Lefebvre (2001), o direito à cidade é o direito à vida urbana transformada, fundamentado na apropriação dos espaços, na participação dos habitantes e na construção de uma cidade orientada pelo valor de uso. Nesse sentido, constitui um horizonte crítico que questiona as desigualdades produzidas pelo capitalismo e projeta outras possibilidades de viver na cidade.

⁶ Tratam-se das Unidades de Ensino Básico Rosa Mochel e Camélia Costa Viveiros.

organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Brasil, 2016).

Diante da exposição desses acontecimentos, é evidente uma evolução histórica na forma como as crianças são percebidas, passando a serem consideradas como indivíduos e cidadãos sociais. No ano de 1991, o pedagogo Francesco Tonucci produziu o livro e projeto conhecido como *A Cidade das Crianças*, buscando incentivar o pensamento de que as cidades sejam transformadas pelo olhar das crianças que nelas vivem, com o intuito de que estas cidades voltem a ser um local de acolhimento, estímulos e experiências para elas. Para o autor, “uma cidade feita na medida para crianças é uma cidade boa para todos” e defende que o poder público tem a responsabilidade de garantir o direito a brincar dos pequenos, dando voz às suas demandas e promovendo a sua relação com os espaços públicos (Tonucci, 2009).

Em complemento, a antropóloga Clarice Cohn destaca em seu livro *Antropologia da Criança* que as crianças não são meros receptores, mas que são produtoras de cultura, capazes de construir laços afetivos e relações sociais. Ela ressalta que as crianças e os jovens têm potencial para participar ativamente do processo de construção de sentidos e conhecimentos. Para a autora, “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. É essencial reconhecê-las como sujeitos de direitos, permitindo que interajam com adultos, outras crianças e com o ambiente construído, promovendo sua autonomia no mundo e abandonando a visão equivocada de que elas são apenas “adultos em miniatura” dentro das relações sociais e familiares (Cohn, 2005, p. 28-33).

Assim, é reconhecido o exercício de brincar como um direito que deve ser oferecido a todas as crianças como viabilizador da qualidade de vida, valorizando a individualidade da criança como cidadã. Enxergando as atividades lúdicas como um importante fator na formação de um indivíduo, Gross (1898) já argumentava que o ato de brincar é um formador do repertório comportamental da pessoa, que será necessário em toda sua vida. Desse modo, é importante que essa brincadeira seja livre e diversa em sensações e estímulos para o melhor desenvolvimento de uma criança.

Segundo Schiavo e Ribó (2007), os estímulos infantis podem ser afetivos, físicos, cognitivos e sensoriais, atuando de forma integrada no desenvolvimento da criança. Os afetivos relacionam-se ao campo emocional, envolvendo sentimentos, desejos e interações que, quando estimulados, fortalecem a autoconfiança, a socialização e a capacidade de expressar emoções, favorecendo a autonomia e a construção de valores. Os físicos correspondem ao aprimoramento da coordenação motora, da lateralidade e das habilidades psicomotoras, estimulando a criatividade e a expressão da personalidade. Já os cognitivos abrangem os sentidos (audição, visão, olfato, tato e paladar), fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção do mundo. Por fim, os sensoriais estão associados à aprendizagem e à inteligência, envolvendo atenção, memória, linguagem, raciocínio e curiosidade, o que amplia o pensamento crítico e a capacidade de criar e reinventar ideias.

Considerando o que foi apresentado, desde necessidades relacionadas ao desenvolvimento infantil até os marcos legais que asseguram os direitos das crianças, fica explícita a importância de que a cidade seja um lugar acolhedor a elas. Assim, torna-se urgente buscar melhorias para o espaço urbano, de modo que as crianças possam se desenvolver de forma plena, ocupando os espaços públicos com suas brincadeiras, seus jogos e suas formas próprias de vivenciar a cidade, transformando, ao mesmo tempo, os ambientes e as relações sociais que neles se estabelecem.

Ademais, não se deve buscar compreender a criança e as infâncias como categorias homogêneas, mas reconhecer que suas experiências são atravessadas por condições sociais, culturais, econômicas e territoriais distintas. Como aponta Mead (*apud* Cohn, 2005, p. 26), as crianças estão por toda parte, o que permite observá-las, estudá-las e comparar vivências que assumem significados particulares em cada contexto. Desse modo, embora as necessidades relacionadas ao desenvolvimento infantil sejam compartilhadas, as possibilidades de acesso aos direitos, aos espaços urbanos e às experiências de sociabilidade variam significativamente conforme os territórios em que as crianças vivem. Essa compreensão exige, então, deslocar o olhar de uma concepção universal e abstrata de infância para o reconhecimento das múltiplas infâncias que coexistem na cidade, cada uma marcada por diferentes oportunidades, desafios e formas de relação com o espaço urbano.

Infâncias periféricas, desigualdade socioespacial e direito à cidade no Capitaloceno

Embora o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos tenha ampliado sua presença nos debates urbanos contemporâneos, as condições concretas de vivência da infância permanecem profundamente marcadas pelas desigualdades que estruturam as cidades. As oportunidades de brincar, circular autonomamente, acessar equipamentos públicos, estabelecer vínculos comunitários e usufruir dos espaços urbanos não são distribuídas de forma homogênea entre as diferentes infâncias. Ao contrário, são fortemente condicionadas pelas características dos territórios onde as crianças vivem, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias em suas distintas situações sociais, raciais e territoriais.

Para compreender as infâncias periféricas, é preciso primeiro compreender a produção dos territórios em que elas se inserem, o que exige reconhecer que essa produção é indissociável do racismo estrutural. Eurico (2022) demonstra que a formação das periferias e favelas no Brasil não é um subproduto acidental da urbanização, mas resultado de um processo histórico de exclusão iniciado no pós-abolição, que inseriu a população negra na sociedade sem acesso qualificado à moradia, à educação ou ao lazer. Trata-se de um dos resquícios da colonização, manifestado na contemporaneidade sob forma de racismo institucional, que torna as populações negras e periféricas invisíveis nos planos e programas governamentais de planejamento e das políticas públicas urbanas. Assim, quando o Estado falha em prover infraestrutura, lazer e segurança em assentamentos populares, ele reitera a lógica de que certas vidas são “baratas” ou descartáveis para o capital.

Esse abandono estatal raramente é reconhecido como uma falha estrutural e seus reflexos, conforme observa Eurico (2022), tendem a ser interpretados como resultado de escolhas individuais ou da incapacidade das próprias famílias de assegurar condições adequadas de proteção e cuidado às crianças. Dessa forma, situações produzidas pela vulnerabilidade social, pela exposição à violência e pela restrição de oportunidades acabam sendo individualizadas, deslocando para as famílias responsabilidades que, em grande medida, decorrem da histórica ausência de investimentos públicos e da reprodução das desigualdades urbanas.

Essa exclusão histórica e racializada encontra ainda uma explicação econômica em Maricato (2015), para quem a precariedade da periferia urbana brasileira não constitui um desvio ou uma falha do planejamento urbano, mas um componente fundamental da chamada “urbanização dos baixos salários”, princípio organizar no qual os custos de produção da moradia e da infraestrutura básica são transferidos para os próprios trabalhadores.

Nesse contexto, a informalidade urbana e a precariedade dos serviços tornam-se condições permanentes de amplas parcelas da população, enquanto os investimentos públicos e o planejamento formal concentram-se nos espaços de interesse do mercado imobiliário. O que é reforçado pelo paradigma da cidade do pensamento único⁷, conforme delineado por Arantes, Vainer e Maricato (2002), que trata as áreas populares como espaços de baixa relevância para os projetos de desenvolvimento urbano, contribuindo para a ausência de espaços públicos qualificados nesses territórios.

Essa estrutura encontra uma moldura interpretativa mais ampla naquilo que autores como Ruccio (2011) e Moore (2022) denominam como Capitaloceno. Em contraposição às interpretações que atribuem a crise socioambiental à ação da humanidade de forma indistinta, esses autores argumentam que ela está profundamente relacionada à expansão histórica do capitalismo, compreendido como uma ecologia-mundo fundada na apropriação contínua da natureza e da vida em favor da acumulação. Nesse contexto, determinados territórios, populações e formas de existência são sistematicamente desvalorizados, tornando-se mais suscetíveis à precarização e às múltiplas formas de vulnerabilidade. Tais desigualdades, como destaca Eurico (2022), não podem ser compreendidas a partir de explicações individualizantes, mas como expressões de dinâmicas históricas e espaciais mais amplas que condicionam de forma desigual o acesso aos recursos necessários à reprodução da vida.

É nesse cenário que se inserem as infâncias periféricas. A discussão proposta por Ferreira e Fernandes (2023) contribui para compreender como a localização da moradia influencia diretamente as possibilidades de desenvolvimento infantil, funcionando como um importante mediador das experiências cotidianas das crianças e podendo, assim, ampliar ou restringir seu acesso aos recursos urbanos. As autoras denominam esse movimento “efeito residência”, em que, enquanto bairros dotados de infraestrutura, espaços públicos qualificados e diversidade de serviços funcionam como espaços-recurso, favorecendo experiências de sociabilidade, autonomia e aprendizagem, os territórios periféricos frequentemente operam como espaços de restrição, limitando o acesso à cidade e às oportunidades nela presentes.

Dessa forma, a desigualdade urbana se apresenta por meio da distribuição díspar de infraestrutura, equipamentos e serviços e, por consequência, se aprofunda ao limitar as possibilidades de acesso a uma rica experiência urbana. Ao restringir a circulação, a sociabilidade e o contato com a diversidade de usos e pessoas da cidade, essas condições restringem o desenvolvimento do capital urbano das crianças. Tal realidade é agravada por barreiras estruturais associadas à insuficiência de espaços públicos seguros e acolhedores e, muitas vezes, à presença da violência, fatores que reduzem significativamente as oportunidades de apropriação do território e de construção da autonomia infantil (Ferreira; Fernandes, 2023). As consequências desse processo recaem, assim, diretamente sobre as infâncias periféricas, que crescem em territórios marcados pela ausência de espaços públicos qualificados, restringindo-as do acesso a recursos fundamentais para seu pleno direito à cidade, como o brincar, a circulação autônoma, a sociabilidade e a construção de vínculos afetivos com o lugar.

No entanto, apesar dessas condições, as crianças nesses territórios não são sujeitos passivos. Coelho, Duarte e Vasconcellos (2006) demonstram que elas também desenvolvem formas ativas de apropriação dos espaços residuais, transformando os interstícios da cidade em territórios de sociabilidade e pertencimento. Cotrim et al. (2009)

reforçam essa ideia, distinguindo os “espaços para crianças” – aqueles planejados e normalizados pelos adultos – dos “espaços das crianças”, aqueles vivenciados no cotidiano. Essa distinção se aproxima do significado dado aos espaços por De Certeau (1998), que se modificam a partir das práticas sensíveis que reinterpretam e subvertem as lógicas hegemônicas inscritas no ambiente construído. Assim, a vulnerabilidade vivenciada por crianças periféricas não pode ser compreendida como uma condição natural ou inevitável, mas como expressão das formas desiguais pelas quais o espaço urbano é produzido e os direitos são distribuídos na sociedade contemporânea, sem que isso anule, contudo, a capacidade dessas crianças de produzir sentidos e pertencimento mesmo em condições adversas.

Frente a essa dinâmica, as contribuições de Lefebvre (2001) permitem posicionar o lúdico como dimensão fundamental do direito à cidade. Nessa perspectiva, a cidade precisa superar sua compreensão enquanto mercadoria orientada pelo valor de troca, para ser compreendida como espaço de encontro, convivência, criação e fruição, no qual prevalece o valor de uso. Ao reconhecer o jogo, a festa, o imaginário e a espontaneidade como necessidades humanas fundamentais, a perspectiva lefebvriana atribui ao lúdico um papel central na constituição da sociedade urbana.

Como destaca Carlos (2017), o direito à cidade carrega uma dimensão utópica que busca explorar o possível-impossível inscrito na realidade urbana, questionando as formas de segregação e desigualdade naturalizadas no cotidiano. Sob essa ótica, a promoção de experiências lúdicas em territórios periféricos constitui uma reivindicação por justiça espacial, ao ampliar as possibilidades de encontro, permanência e apropriação da cidade por grupos historicamente marginalizados. Com foco nas diversas infâncias, isso significa a possibilidade de participar da produção cotidiana dos lugares, construir referências, memórias e sentidos que fortalecem seu pertencimento e seu direito de viver plenamente a cidade, em outras palavras, produzir capital urbano.

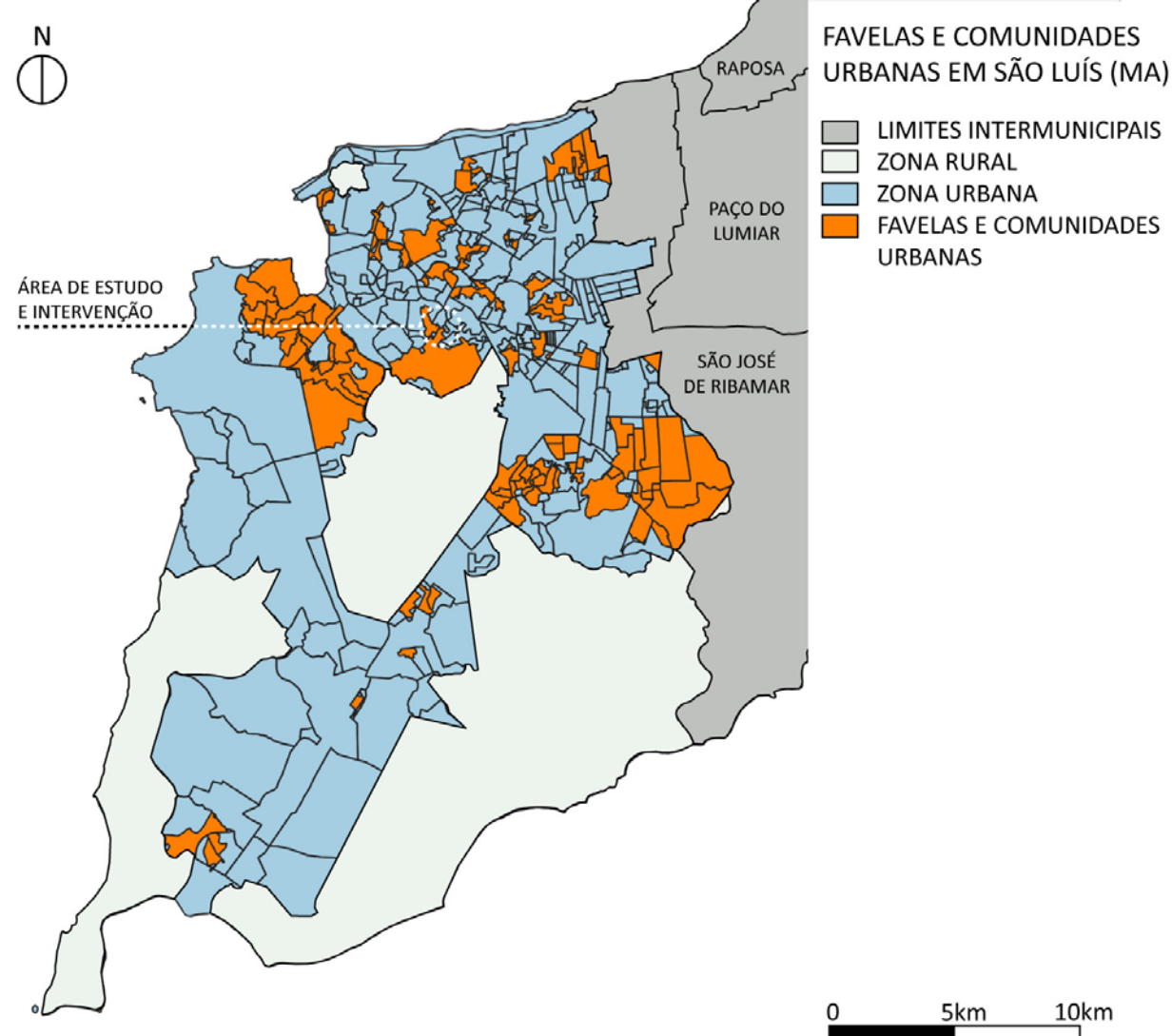
No entanto, para além de um horizonte utópico, a promoção de espaços urbanos mais lúdicos, inclusivos e acolhedores às infâncias corresponde também à efetivação de direitos já reconhecidos em marcos legais e acordos institucionais historicamente construídos em torno do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Assim, o direito à cidade, quando articulado às infâncias, revela-se tanto como projeto político de ampliação da justiça espacial quanto como expressão de garantias já reconhecidas no campo dos direitos humanos, da cidadania e da proteção integral.

Dessa forma, as infâncias periféricas situam-se no centro de uma tensão entre estruturas de desigualdade e práticas cotidianas de apropriação da cidade. De um lado, o Capitaloceno se materializa na produção de espaços marcados pela segregação socioespacial e pela distribuição desigual dos recursos urbanos; de outro, as crianças seguem produzindo formas de pertencimento, sociabilidade e uso do espaço. Nesse contexto, o urbanismo lúdico pode ser compreendido como uma alternativa insurgente, comprometida com a ampliação da justiça espacial. Ao buscar promover oportunidades de encontro, permanência e brincadeira em territórios historicamente negligenciados, contribui para transformar espaços de restrição em espaços de possibilidade e para reconhecer as crianças como sujeitos na concretização do direito à cidade.

O entorno escolar e seus cenários

Este estudo e propostas de intervenção foram realizados em uma comunidade urbana em São Luís, capital do Maranhão. No censo de 2010, a cidade aparece como a 3ª (terceira) em região metropolitana com maior quantidade de domicílios particulares nessa tipologia de assentamento (ainda sob o termo homogeneizador de aglomerado

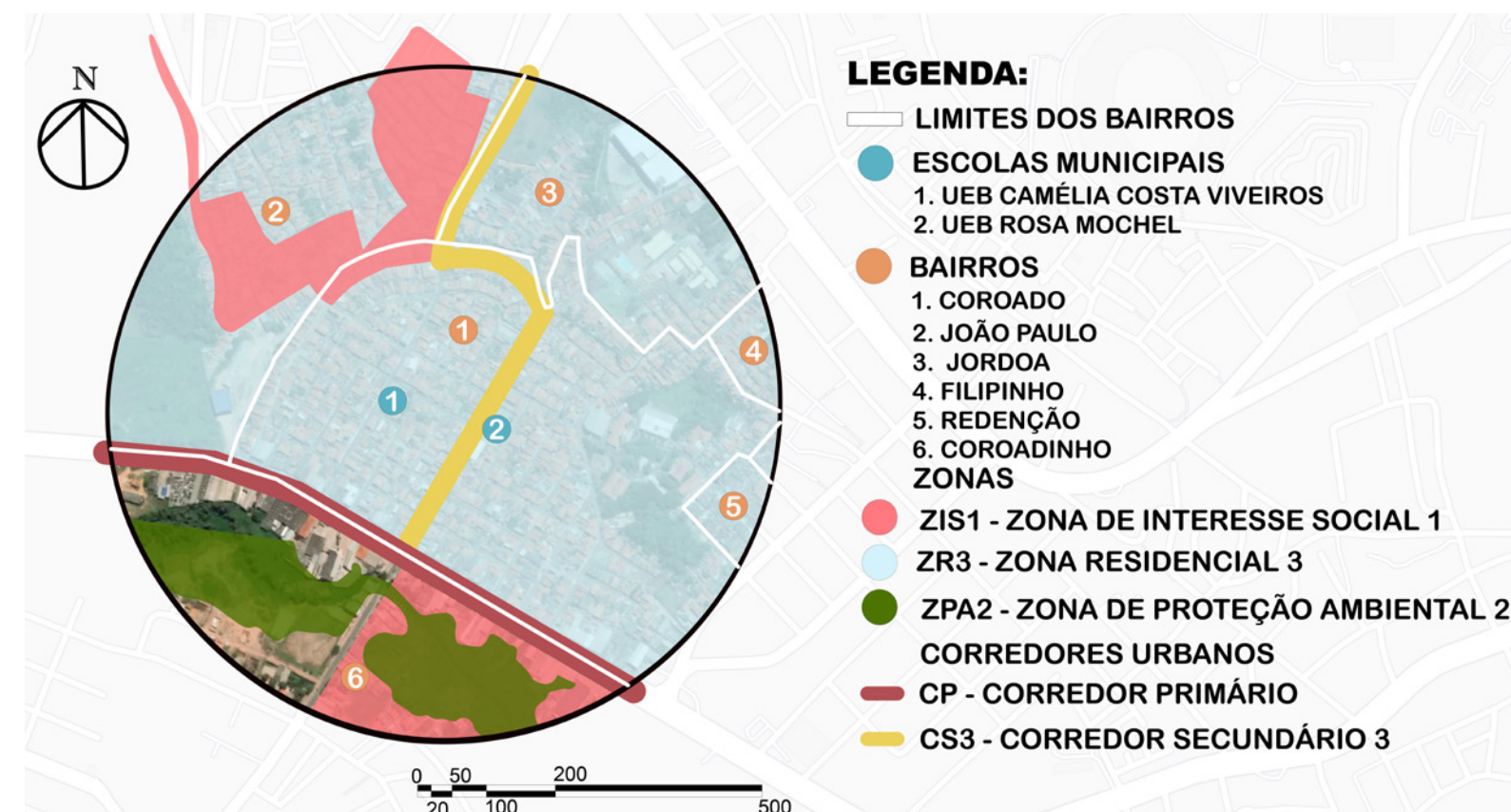
⁷ A “Cidade do Pensamento Único” (Arantes; Vainer; Maricato, 2002) designa a predominância de uma visão neoliberal do planejamento urbano, na qual a cidade é gerida segundo interesses de mercado, priorizando a competitividade econômica e relegando as demandas sociais e territoriais menos rentáveis a um plano secundário.



subnormal), compreendendo 23,9% da quantidade total. Sendo o Coroadinho, a 5ª (quinta) maior do país, com 14.278 domicílios ocupados (IBGE, 2011). No censo de 2022, a população total da cidade nesses assentamentos aumentou para 35%, sendo os com mais domicílios Coroadinho – que aparece com 16.741 domicílios, havendo um aumento de 17,25% em relação ao censo anterior – e a Cidade Olímpica, com 15.872 domicílios. Esses dois bairros também aparecem no ranking das mais populosas favelas e comunidades urbanas brasileiras, com o Coroadinho em 8º lugar, com 51.050 habitantes, e a Cidade Olímpica em 18º, 27.326 (IBGE, 2022). Na figura 1 é possível observar as localizações dos assentamentos populares na malha urbana ludovicense, com base no IBGE (2022), e a demarcação da área estudada.

Essa área foi delimitada por ser o entorno das Unidades de Ensino Básico Rosa Mochel e Camélia Costa Viveiros, que estão localizadas no bairro Coroadinho, comunidade urbana próxima ao Coroadinho, já mencionado por sua relevância populacional, com quem tem relação histórica, por ter dado origem a ele (Mota, 1990). Dentro da área de influência que foi objeto de estudo (raio de 500 metros a partir do ponto central entre as duas escolas), também fazem parte os bairros João Paulo, Jordoa, Filipinho e o próprio Coroadinho (figura 2).

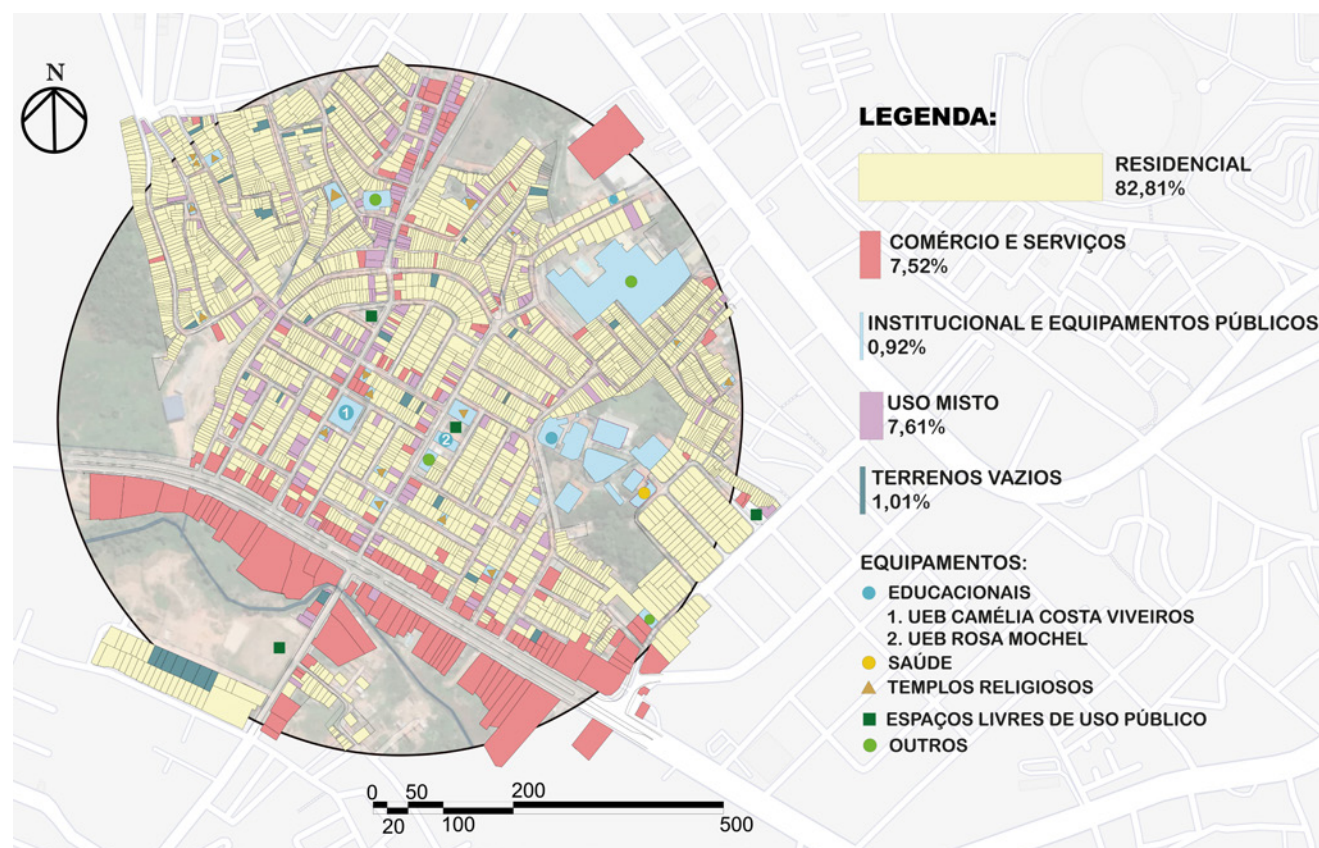
Um dos pontos levantados no diagnóstico urbano da área foram os usos e ocupação do solo, a fim de entender o grau de diversidade funcional. Observou-se que a área tem uso predominantemente residencial, ocupando 82,81% dos lotes, (figura 3), o que interfere diretamente na dinâmica do espaço, pois áreas monofuncionais não garantem dinamismo ao espaço público. A área ainda apresenta alguns pontos de uso misto, que em sua maioria são comércios e bares nas próprias casas dos moradores. Há uma intensidade de uso comercial ao se aproximar da via principal, a Avenida dos Africanos – corredor primário da figura 2, onde funcionam majoritariamente empreendimentos



voltados para serviços automotivos.

Ao analisar a circulação viária, percebeu-se que há uma predominância de vias locais, porém as duas escolas municipais se situam em vias coletoras, que partem da Avenida dos Africanos. No trecho estudado, há a existência de apenas duas faixas de pedestres, localizadas em dois trechos da avenida, o que dificulta muito a travessia dos pedestres para acessar a área das escolas (figura 4). Nas proximidades das escolas não existem faixas de pedestre, o que é um problema devido ao fluxo de veículos dessas ruas em horário de pico. Em se tratando dos pontos de ônibus, foram identificadas dezoito paradas, porém apenas uma possui abrigo e assento, mostrando um déficit na qualidade da infraestrutura para transporte coletivo, pois não possui sinalização informativa nem mobiliário para descanso e sombreamento. Com relação aos fluxos e deslocamentos na área, em sua maioria, as vias têm fluxo dividido entre pedestres e veículos automotivos, e a falta de sinalização faz com que aconteçam alguns conflitos, principalmente em frente às escolas.

Com relação a áreas de lazer ao ar livre foram identificadas apenas duas dentro do perímetro de estudo e uma terceira próxima da área, o que mostra pouca diversidade e oportunidade de experiências e trocas, tanto entre as crianças, como os outros moradores e usuários dos bairros. Embora a predominância na região seja de uma densidade considerável de lotes, são identificados três locais onde esta é um pouco menor, inclusive, são áreas um pouco mais distantes das escolas. A respeito da arborização urbana na região, em todo o perímetro só foram encontradas 31 árvores, sendo concentrada uma grande parte nos canteiros da avenida primária, e em menor quantidade nas praças e na fachada posterior da UEB Camélia Costa Viveiros. Além disso, a área possui facilidade de alagamento em alguns locais.



A partir dos dados levantados sobre o entorno das Unidades de Ensino Básico Rosa Mochel e Camélia Costa Viveiros, verificou-se a falta de infraestrutura para o acolhimento das crianças. Os principais pontos foram: a falta de sinalização para as travessias, poucas áreas de lazer, pouca arborização e pontos de alagamentos. Para complementar o diagnóstico e acrescentar a perspectiva das crianças das escolas analisadas, foi proposta uma atividade para apreender os seus pontos de vista em relação ao bairro em que moram e aos caminhos que fazem até a escola.

Percepção infantil sobre o ambiente urbano: dos caminhos até a escola

Com o objetivo de compreender as percepções das crianças sobre seu ambiente, foram desenvolvidas atividades para estimular a participação de alunos de escolas locais. Embora a intenção fosse envolver duas Unidades de Ensino Básico na área de estudo, a participação foi concentrada na UEB Camélia Costa Viveiros, com o apoio da direção adjunta e de uma professora de artes. Devido às restrições da pandemia de Covid-19, as atividades foram adaptadas para um formato online, utilizando um aplicativo de mensagens. O diretor adjunto destacou os desafios em manter os alunos engajados, citando a falta de acesso à internet de qualidade para alguns responsáveis, bem como a falta de tempo ou interesse. Ele enfatizou que o aplicativo de mensagens WhatsApp se mostrou a ferramenta mais acessível para a comunicação com as crianças, mediada por pais e cuidadores, através do envio de vídeos educativos e atividades para acompanhamento.

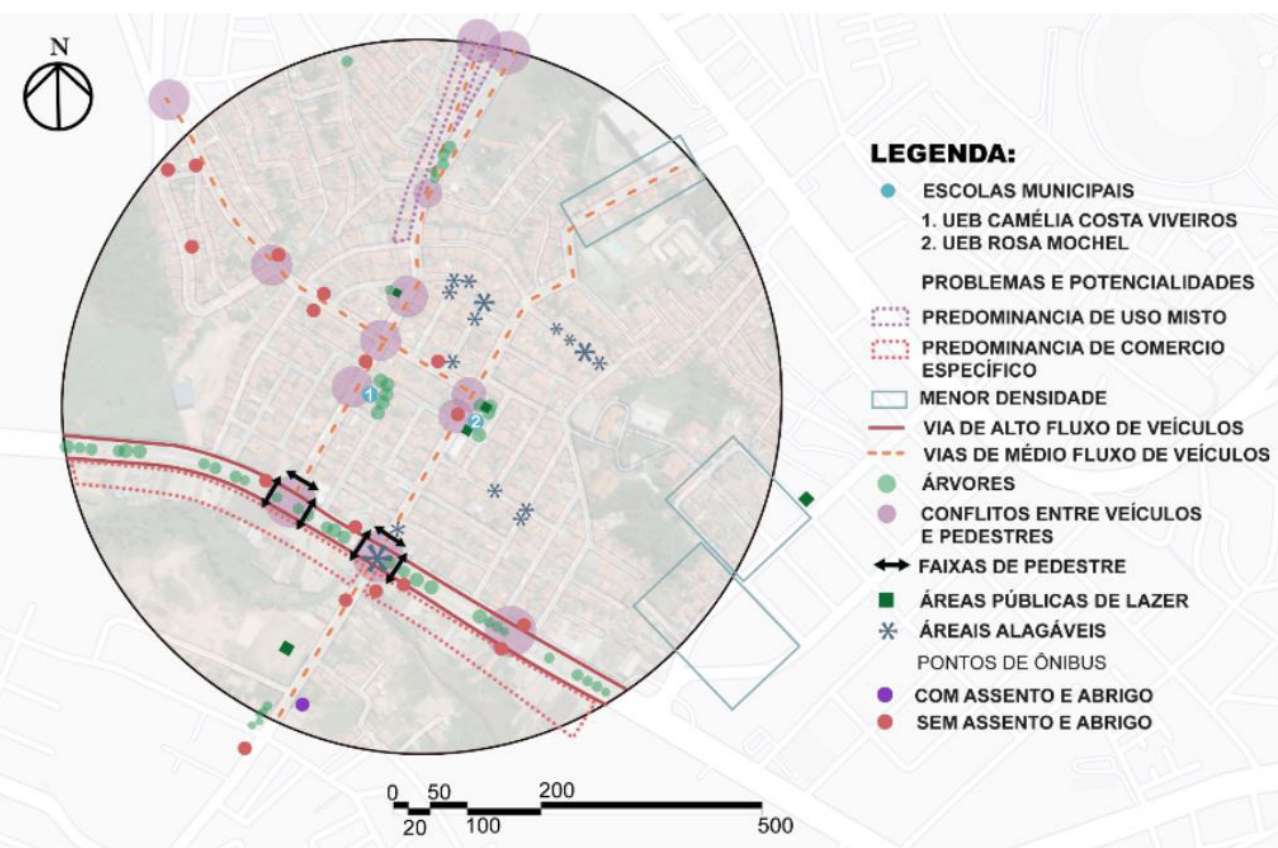


Figura 4 - Problemas e potencialidades. Fonte: Dos autores, 2021.

Nesse contexto, foram propostas questões relacionadas à cidade, ao bairro e à rua. Essas questões foram então adaptadas pela professora de artes, que, com sua experiência pedagógica, tornou a atividade mais adequada à faixa etária e ao contexto das crianças, considerando que muitas estavam afastadas das aulas regulares por quase dois anos. A atividade foi integrada como parte da avaliação bimestral para crianças do segundo e quarto ano, visando incentivar a participação.

Para contextualizar o tema, os responsáveis receberam um link para um vídeo 'Os lugares da cidade IV - Vocabulário para crianças', do canal 'Smile and Learn - Português' no YouTube. Este vídeo apresenta o bairro como parte da cidade e explora elementos como ruas, calçadas, faixas de pedestres e placas de trânsito, buscando sensibilizar as crianças sobre a importância desses componentes.

A atividade envolveu 15 crianças, com idades entre 9 e 11 anos, e foi estruturada em duas etapas. Inicialmente, as crianças foram convidadas a compartilhar informações sobre o bairro onde residem. Entre as respostas, foram mencionados os bairros Coroadinho, João Paulo, e as áreas conhecidas como Parque Nice Lobão e Vila Natal, situadas no Coroadinho. Em seguida, para estimular a criatividade e a reflexão sobre seu território de forma criativa, as crianças foram solicitadas a descrever características físicas ou sensoriais dos trajetos que fazem até a escola, tanto como ele é atualmente quanto como seria em seus "caminhos dos sonhos".

Na primeira parte da atividade, intitulada "Meu bairro é assim...", as crianças foram incentivadas a expressar suas percepções sobre o bairro. Perguntas foram feitas sobre seus locais favoritos, a segurança das ruas, como realizam o trajeto até a escola, suas impressões gerais sobre o bairro e sugestões de melhorias. Os resultados indicaram que praças e parquinhos foram os locais mais citados como favoritos (7 respostas),

seguidos pelas ruas onde as crianças moram (4 respostas).

Em relação à segurança, 8 das crianças participantes consideraram suas ruas seguras para brincar, enquanto 7 expressaram o contrário. Essa divisão de opiniões reflete as percepções individuais sobre a segurança das ruas em seus locais de moradia e lazer. A variação nas respostas pode ser atribuída às diferentes características e fluxos de cada rua, conforme observado em relatos anteriores, que influenciam os níveis de conflito e segurança. Os dados coletados sobre a percepção de segurança foram registrados, mostrando a distribuição das respostas entre 'seguro' e 'não seguro'.

Ao serem questionadas sobre o meio de deslocamento até a escola, a resposta mais comum foi "a pé". Uma criança mencionou "a pé e bicicleta", e outra incluiu a moto como um terceiro meio. É notável que nenhuma das crianças citou carro ou ônibus, o que sugere que a caminhada é a principal forma de deslocamento e reforça a importância de caminhos acessíveis e seguros no bairro.

De modo geral, a maioria das crianças avaliou seu bairro positivamente, descrevendo-o como bonito, divertido e seguro. Apenas três crianças manifestaram uma visão negativa, considerando o bairro "sem graça" ou "perigoso". Apesar de reconhecerem possíveis problemas, as crianças demonstram um otimismo em relação ao local onde vivem, o que vai de encontro ao proposto por Coelho, Duarte e Vasconcellos (2006), acerca do que tratam sobre a maneira como as crianças dão significados aos espaços. Quando perguntadas sobre mudanças desejadas no bairro, as sugestões mais frequentes incluíram a criação de mais praças, a implementação de ciclovias, ruas mais seguras, mais árvores e mais espaços para caminhada.

Na segunda etapa, focada em narrativas descritivas, buscou-se capturar a perspectiva das crianças por meio de sua criatividade e espontaneidade, alinhando-se aos princípios de Cohn sobre a qualidade do conhecimento infantil. Conforme Veit (2007), a expressão da criança reflete a dimensão sensível de sua existência, traduzindo sentimentos, vivências e modos particulares de perceber e compreender o mundo ao seu redor. Assim, procurou-se facilitar a comunicação com as crianças através de suas manifestações descritivas.

Nesta fase, as perguntas foram "como é seu caminho até a escola?" e "como você gostaria que fosse seu caminho até a escola?". O objetivo era entender a visão afetiva das crianças sobre seus percursos e como imaginavam o "caminho dos sonhos". Mesmo com as restrições da pandemia que impediam a ida presencial à escola, foi possível resgatar o mapa mental dos espaços percorridos por elas. Isso reforça como a configuração espacial dos espaços é capaz de influenciar diretamente a percepção e a sensação de cada criança.

Nos relatos sobre o caminho atual até a escola, as diferenças são marcantes. Muitas descrições mostram elementos como carros, ônibus, equipamentos e serviços urbanos, densidade de edificações e caminhos longos e monótonos. Por exemplo, algumas crianças descreveram carros nas vias, uma igreja e um campo de futebol em seus percursos atuais. Em contraste, para o "caminho dos sonhos", as descrições frequentemente apresentavam praças e parquinhos com elementos lúdicos, arborização e até detalhes mais imaginativos, como "ruas com pedrinhas de brilhantes".

As percepções das crianças sobre a qualidade ambiental do percurso também foram notáveis. Por exemplo, uma criança descreveu seu caminho atual com pouca ou nenhuma vegetação, enquanto seu caminho idealizado estava repleto de árvores e flores. Outras descrições destacaram a densidade do ambiente no "caminho atual" e o desejo por um bairro mais verde no "caminho dos sonhos". Essas observações se



alinharam a informações anteriores que indicavam a escassez de áreas arborizadas no espaço urbano estudado.

Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada da visão das crianças sobre o ambiente em que vivem. Os resultados são cruciais para o desenvolvimento de propostas de intervenção, pois o planejamento é fundamentado nas aspirações infantis para o espaço, incorporando elementos que promovam a mobilidade ativa e a apropriação dos espaços públicos. Reconhecendo as crianças como cidadãos plenos e com direitos, é essencial atender às suas necessidades e desejos, pois elas desempenham um papel fundamental na renovação do espaço urbano, contribuindo para transformações que beneficiem a todos, com base em seu protagonismo e vivências. Dessa forma, as percepções das crianças não apenas percebem a precariedade do seu entorno, mas são capazes de imaginar alternativas concretas para ele, posicionando a infância periférica como produtora de demandas legítimas pelo direito à cidade (Lefebvre, 2001; Dias; Ferreira, 2015).

Propostas de intervenção

Após o estudo do local e a análise das narrativas, foram selecionados dois espaços livres de uso público localizados na área de estudo. Esses pontos foram escolhidos a fim de proporcionar melhores percursos e vivências às crianças e, em consequência, a todos. Para o conceito da proposta foram usadas três palavras-chave, que são: articular, acolher e ativar. Estas, se encaixam na proposta por definirem de forma sucinta os conceitos de avivar espaços, e, especificamente sob a perspectiva das crianças.

O primeiro ponto de intervenção se trata do entorno da UEB Rosa Mochel, neste local há duas pequenas praças, uma entre a Igreja N. Sra. do Perpétuo Socorro e a escola, e outra entre a escola e o Centro Desportivo Cultural do Coroadó, onde há equipamentos degradados e uma apropriação comercial informal. Para uma melhor compreensão das áreas de intervenção, a figura 5 mostra as condições dos equipamentos no pequeno espaço ao lado do Centro Desportivo, e a apropriação deles por parte das crianças, além da praça ao lado da igreja, que não apresenta diversidade de usos. Sua estrutura possui um círculo central com altura de 1 metro onde crianças brincam, bancos quebrados e lixo.

Figura 5 - Condição das praças no entorno da UEB Rosa Mochel. Fonte: Dos autores, 2021.

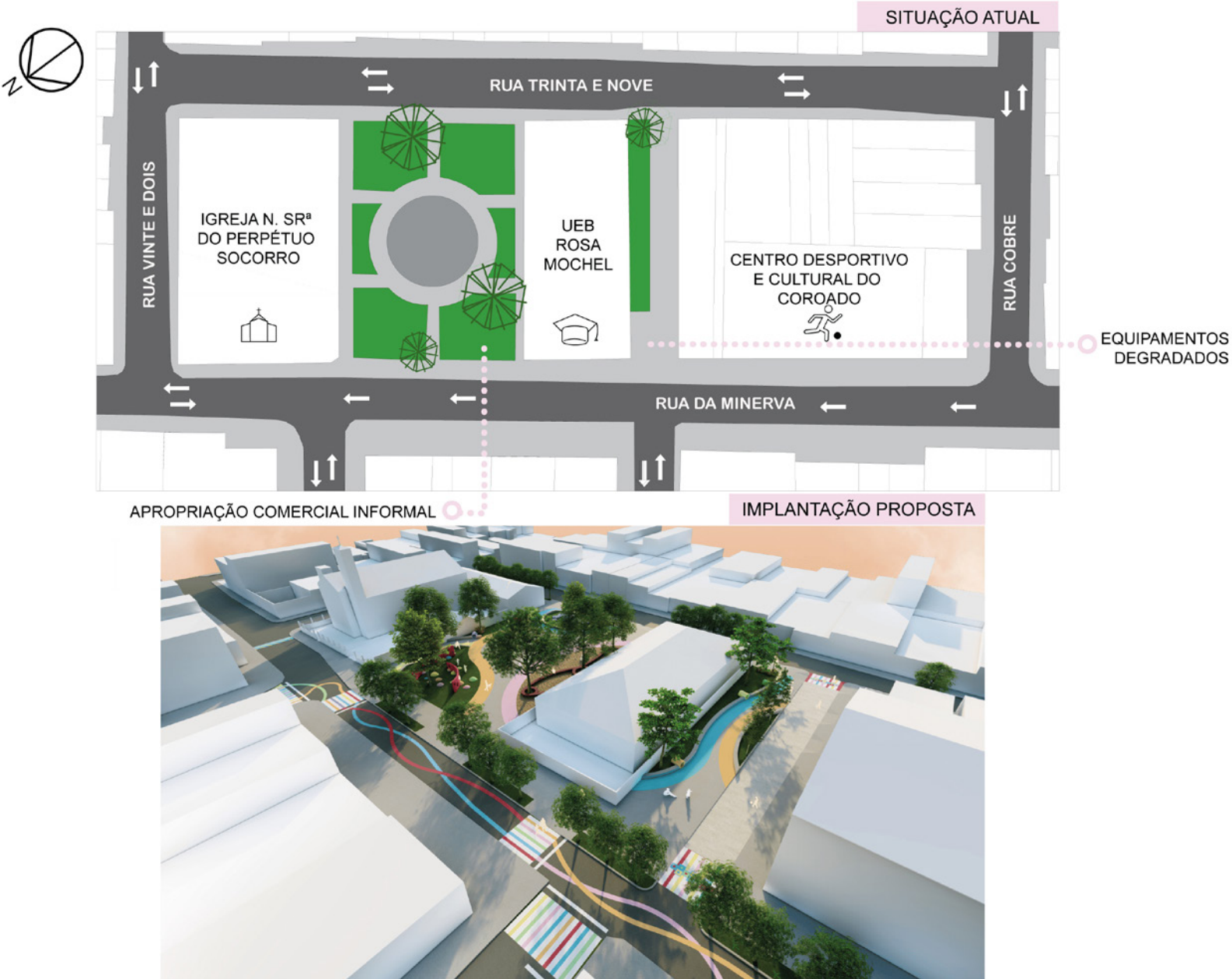


Figura 6 - Implantação do entorno da UEB Rosa Mochel, Ponto de Intervenção 1. Fonte: Dos autores, 2022.

A proposta de intervenção foi pensada como uma requalificação desses dois espaços mencionados, além da ampliação de calçadas, implantação de árvores, faixas de pedestres e grafismos interativos, assim, modificando a estrutura do entorno da escola Rosa Mochel, buscando maior diversidade, conforto e segurança ao ambiente urbano, como pode-se notar na figura 6, que apresenta a situação atual e implantação da proposta.

A praça, entre a igreja e a escola, foi pensada a partir do seu formato atual, tomando como partido principalmente o fato das crianças brincarem livremente no círculo central existente e as árvores presentes no espaço, que foram mantidas, também influenciando no formato da implantação proposta. Dessa forma, a mesma foi dividida em 4 (quatro) espaços: duas áreas com equipamentos lúdicos sobre a grama, e uma sobre a areia, no intuito de estimular diferentes sentidos através das texturas e variadas possibilidades de apropriação destes materiais, além da parte central, para brincadeiras livres, assim como na estrutura existente.

Entre as áreas com equipamentos lúdicos, tem-se a primeira, com piso em grama, que possui brinquedos que buscam estimular fisicamente as crianças com ações como pular sobre as plataformas de concreto no chão, pintadas em cores diferentes, assim como cognitivamente, com a possibilidade de se esconder e atravessar entre os cheios e vazios das paredes curvas, por exemplo (perspectiva 1, figura 7).



Para o segundo núcleo de brincadeiras, tem-se um piso em areia comum, sobreposto por uma estrutura elevada e curva situada em volta das árvores, que pode ser executada em concreto armado ou madeira maciça, servindo para sentar e brincar. Nesse local, é buscado motivar estímulos sensoriais, por meio da areia no chão, e físicos, por meio das possíveis apropriações na estrutura, sendo capaz de estimular o desenvolvimento da coordenação motora e da lateralidade a partir das diferentes possibilidades de uso, que variam entre: se sentar, equilibrar, pendurar, entre outras (perspectiva 2, figura 7).

No terceiro eixo de equipamentos lúdicos, foi elaborado um mobiliário formado por círculos de diferentes diâmetros e alturas, o mobiliário busca estimular principalmente o escalar, escorregar e conviver, possibilitando diversas formas das crianças se apropriarem. Além deste, existe um caminho sinuoso, que pode ser feito de concreto ou piso emborrachado, pensado para trazer ainda mais possibilidades ao núcleo (perspectiva 3, figura 7).

Com o espaço livre (perspectiva 4, figura 7), é pretendido que as crianças brinquem e corram livremente, tendo espaços para jogos como pega-pega e brincadeiras com bola, por exemplo. Além das áreas mencionadas, existem também os bancos, que são formas maciças em concreto, posicionadas de frente para todo o espaço, pretendendo dar visão ampla aos cuidadores que desejarem acompanhar as crianças em suas brincadeiras.

Se tratando da pracinha ao lado do Centro Desportivo do bairro Coroadó, foi pensada para ser uma área propícia à convivência e brincadeiras independentes. Onde existem equipamentos quebrados, foi deixado um espaço livre, com intenção de possibilitar a apropriação de comércio informal dos moradores, principalmente por já existir um elemento desse gênero na praça descrita anteriormente. Esta área possui uma via de concreto sextavado existente, que hoje serve principalmente para o estacionamento de carros, porém, com a requalificação, pretende-se que essa rua seja preferencial para brincadeiras. Para promover isso, foram implantadas faixas de pedestres em suas extremidades, assim como bancos voltados para a rua - localizados na pracinha -, permitindo a permanência das pessoas, auxiliando na segurança das crianças por meio da observação (perspectiva 5, figura 7).

Figura 7 - Perspectivas do entorno da UEB Rosa Mochel, Ponto de Intervenção 1. Fonte: Dos autores, 2022.

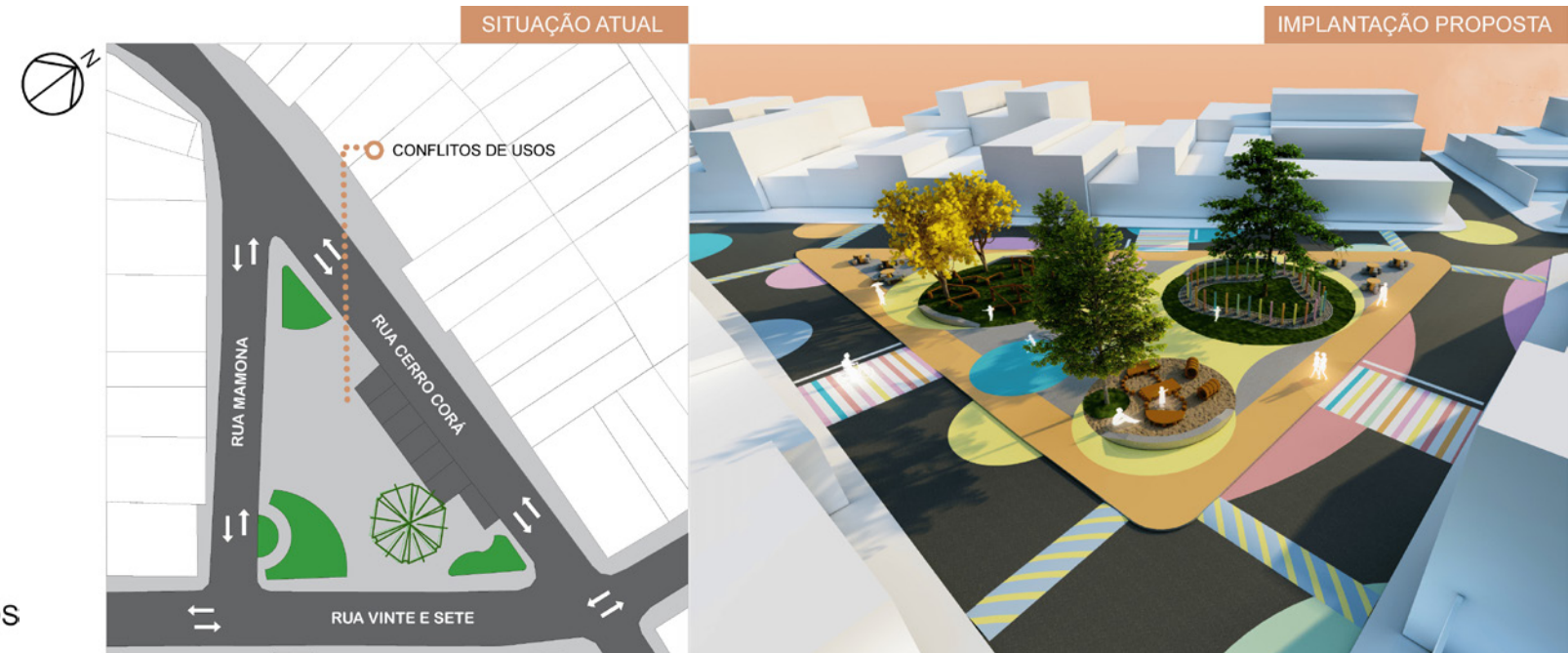


Além dos espaços já mencionados, foi feito também um aperfeiçoamento das vias presentes na área. A Rua da Minerva - via coletora em frente à escola -, que hoje já apresenta um único sentido de tráfego, foi estreitada em frente aos equipamentos urbanos principais da área, com intenção de forçar os condutores dos veículos que transitam pela rua a diminuírem a velocidade e dirigir com mais atenção. Essa ideia é reforçada com os grafismos interativos nas ruas, feitos por meio de pinturas em linhas sinuosas em diversas cores, somadas à implementação de faixas de pedestres e quebra-molas em pontos estratégicos, que na situação atual são inexistentes (perspectiva 6, figura 7).

Ademais, as calçadas foram alargadas no sentido da Rua da Minerva e da Rua Trinta e Nove, passando de menos de 1 (um) metro para até 4 (quatro) metros nas ruas da fachada frontal e posterior da escola, e 2 (dois) metros e meio nas demais ruas, permitindo melhor circulação dos pedestres, e, além de manter as árvores presentes no local, foi pensado o plantio de novas espécies, posicionadas nas praças e em canteiros criados nas próprias calçadas que obtiveram alterações em sua dimensão (perspectiva 6, figura 7).

A proposta para a segunda intervenção é referente à requalificação da praça conhecida pelos moradores do bairro como Praça Mururu, e seu entorno. Durante a observação no local, foi percebida uma falta de setorização, onde crianças brincam de bola entre os balanços e as mesas, sem um espaço livre, logo, foi entendida a necessidade de uma melhor organização (figura 8). A área também não possui faixas de pedestres, e apenas uma árvore. Em conversa com uma moradora do bairro, foi obtido o conhecimento de que o playground existente foi colocado a pouco mais de 6 meses, e que durante a última reforma - que aconteceu no ano de 2019 - foram retiradas algumas árvores que haviam no espaço, restando apenas uma.

Assim como a praça no entorno da UEB Rosa Mochel, serão propostas áreas de convivência, com mobiliários lúdicos e de brincadeiras livres. Nessa implantação a proposta é dividida pelas seguintes áreas livres, de estar, e núcleos com playgrounds, a fim de solucionar os conflitos de usos na situação existente (figura 9).



Nesta proposta, foi buscado utilizar mais elementos naturais, os mobiliários são feitos em sua maioria em madeira, como pode ser observado na perspectiva 1, figura 10, com o playground todo em madeira e proposto de diversas maneiras. Nesse ponto, busca-se encorajar estímulos afetivos por meio do jogo em grupo, além dos físicos, a partir do caminhar, escalar, pendurar, desviar, entre outras maneiras possíveis de apropriação. No segundo núcleo, é buscado uma área voltada às crianças menores - na primeira infância -, para isso, funciona como uma caixa de areia, onde os pequenos podem brincar à vontade, em mobiliários à sua medida (perspectiva 2, figura 10). O terceiro ponto busca promover estímulos sensíveis, como o raciocínio, a observação e também a brincadeira em grupo. Pode ser observado na perspectiva 3 da figura 10, um caminho sensorial formado por diferentes pedras, como seixo e argila expandida, e, entre esse caminho, barreiras verticais coloridas para que possam ziguezaguear pelo caminho.

Além das áreas de mobiliários, tem-se também a área para jogos livres, localizada no centro, e dois pontos de socialização formados por um conjunto de mesas e bancos. Nesses conjuntos foram propostas mesas redondas semelhantes às existentes no local, porém com assentos diferenciados, sendo um tipo com bancos curvos - abraçando a mesa -, e outro, com bancos menores - 3 (três), para permitir um lugar para pessoas em cadeira de rodas), elas podem ser vistas no canto inferior direito da perspectiva 3 da figura 10. Por fim, também são propostas faixas de pedestres, quebra-molas e grafismos interativos nas ruas, seguindo os princípios de moderação do tráfego, a fim de proporcionar maior segurança às crianças durante seus percursos e brincadeiras no espaço (implantação da proposta, figura 9).

As propostas de intervenção tiveram o intuito de demonstrar as possibilidades projetuais utilizando como base a análise espacial do existente, a relação das crianças com os espaços e a perspectiva de ressignificar territórios historicamente marcados por processos de negligência e desigualdade socioespacial. Como resultado, foram utilizadas linhas sinuosas, grafismos coloridos e materiais de custo módico, mobiliário adequado ao uso dos espaços de brincar, estreitamento de vias e alargamento de calçadas para dar mais conforto e segurança para os pedestres. Desse modo, as propostas não pretendem apenas qualificar fisicamente os espaços estudados, mas sinalizar caminhos possíveis para a construção de ambientes urbanos mais democráticos e acolhedores às infâncias, capazes de ampliar oportunidades de



sociabilidade, autonomia, pertencimento e produção de capital urbano em contextos periféricos.

Considerações finais

Este trabalho demonstra o papel central do reconhecimento da criança como sujeito urbano para a transformação do espaço das cidades, contextualizando acerca de teóricos que estudam a temática da infância e da teoria urbana crítica. Inserido no debate sobre alternativas urbanas no Capitaloceno, o artigo parte do reconhecimento de que a produção desigual do espaço urbano periférico não é acidental, mas estrutural, e que suas consequências recaem de forma desproporcional sobre as infâncias que habitam esses territórios.

Além disso, tenta propor soluções a problemas por meio da criação e análises de mapas, observação in loco, e, o principal, a perspectiva de crianças da área a partir de atividade aplicada por intermédio de uma das escolas. Essa qualidade espacial desejada é proposta através de intervenções pontuais, que buscam fazer do lugar um espaço mais seguro, amigável, caminhável e lúdico, afirmando o direito à cidade como condição fundamental para o pleno desenvolvimento da infância.

Com a área de estudo localizada em região construída por meio de ocupações populares surgem questões a respeito da qualidade espacial urbana deste local, pela falta de um planejamento na sua formação. Desse modo, a partir da identificação das escolas municipais UEB Camélia Costa Viveiros e UEB Rosa Mochel, este artigo busca propor uma melhoria na qualidade dos espaços do entorno das escolas, a fim de beneficiar as crianças da área, e, conseqüentemente, favorecendo todas as pessoas, seguindo o ideal de que uma cidade feita à medida das crianças, é boa para todos de Tonucci (2009).

Os pontos de intervenção foram selecionados após uma atividade realizada com alunos da UEB Camélia Costa Viveiros, onde buscou-se entender em quais localidades as crianças da escola moram, obtendo, primeiramente uma visão geral delas a respeito da sua rua e bairro, e, o mais importante, convidando-as a fazerem desenhos a respeito do seu percurso até a escola. Esses desenhos responderam às perguntas “como é seu caminho até a escola?” e “como você gostaria que fosse seu caminho até a escola?”, onde foi possível apreender como as crianças veem seu percurso, e como sonham que eles sejam. A partir disso, foi possível entender melhor os anseios dos pequenos para com o lugar em que vivem, viabilizando a escolha dos trechos a serem repensados, assim como quais elementos incluir nas propostas.

Com o resultado, foi entendida a necessidade de, principalmente, mais elementos lúdicos, árvores e caminhos mais curtos. Buscou-se solucionar esses anseios por meio da requalificação de 2 (duas) áreas dentro do trecho de estudo, com a elaboração de mobiliários brincantes, grafismos interativos, táticas de moderação do tráfego e mais arborização nos espaços. Buscando tornar o espaço urbano mais vivo e atrativo, e de maneira articulada, ativando esses pontos através da qualificação urbana gentil e acolhedora às crianças.

A proposta possui relevância ao demonstrar que intervenções urbanas orientadas pelas perspectivas infantis podem contribuir para a qualificação dos espaços cotidianos e para a ampliação das oportunidades de encontro, permanência e apropriação da cidade. Contudo, o estudo também evidencia que as limitações observadas no entorno das escolas não decorrem apenas de carências pontuais de infraestrutura, mas refletem processos mais amplos de desigualdade socioespacial que historicamente condicionam o acesso de determinadas populações aos benefícios da vida urbana.

Nesse sentido, pensar a cidade a partir das crianças significa também reconhecer que as infâncias são vividas de maneira desigual e que suas possibilidades de desenvolvimento estão diretamente relacionadas às condições materiais, sociais e territoriais dos lugares onde habitam. Mais do que propor soluções físicas para espaços específicos, este trabalho buscou problematizar as relações entre infância, cidade e desigualdade urbana, evidenciando que o direito de brincar, circular, conviver e usufruir dos espaços públicos permanece distribuído de forma desigual entre as diferentes infâncias.

Apartir dessa compreensão, defende-se que a construção de cidades mais acolhedoras às crianças exige não apenas intervenções projetuais, mas também o enfrentamento das estruturas que produzem segregação socioespacial, exclusão e invisibilização de determinados territórios. Sob essa perspectiva, o urbanismo lúdico pode ser compreendido como uma estratégia de promoção da justiça espacial, ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos na cidade e ao ampliar suas possibilidades de produzir pertencimento, memória, sociabilidade e capital urbano onde vivem. Espera-se, assim, contribuir para futuras pesquisas e para o fortalecimento de debates e ações que promovam cidades mais democráticas e sensíveis às múltiplas infâncias.

Referências

ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARCELONA. *Carta das Cidades Educadoras*. Declaração de Barcelona, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Presidência da República*. Secretaria-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Brasília, mar 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Privação do Urbano e o Direito à Cidade em Henri Lefebvre. In: *Justiça espacial e o direito à cidade*. São Paulo: Contexto, 2017.

COELHO, Glauci; DUARTE, Cristiane Rose; VASCONCELOS, Vera M. R. de. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. *Oculum Ensaios*, [S. l.], n. 6, p. 74–87, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/377>. Acesso em: 02 jun. 2026.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COTRIM, Gabriela Souza; FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice de Lima; BICHARA, Ilka Dias. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 50-61, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea | Public spaces and urban childhoods: the construction of a contemporary citizenship. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 118, 2015. DOI: 10.22296/2317-1529.2015v17n3p118. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150>. Acesso em: 05 jun. 2026.

EURICO, Márcia Campos. *Racismo na infância*. São Paulo: Cortez, 2022.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; FERNANDES, Sonia Maria. Infância e justiça espacial: desigualdades inter e intrabairros no uso da cidade por crianças da rede municipal de ensino de Curitiba. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39285, 2023.

GEHL, Jan. *Cidades para Pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GROOS, Karl. The play of animals: play and instinct. In: BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVA, K. (Org.). *Play of animals*. Middlesex: Penguin Books, 1898. p. 25-81.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*: aglomerados subnormais – primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*: Favelas e Comunidades Urbanas – Principais resultados - 2022 - Censo Demográfico. Rio de Janeiro, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. I *Encontro Nacional de Produção, Análise e Disseminação de Informações sobre as Favelas e Comunidades Urbanas do Brasil*. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://eventos.ibge.gov.br/infofavela2023/>. Acesso em: 28 set. 2023.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MARICATO, Ermínia. *Para entender a crise urbana*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MOORE, Jason W. Introdução. In: MOORE, Jason W. (org.). *Antropoceno ou Capitaloceno?: natureza, história e a crise do capitalismo*. Tradução de Antônio Xerxenesky e Fernando Silva e Silva. São Paulo: Elefante, 2022. p. 12-16.

MOTA, Antonia da Silva. *Coroadinho*: histórico de ocupação de terras desde a década de 40 até os dias atuais. Monografia. (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1990.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999. *PPS - PROJECT FOR PUBLIC SPACES. GUIA DO ESPAÇO PÚBLICO. PARA INSPIRAR E TRANSFORMAR*. 2014.

RUCCIO, David. *Anthropocene* — or how the world was remade by capitalism. 2011. Disponível em: <https://anticap.wordpress.com/2011/03/04/anthropocene%E2%80%94or-how-the-world-was-remade-by-capitalism/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SCHIAVO, Adriana A. N. RIBÓ, Cristiane M. E. *Estimulando Todos os Sentidos de 0 a 6 anos*. Campinas. UNICAMP. 2007.

TONUCCI, Francesco. *Ciudades a escala humana*: la ciudad de los niños. Revista de Educación, número extraordinario 2009, pp. 147-168.

VEIT, Elaine Fraga. O grafismo infantil como expressão de vivências sociais. *Graphica UFPR*, 2007.