



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Carlos Alberto Crispim

A CONSTRUÇÃO DAS CIDADES E O DIREITO DE BRINCAR

Florianópolis/SC

2026

Carlos Alberto Crispim

A CONSTRUÇÃO DAS CIDADES E O DIREITO DE BRINCAR

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Direito.

Orientadora: Profª Drª Josiane Rose Petry Veronese

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Crispim, Carlos Alberto
A construção das cidades e o direito de brincar / Carlos
Alberto Crispim ; orientadora, Josiane Rose Petry
Veronese, 2026.
202 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós
Graduação em Direito, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Direito. 2. Primeira Infância. 3. criança. 4. Cidades.
5. Direito da criança e do adolescente. I. Veronese,
Josiane Rose Petry. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

Carlos Alberto Crispim

A construção das cidades e o direito de brincar

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de maio de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

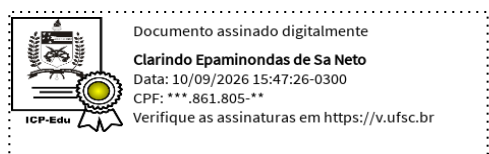
Prof.^a Dr.^a Josiane Rose Petry Veronese, Dr.^a
Instituição UFSC

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Konrath
Instituição Tribunal Regional do Trabalho - SC

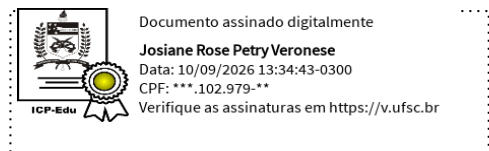
Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Carvalho do Amaral Vieira
Instituição Pós-doutoranda PPGD/UFSC

Prof.^a Dr.^a Geralda Magella de Faria Rossetto
Instituição PGFN

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, julgado adequado para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Direito.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.^a Josiane Rose Petry Veronese, Dr.^a Orientadora

Florianópolis/SC, 2026.

Dedico esta tese aos meus pais, que me ensinaram, antes mesmo dos livros, que toda construção verdadeira começa pelo cuidado, pela escuta e pelo amor. A eles, que foram meu primeiro território de pertencimento, minha primeira casa e minha primeira cidade possível. Aos meus irmãos, que sempre me ensinaram que o verdadeiro território da infância não é apenas o lugar onde estamos, mas aquele que reinventamos ao brincar, sonhar e imaginar novas formas de transformar o mundo. Nem sabiam que era isso que faziam, mas tinham certeza de que era o caminho certo.

Aos meus tios e padrinhos que faziam de minha jornada na infância, entre idas e vindas para tratamento, um caminho divertido e de aprendizado.

Dedico também aos meus filhos, que renovam diariamente o sentido deste trabalho. Foram verdadeiras luzes, que mostraram que eu deveria prosseguir e que sentiam orgulho de toda a trajetória.

Às pessoas que fizeram e fazem parte deste trajeto e sempre foram propulsoras de mensagens e ações incentivadoras.

À minha orientadora, fonte de luz e de amor às crianças e minha maior incentivadora.

Dedico esta tese a todas as crianças, especialmente àquelas que transformam praças, ruas, escolas e quintais em territórios de brincadeira, imaginação e pertencimento. Que este trabalho contribua para que as cidades sejam pensadas não apenas para os adultos, mas também com e para as crianças, reconhecendo que acolher a infância é humanizar o presente.

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

(Toquinho)

Se a criança reinventa o mundo com o
olhar, a cidade deve aprender a ser
desenhada também a partir da
infância.

RESUMO

Esta tese parte da compreensão de que a forma como as cidades são planejadas interfere diretamente na possibilidade de as crianças viverem a infância com autonomia, segurança, convivência e acesso ao brincar. A pesquisa justifica-se pela distância entre o amplo reconhecimento jurídico da criança como sujeito de direitos e a permanência de espaços urbanos organizados segundo prioridades adultocêntricas, com predomínio do tráfego motorizado, barreiras de acessibilidade, escassez de áreas livres qualificadas e reduzida participação infantil nas decisões públicas. O problema investigado consiste em saber em que medida o direito de brincar no espaço urbano encontra efetividade nas políticas públicas dirigidas à primeira infância e quais parâmetros podem orientar a construção de cidades mais inclusivas. Adota-se a hipótese de que o brincar, quando reconhecido como critério de justiça espacial e de qualidade democrática, pode aproximar o planejamento urbano das exigências da proteção integral, especialmente se articulado à participação das crianças, à acessibilidade, à mobilidade ativa, à infraestrutura verde e ao uso socialmente responsável da tecnologia. O objetivo geral é verificar a efetividade do direito de brincar nas políticas públicas municipais voltadas à primeira infância. Como objetivos específicos, busca-se compreender as relações entre cidade e infância; fundamentar o brincar como dimensão indispensável do desenvolvimento integral; examinar os marcos jurídicos e as diretrizes públicas aplicáveis; e formular orientações para espaços lúdicos seguros, acessíveis e adequados, à luz da fraternidade. A investigação adota abordagem em qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental, com levantamento estruturado da literatura nacional e internacional, recorte principal entre 2016 e 2025, análise de normas e documentos de políticas públicas e categorização temática dos materiais selecionados. Os resultados indicam que a invisibilidade da infância na cidade decorre de fatores históricos, sociais e urbanísticos que restringem a presença das crianças nos espaços públicos. Demonstram também que a tecnologia somente contribui para cidades mais humanas quando subordinada a finalidades públicas, participação e inclusão. Conclui-se que o direito de brincar deve integrar o planejamento urbano como expressão do direito à cidade, exigindo atuação intersetorial e corresponsável do Estado, da sociedade e das famílias. A tese vincula-se à Área de Concentração Direito, Política e Sociedade, à Linha de Pesquisa 4, Sistemas de Garantia, Relações Jurídicas Privadas e Processualidades, e ao Projeto Coletivo 4.2, Direitos Fundamentais e Proteção de Grupos Vulneráveis, ao desenvolver proposta voltada à efetivação dos direitos fundamentais de crianças em situação de vulnerabilidade urbana.

Palavras-chave: primeira infância; direito de brincar; direito à cidade; políticas públicas; fraternidade.

ABSTRACT

This thesis is based on the understanding that the way cities are planned directly affects children's ability to experience childhood with autonomy, safety, social interaction, and access to play. The research is justified by the gap between the broad legal recognition of children as rights holders and the persistence of urban spaces organized according to adult-centered priorities, with a predominance of motorized traffic, accessibility barriers, a shortage of qualified open areas, and limited child participation in public decisions. The research problem is to determine to what extent the right to play in urban space is effectively implemented in public policies for early childhood and which parameters can guide the development of more inclusive cities. The hypothesis is that play, when recognized as a criterion of spatial justice and democratic quality, can bring urban planning closer to the requirements of comprehensive protection, especially when combined with child participation, accessibility, active mobility, green infrastructure, and the socially responsible use of technology. The general objective is to assess the effectiveness of the right to play in municipal public policies aimed at early childhood. The specific objectives are to understand the relationship between cities and childhood; to establish play as an indispensable dimension of integral development; to examine the applicable legal frameworks and public guidelines; and to formulate guidance for safe, accessible, and appropriate play spaces in light of fraternity. The study adopts a qualitative, exploratory, bibliographic, and documentary approach, with a structured survey of national and international literature, primarily covering the period from 2016 to 2025, analysis of legal norms and public policy documents, and thematic categorization of the selected materials. The results indicate that the invisibility of childhood in cities stems from historical, social, and urban factors that restrict children's presence in public spaces. They also show that technology contributes to more humane cities only when it is subordinated to public purposes, participation, and inclusion. It is concluded that the right to play must be integrated into urban planning as an expression of the right to the city, requiring intersectoral and shared action by the State, society, and families. The thesis is linked to the Concentration Area Law, Politics and Society, Research Line 4, Guarantee Systems, Private Legal Relations and Proceduralities, and Collective Project 4.2, Fundamental Rights and Protection of Vulnerable Groups, by developing a proposal aimed at enforcing the fundamental rights of children in situations of urban vulnerability.

Keywords: early childhood; right to play; right to the city; public policies; fraternity.

RESUMEN

Esta tesis parte de la comprensión de que la forma en que se planifican las ciudades influye directamente en la posibilidad de que los niños y las niñas vivan la infancia con autonomía, seguridad, convivencia y acceso al juego. La investigación se justifica por la distancia entre el amplio reconocimiento jurídico de la niñez como sujeto de derechos y la permanencia de espacios urbanos organizados según prioridades adultocéntricas, con predominio del tráfico motorizado, barreras de accesibilidad, escasez de áreas libres cualificadas y reducida participación infantil en las decisiones públicas. El problema investigado consiste en determinar en qué medida el derecho a jugar en el espacio urbano encuentra efectividad en las políticas públicas dirigidas a la primera infancia y qué parámetros pueden orientar la construcción de ciudades más inclusivas. Se adopta la hipótesis de que el juego, cuando se reconoce como criterio de justicia espacial y de calidad democrática, puede aproximar la planificación urbana a las exigencias de la protección integral, especialmente si se articula con la participación infantil, la accesibilidad, la movilidad activa, la infraestructura verde y el uso socialmente responsable de la tecnología. El objetivo general es verificar la efectividad del derecho a jugar en las políticas públicas municipales destinadas a la primera infancia. Como objetivos específicos, se busca comprender las relaciones entre ciudad e infancia; fundamentar el juego como dimensión indispensable del desarrollo integral; examinar los marcos jurídicos y las directrices públicas aplicables; y formular orientaciones para espacios lúdicos seguros, accesibles y adecuados, a la luz de la fraternidad. La investigación adopta un enfoque cualitativo, exploratorio, bibliográfico y documental, con un levantamiento estructurado de la literatura nacional e internacional, cuyo recorte principal abarca de 2016 a 2025, análisis de normas y documentos de políticas públicas y categorización temática de los materiales seleccionados. Los resultados indican que la invisibilidad de la infancia en la ciudad deriva de factores históricos, sociales y urbanísticos que restringen la presencia de los niños y las niñas en los espacios públicos. También demuestran que la tecnología solo contribuye a ciudades más humanas cuando está subordinada a finalidades públicas, participación e inclusión. Se concluye que el derecho a jugar debe integrar la planificación urbana como expresión del derecho a la ciudad, lo que exige una actuación intersectorial y corresponsable del Estado, la sociedad y las familias. La tesis se vincula al Área de Concentración Derecho, Política y Sociedad, a la Línea de Investigación 4, Sistemas de Garantía, Relaciones Jurídicas Privadas y Procesalidades, y al Proyecto Colectivo 4.2, Derechos Fundamentales y Protección de Grupos Vulnerables, al desarrollar una propuesta destinada a hacer efectivos los derechos fundamentales de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad urbana.

Palabras clave: primera infancia; derecho a jugar; derecho a la ciudad; políticas públicas; fraternidad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave e combinações de busca	19
Tabela 2 - Fontes de busca e consulta	20
Tabela 3 - Critérios de inclusão e exclusão	21
Tabela 4 - Categorias temáticas identificadas	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

COP - Conferência das Partes

COP28 - 28ª Conferência das Partes

CRFB/1988 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IA - Inteligência Artificial

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PNPI - Plano Nacional pela Primeira Infância

RNPI - Rede Nacional Primeira Infância

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ACORDOS SEMÂNTICOS

Cidade para as crianças: seria a cidade vista de forma plural, um espaço de práticas lúdicas, epistêmicas, políticas, sociais e culturais intrinsecamente relacionadas, a ser livremente utilizado pelas crianças, caracterizado por ser um espaço de todos e por permitir uma convivência comunitária sadia, em um ambiente saudável e sustentável.

Direito à cidade: trata-se de um direito metaindividual, amparado constitucionalmente, que consiste no direito dos cidadãos a uma cidade sadia, a um ambiente harmônico e equilibrado e a um local que proporcione dignidade à pessoa, para que possam exercer plenamente a cidadania e os direitos humanos, participar da gestão da cidade e viver em um ambiente sustentável e ecologicamente equilibrado.

Direito de brincar: é um direito humano essencial que consiste na liberdade de expressar emoções por meio de atividades lúdicas relacionadas ao cotidiano da sociedade.

Políticas públicas: constituem um conjunto de ações, metas, planos e decisões realizado pelo governo em seus três níveis (municipal, estadual e federal) para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Primeira infância: segundo a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, tendo em vista a especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Desenvolvimento integral: no contexto desta pesquisa o desenvolvimento integral abrange as condições ou qualidades físicas, a capacidade ou competência moral, psicológica, espiritual, intelectual, entre outras dimensões que integram o crescimento humano, importantes para que esses sujeitos de direitos se tornem cidadãos plenos, compreendendo a si mesmos e ao mundo no qual estão inseridos.

Agenda 2030: trata-se de um plano global cujo objetivo é atingir, até o ano de 2030, um mundo melhor para todos os povos e nações. A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, com a participação de 193 Estados-membros, estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que representam ações integradas, com uma visão positiva comum a grupos distintos, no intuito de gerar impactos reais na construção do desenvolvimento sustentável.

Fraternidade: A fraternidade deixa de ser apenas um ideal moral, religioso ou filosófico quando passa a integrar o sistema constitucional e a funcionar como fundamento para a criação, interpretação e aplicação das normas jurídicas. Como categoria jurídica, ela expressa a ideia de que todas as pessoas pertencem à mesma comunidade política e, por isso, possuem responsabilidades recíprocas de respeito, proteção, cooperação e inclusão. Representa um valor universal, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que em seu artigo 1º declara que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Melhor interesse da criança: em razão desse princípio, a atenção e os cuidados necessários à população infantoadolescente são imprescindíveis, uma vez que buscam a guarida de direitos e garantias indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno, sendo que nas ações direcionadas às crianças e adolescentes, deve sempre ser levado em consideração o que é melhor e adequado à garantia de suas necessidades e interesses, com o objetivo de garantir a proteção integral. Assim, toda decisão que possa afetar uma criança deve avaliar concreta e individualmente seus direitos, necessidades, vínculos, opinião e condições de desenvolvimento, atribuir-lhes prioridade elevada e demonstrar expressamente, na fundamentação, como se chegou à solução adotada, exigindo que a criança seja considerada sujeito de direitos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AS CIDADES E O SEU OLHAR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA.....	24
2.1	O CONCEITO MODERNO DE CIDADES E SUAS ESPECIFICIDADES....	24
2.2	AS CIDADES, SUAS CLASSIFICAÇÕES E O ACESSO AO LAZER INFANTIL.....	34
2.2.1	Cidades Inteligentes.....	35
2.2.2	Cidades Sustentáveis.....	39
2.2.3	Cidades Resilientes.....	41
2.2.4	Cidades Fraternas.....	43
2.3	A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONTEXTO SOCIAL DA CIDADE.....	43
2.4	O DIREITO À CIDADE DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	53
2.5	O DESENVOLVIMENTO URBANO DA CIDADE FRENTE AO SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA.....	64
3	O DIREITO DE BRINCAR: AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS.....	70
3.1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A(S) INFÂNCIA(S) E A CRIANÇA.....	70
3.2	O CENÁRIO HISTÓRICO DO DIREITO AO BRINCAR E DE BRINCAR...	77
3.3	O BRINCAR, O BRINQUEDO E AS BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	86
3.4	O DIREITO AO LAZER INFANTIL DENTRO DO PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA E DA AGENDA 2030.....	90
3.5	O BRINCAR COMO PRÁTICA DE CUIDADO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO GUIA “UM NOVO OLHAR SOBRE O BRINCAR DA IPA BRASIL”	93
3.5.1	O brincar como direito e necessidade.....	95
3.5.2	Aplicações e implicações.....	97
3.5.3	Impacto e relevância.....	98
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: O BRINCAR E O LAZER.....	100

4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR NA LEI Nº 13.257/2016: FUNDAMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DE EFETIVIDADE.....	100
4.2	O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE URBANIZAÇÃO.....	115
4.3	O DIREITO DE BRINCAR E O LAZER INFANTIL COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL, APROPRIAÇÃO URBANA E CIDADANIA DA INFÂNCIA.....	130
4.4	A ACESSIBILIDADE COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL AO DIREITO DE BRINCAR E EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA CONVIVÊNCIA COMUNITÁRIA.....	139
5	AS CIDADES E OS ESPAÇOS URBANOS VOLTADOS À PRIMEIRA INFÂNCIA NA PROPOSTA DA AGENDA 2030 E O DIREITO DE BRINCAR.....	147
5.1	A AGENDA 2030 E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA.....	147
5.2	AS CIDADES PARA AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO ODS 11.....	154
5.3	A FRATERNIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA PRIORIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PLANEJAMENTO URBANÍSTICO DAS CIDADES.....	163
5.3.1	Entendendo a categoria da Fraternidade: dimensão relacional e jurídica...	163
5.4	A FRATERNIDADE COMO FUNDAMENTO JURÍDICO DA CIDADE INCLUSIVA: INFÂNCIA, BRINCAR E CORRESPONSABILIDADE URBANA NA AGENDA 2030.....	170
6	CONCLUSÃO.....	178
	REFERÊNCIAS.....	186

1 INTRODUÇÃO

O crescimento das cidades e a incorporação acelerada de tecnologias à gestão urbana modificaram a maneira como as pessoas circulam, convivem e ocupam os espaços públicos. Serviços passaram a ser planejados com apoio de dados, plataformas digitais e sistemas de monitoramento, sob a promessa de maior eficiência e qualidade de vida. Essa transformação, embora ofereça possibilidades relevantes, também exige uma pergunta essencial: a cidade se torna verdadeiramente melhor quando seus avanços não alcançam todas as pessoas que nela vivem?

A infância oferece uma perspectiva especialmente sensível para responder a essa questão. A presença de crianças em ruas, praças, parques e áreas de convivência revela muito sobre segurança, acessibilidade, vitalidade comunitária e qualidade ambiental. Quando elas desaparecem da vida pública e ficam restritas a ambientes privados, especializados ou mediados por telas, perde-se não apenas uma experiência importante do desenvolvimento infantil, mas também parte da diversidade e da dimensão democrática da cidade.

Nas últimas décadas, o aumento do tráfego motorizado, a insegurança, a fragmentação dos bairros e a digitalização do lazer reduziram as possibilidades de brincar livremente no espaço urbano. Calçadas inadequadas, travessias inseguras, falta de áreas verdes e equipamentos pouco acessíveis reforçam uma organização territorial pensada sobretudo para adultos, veículos e atividades produtivas. Nesse cenário, a criança costuma ser vista como usuária eventual da cidade, e não como cidadã que possui necessidades, opiniões e direitos próprios.

O ordenamento jurídico brasileiro, entretanto, atribui prioridade absoluta à proteção e à promoção dos direitos de crianças e adolescentes. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal da Primeira Infância formam uma base normativa que reconhece o brincar, o lazer, a convivência comunitária e o desenvolvimento integral como direitos que exigem ações concretas. O dever público não se limita, portanto, a evitar violações: também compreende a criação de condições materiais para que a infância seja vivida com liberdade, dignidade e pertencimento.

O Plano Nacional pela Primeira Infância reforça essa responsabilidade ao recomendar a qualificação de espaços livres, a criação de ruas de lazer, a preservação de

áreas para equipamentos sociais e a escuta das crianças no planejamento urbano. Essas medidas demonstram que o direito de brincar depende da integração entre diferentes políticas: urbanismo, mobilidade, educação, saúde, assistência social, cultura e meio ambiente. Sem essa articulação, o reconhecimento jurídico permanece distante da experiência cotidiana.

A Agenda 2030 amplia esse compromisso ao propor cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis. Em especial, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 e a meta 11.7 orientam a oferta de espaços públicos seguros, acessíveis e verdes para todas as pessoas, com atenção expressa a crianças e a outros grupos em situação de vulnerabilidade. A realização dessa meta pressupõe compreender o espaço público como lugar de encontro, cuidado, participação e construção de vínculos.

Ao mesmo tempo, o debate sobre cidades inteligentes evidencia uma tensão entre eficiência tecnológica e experiência humana. A tecnologia pode melhorar serviços, ampliar informações e apoiar decisões públicas, mas também pode aprofundar desigualdades quando o acesso é restrito, os dados substituem a participação ou a inovação se torna um fim em si mesma. Em contraste, a ideia de cidade brincável valoriza criatividade, convivência e apropriação coletiva do território. As duas perspectivas não precisam ser excludentes: a tecnologia pode servir ao brincar e à inclusão, desde que submetida a finalidades públicas e democráticas.

É nesse ponto de encontro entre direito, infância, urbanismo, políticas públicas e transformação digital que se situa a presente tese. Seu tema é a construção das cidades a partir do direito de brincar, com atenção especial à primeira infância. O estudo examina como normas, diretrizes e estratégias de planejamento podem enfrentar a invisibilidade das crianças e favorecer experiências de ludicidade, autonomia, sociabilidade e pertencimento.

O problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida o direito de brincar no espaço urbano encontra efetividade nas políticas públicas voltadas à primeira infância e quais parâmetros jurídicos e urbanísticos podem orientar a construção de cidades que acolham as crianças como sujeitos de direitos? A pergunta parte da distância observada entre a proteção assegurada pelas normas e as barreiras que ainda limitam o uso, a participação e a presença infantil nos espaços comuns.

A hipótese sustenta que o brincar pode funcionar como critério de justiça espacial e de qualidade democrática da cidade. Quando incorporado ao planejamento e à avaliação

das políticas urbanas, ele tende a estimular soluções mais equitativas, articulando participação infantil, desenho universal, mobilidade ativa, infraestrutura verde, segurança viária e uso socialmente responsável das tecnologias. Nessa perspectiva, uma cidade adequada às crianças também se torna mais acessível e acolhedora para os demais grupos sociais.

A pesquisa se justifica pela atualidade e pela relevância jurídica e social do tema. Apesar da proteção normativa existente, o direito de brincar ainda é frequentemente tratado como questão secundária, restrita à família, à escola ou a equipamentos específicos. Essa compreensão reduz o alcance da proteção integral e desconsidera que a própria configuração da cidade pode favorecer ou impedir o desenvolvimento infantil. Investigar o problema permite aproximar direitos fundamentais, planejamento urbano e decisões públicas.

O objetivo geral consiste em verificar se o direito de brincar no espaço urbano encontra efetividade no âmbito das políticas públicas direcionadas à primeira infância. A análise considera não apenas a existência formal de normas e programas, mas também os princípios, instrumentos e escolhas capazes de transformar o território em ambiente seguro, acessível, inclusivo e aberto à convivência.

Para alcançar esse objetivo, busca-se: compreender as diferentes concepções de cidade e suas relações com a infância; examinar o direito à cidade e o princípio do melhor interesse da criança; fundamentar o brincar como dimensão essencial do desenvolvimento integral; analisar o Marco Legal da Primeira Infância, o Plano Nacional pela Primeira Infância e a Agenda 2030; avaliar a participação, a acessibilidade e a inclusão nas políticas urbanas; e formular diretrizes orientadas pela fraternidade para a criação e a qualificação de espaços lúdicos.

A argumentação desenvolve-se em três eixos complementares. O primeiro identifica os fatores históricos, sociais e urbanísticos que afastaram as crianças dos espaços públicos, com destaque para o adultocentrismo, a prioridade conferida aos automóveis e a digitalização do lazer. O segundo aproxima as exigências da proteção integral dos modelos contemporâneos de cidade. O terceiro reúne estratégias jurídicas, políticas e projetuais capazes de ampliar as oportunidades de brincar no cotidiano urbano.

O estudo privilegia o contexto brasileiro contemporâneo, sem deixar de considerar experiências e debates internacionais que contribuam para interpretar o problema. O

recorte não pretende oferecer uma avaliação empírica de município específico. Seu alcance é teórico, normativo e propositivo, voltado à construção de referências que possam apoiar futuras políticas públicas, pesquisas de campo e iniciativas locais.

A participação infantil ocupa posição central nessa análise. Ouvir as crianças não significa transferir a elas responsabilidades próprias do poder público, mas reconhecer que suas experiências revelam barreiras e potencialidades que nem sempre são percebidas pelos adultos. A escuta qualificada torna o planejamento mais legítimo e ajuda a produzir espaços compatíveis com diferentes idades, condições físicas, modos de vida e formas de brincar.

A acessibilidade também é tratada como condição do direito de brincar, e não como elemento adicional. Um parque, uma praça ou uma rua de lazer somente cumprem sua função quando podem ser alcançados, compreendidos e utilizados por todas as crianças. Por isso, desenho universal, segurança nos deslocamentos, conforto ambiental e diversidade de experiências integram a própria noção de espaço público inclusivo.

A fraternidade fornece o eixo de integração dessas responsabilidades. Como categoria jurídica, ela permite compreender que a proteção da infância exige corresponsabilidade entre Estado, sociedade e famílias, bem como escolhas públicas que priorizem quem encontra maiores barreiras para participar da vida urbana. Essa perspectiva aproxima solidariedade, igualdade material e reconhecimento recíproco, conferindo sentido concreto à construção de uma cidade inclusiva.

Para responder ao problema proposto, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com procedimentos bibliográficos e documentais. O percurso metodológico combina o exame da produção acadêmica com a análise de normas, planos, agendas e documentos de políticas públicas relacionados à infância, ao brincar, ao direito à cidade e ao planejamento urbano.

A proposta inicial previa pesquisa de campo, mas essa etapa não pôde ser realizada. A redefinição do método levou à adoção de um levantamento bibliográfico estruturado, capaz de reunir evidências teóricas e empíricas já disponíveis, identificar convergências e lacunas e sustentar uma análise comparativa. Essa alteração delimita o alcance dos resultados, sem afastar a possibilidade de produção de conhecimento novo por meio da articulação crítica das fontes.

A abordagem qualitativa é adequada porque o objeto envolve dimensões jurídicas, sociais, culturais, políticas e simbólicas que não podem ser reduzidas a indicadores numéricos. A investigação procura compreender sentidos, relações e consequências das escolhas urbanas, interpretando de forma integrada os conceitos de infância, cidade, brincar, participação, acessibilidade, tecnologia e fraternidade.

O caráter exploratório decorre da dispersão da produção brasileira sobre a relação entre o direito de brincar e as cidades tecnológicas. A pesquisa aproxima campos que muitas vezes são examinados separadamente e organiza um quadro de análise comum. A revisão bibliográfica foi complementada pelo exame documental da legislação e das principais diretrizes nacionais e internacionais pertinentes ao tema.

O levantamento foi organizado em etapas: definição dos descritores; seleção das fontes de busca; combinação de termos em português e inglês; triagem por título e resumo; leitura integral dos materiais pertinentes; aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; registro das informações relevantes; categorização temática; e síntese crítica dos achados. O procedimento buscou tornar transparentes as escolhas metodológicas e permitir a compreensão do caminho percorrido.

Os descritores foram definidos a partir dos conceitos centrais da tese, entre eles direito de brincar, cidade tecnológica, cidade inteligente, cidade brincável, planejamento urbano sensível à infância, brincar urbano e invisibilidade das crianças. As combinações utilizaram operadores booleanos para ampliar ou restringir os resultados conforme a relação investigada. A Tabela 1 apresenta as principais estratégias de busca.

Tabela 1 - Palavras-chave e combinações de busca.

Palavra-chave central	Combinação utilizada	Objetivo da busca
"direito de brincar"	("direito de brincar" OR "cidade brincável") AND ("cidade tecnológica" OR "cidade inteligente")	Identificar produções nacionais sobre infância e cidades tecnológicas
"playable city"	("child-friendly urban planning" OR "playable city") AND ("smart city" OR "urban technology")	Mapear debate internacional sobre cidades brincáveis e inteligentes
"children's invisibility"	("invisibilidade da criança" OR "children's invisibility") AND "espaço urbano"	Localizar estudos sobre invisibilidade da infância no espaço público

Fonte: elaboração do autor com base na estratégia de busca bibliográfica (2025).

As fontes de consulta foram escolhidas para abranger produção nacional e internacional em Direito, Ciências Sociais, infância e urbanismo. Foram priorizados indexadores acadêmicos, portais institucionais, repositórios de teses e dissertações e

periódicos especializados. Plataformas de descoberta foram utilizadas apenas como apoio à localização dos textos, com conferência da publicação em sua fonte original. A Tabela 2 sintetiza as fontes empregadas e a finalidade de cada uma.

Tabela 2 - Fontes de busca e consulta.

Fonte de busca	Abrangência	Área principal	Finalidade
SciELO	Nacional e latino-americana	Multidisciplinar	Acesso a artigos revisados por pares em português
CAPEs Periódicos	Nacional/Internacional	Ciências Sociais e Humanas	Acesso a revistas indexadas de alto impacto
OasisBR	Nacional	Teses e dissertações	Integração de produção acadêmica brasileira
ResearchGate	Internacional	Plataforma de descoberta	Localização complementar de textos, com conferência na fonte original
Urban Planning Journal	Internacional	Urbanismo	Publicações sobre planejamento urbano e cidades inteligentes

Fonte: elaboração do autor a partir das fontes utilizadas na revisão (2025).

O recorte principal compreendeu produções publicadas entre 2016 e 2025, em português ou inglês, com relação direta entre infância, brincar e cidade. Esse intervalo orientou o mapeamento da discussão contemporânea e não excluiu obras fundamentais anteriores necessárias à formação do marco teórico. Foram afastados materiais sem pertinência temática ou sem elementos mínimos de identificação e consistência acadêmica. Os critérios adotados estão reunidos na Tabela 3.

Tabela 3 - Critérios de inclusão e exclusão.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Produções contemporâneas publicadas entre 2016 e 2025	Produções contemporâneas anteriores a 2016, sem prejuízo das obras fundamentais do marco teórico
Idiomas: português e inglês	Publicações em outros idiomas
Artigos científicos, teses e dissertações	Materiais sem identificação, fonte verificável ou consistência acadêmica
Temática direta: infância, brincar e cidades tecnológicas	Trabalhos que abordam apenas urbanismo sem referência à infância

Fonte: elaboração do autor a partir do protocolo de revisão bibliográfica (2025).

A análise ocorreu em duas etapas complementares. A primeira, exploratória, identificou o objeto, os objetivos, os métodos e os resultados dos materiais selecionados. A segunda realizou leitura interpretativa e comparação crítica dos conteúdos. Desse

processo emergiram quatro categorias: invisibilidade da infância no espaço urbano; tensão entre cidade inteligente e cidade brincável; brincar digital e mobilidade infantil; e estratégias de planejamento urbano inclusivo. A Tabela 4 apresenta a organização dessas categorias.

Tabela 4 - Categorias temáticas identificadas.

Categoria temática	Descrição	Questão examinada
Invisibilidade da infância no espaço urbano	Formação histórica e social da ausência das crianças na vida pública	Como adultocentrismo, tráfego, insegurança e digitalização restringem presença e autonomia
Cidade inteligente e cidade brincável	Comparação entre eficiência tecnológica, experiência humana e ludicidade	Em quais condições a tecnologia amplia direitos, participação e convivência
Brincar digital e mobilidade infantil	Efeitos das tecnologias sobre o brincar e os deslocamentos cotidianos	Impactos sobre autonomia, sociabilidade e uso dos espaços públicos
Planejamento urbano inclusivo	Estratégias de desenho urbano e políticas públicas voltadas ao brincar	Participação infantil, acessibilidade, mobilidade ativa e infraestrutura verde

Fonte: elaboração do autor a partir da categorização dos materiais analisados (2025).

Os conteúdos selecionados foram confrontados com os marcos normativos e os documentos de políticas públicas. A síntese buscou identificar não apenas consensos, mas também contradições, ausências e possibilidades de integração entre proteção jurídica, gestão urbana e desenho dos espaços. A partir dessa leitura, foram formuladas proposições de natureza teórico-normativa e diretrizes para políticas públicas.

A metodologia possui limites que precisam ser explicitados. A ausência de dados primários impede a avaliação direta de realidades municipais específicas, e o recorte linguístico e temporal pode deixar de fora estudos relevantes. Por essa razão, as conclusões não pretendem medir o desempenho de cidades determinadas. Elas oferecem um quadro interpretativo e propositivo, aberto à verificação e ao aprofundamento por pesquisas empíricas futuras.

A originalidade da tese está na articulação entre o Direito da Criança e do Adolescente, o Direito Urbanístico e a dimensão jurídico-política da fraternidade para pensar o direito de brincar na construção das cidades. Em vez de tratar separadamente a proteção da infância, a tecnologia urbana e os espaços de lazer, o estudo os reúne em um modelo conceitual de cidade fraterna e brincável, no qual a inovação é avaliada por sua capacidade de ampliar direitos, participação e pertencimento.

O ineditismo da proposta se expressa na sistematização de um quadro de referência que aproxima o Marco Legal da Primeira Infância, o Plano Nacional pela Primeira Infância, a Agenda 2030 e as diretrizes brasileiras para cidades inteligentes, utilizando o brincar como parâmetro de justiça espacial e qualidade democrática. A tese também atribui função operacional à fraternidade na definição de prioridades urbanísticas e sustenta que a participação infantil, a acessibilidade e a corresponsabilidade devem integrar o sistema de garantias dos direitos da criança no território.

A pesquisa vincula-se à Área de Concentração Direito, Política e Sociedade, pois examina as relações entre normas jurídicas, escolhas políticas e transformações sociais presentes no planejamento das cidades. Integra a Linha de Pesquisa 4, Sistemas de Garantia, Relações Jurídicas Privadas e Processualidades, ao investigar mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais da infância para além da esfera judicial, alcançando políticas públicas, relações comunitárias e organização territorial. Insere-se, ainda, no Projeto Coletivo 4.2, Direitos Fundamentais e Proteção de Grupos Vulneráveis, ao tratar crianças, especialmente na primeira infância e em contextos de vulnerabilidade urbana, como sujeitos de direitos que demandam proteção integral, inclusão e prioridade. O trabalho também se relaciona às atividades do Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina.

Além desta Introdução, a tese está organizada em quatro capítulos de desenvolvimento e uma conclusão. O Capítulo 2 examina as concepções de cidade, suas classificações e a presença da primeira infância no espaço urbano. O Capítulo 3 aborda a formação histórica e jurídica do direito de brincar e sua importância para o desenvolvimento integral. O Capítulo 4 analisa as políticas públicas para a primeira infância, com destaque para participação, inclusão, acessibilidade e convivência comunitária. O Capítulo 5 relaciona a Agenda 2030, o ODS 11 e a fraternidade à construção de cidades inclusivas e brincáveis. Por fim, a Conclusão reúne os resultados da pesquisa e apresenta as diretrizes decorrentes do percurso desenvolvido.

2 AS CIDADES E O SEU OLHAR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1 O CONCEITO MODERNO DE CIDADE E SUAS ESPECIFICIDADES

Antes de adentrarmos o conceito moderno de cidade, é importante ressaltar que a industrialização teve papel primordial na criação das cidades e que, como adverte Lefebvre, embora estas sejam preexistentes à industrialização, foi ela que modificou todo o cenário (2001). Por considerar o desenvolvimento urbano um produto do sistema capitalista, Lefebvre defende que capital, força de trabalho, lucro, rendas, salários e exploração são categorias econômicas que devem ser levadas em consideração no estudo das cidades.

Por seu turno, Castells (2020) sustenta que práticas urbanas de mobilização social como formas de construção da cidadania moldam o direito à cidade, sendo este direito compreendido como o direito de questionar, por meio de práticas sociais, a atenção linear urbana dirigida pelo Estado.

Percebemos que a população das cidades vem aumentando drasticamente e, com isso, crescem o número de construções e a extensão das rodovias destinadas ao trânsito de veículos, o que ocasiona o distanciamento da natureza, a redução das áreas verdes, a poluição e a escassez de espaços públicos.

Todos esses fatores afetam o desenvolvimento infantil em sua plenitude e exigem urgentemente que os municípios promovam políticas públicas voltadas à infância e ao seu fundamental direito ao lazer.

O conceito de cidade está relacionado aos cidadãos, à urbanização e ao urbanismo. Segundo Leal, “o espaço da cidade responde toda uma lógica alavancada por relações sociais geralmente conflitantes (entendidas aqui no seu mais amplo espectro – econômicas, políticas, culturais etc.), mediada ou não por instituições públicas e privadas” (2003, p. 43).

A conceituação de cidade nos remete, em sua maioria, a uma aglomeração de pessoas, que tem como características o predomínio de habitações coletivas, verticais ou horizontais, a infraestrutura para transportes, comunicações e serviços públicos e a escassez de terrenos destinados a espaços verdes. Em razão da poluição causada pelos veículos e pelas indústrias, as áreas verdes ainda podem apresentar níveis de poluição

prejudiciais à saúde. Portanto, além de escassos, os espaços destinados ao lazer nas cidades podem sofrer ações negativas que resultem em sua deterioração e falta de utilização.

Para alterar esse cenário, é imprescindível o engajamento de toda a sociedade e o comprometimento social com a busca de novas condições de vida e com a preservação dos ambientes naturais. Portanto, é necessário que a sociedade cobre do Poder Público uma atuação que busque um desenvolvimento urbano sustentável. Segundo aponta Giddens, “os problemas urbanos estimulam múltiplos movimentos sociais, que se preocupam com a melhoria das condições habitacionais, protestam contra a poluição atmosférica, defendem os parques e espaços verdes” (2008, p. 579). Além disso, acentua o autor, combatem os projetos de construção que alteram o meio ambiente de determinada área.

Destacando que a cidade moderna não é um local passivo da produção ou da concentração dos capitais, mas que há uma intervenção do urbano na produção e nos meios de produção, Lefebvre (2001) diz que há várias definições sobre cidade porque o conceito deve levar em consideração vários fatores, sendo que essas conceituações não são exaustivas e não excluem outras.

Portanto, propõe-se uma primeira definição de cidade como sendo projeção da sociedade sobre um local, isto é, não apenas sobre o lugar sensível como também o plano específico, percebido e concebido pelo pensamento, que determina a cidade e o urbano. Longas controvérsias a respeito dessa definição mostraram bem as lacunas. Antes de mais nada, ela exige algumas precisões suplementares. Aquilo que se inscreve e se projeta não é apenas uma ordem distante, uma globalidade social, um modo de produção, um código geral, é também um tempo, ou vários tempos, ritmos. Escuta-se a cidade como se fosse uma música, tanto quanto se a lê como se fosse uma escrita discursiva. Em segundo lugar, a definição exige complementos. Ela ilumina certas diferenças históricas e genéricas ou genéticas, mas deixa de lado outras diferenças atuais: entre os tipos de cidades resultantes da história, entre os efeitos da divisão do trabalho, as cidades, entre as persistentes relações 'cidade território. Donde uma outra definição que talvez não destrói a primeira: a cidade como sendo conjunto de diferenças entre as cidades. Por sua vez esta determinação se revela insuficiente, pondo em evidência antes as particularidades do que as

generalidades, ela negligencia as singularidades da vida urbana, os modos de viver da cidade, o habitar propriamente dito (Lefebvre, 2001, p. 62).

Ao falar sobre os sociólogos da Escola de Chicago, Giddens vem a expor a visão de Castells sobre a cidade, ressaltando que ele não a vê apenas como uma área urbana, mas “como parte integral de processos de consumo colectivo, o qual é por sua vez, uma dimensão inerente ao capitalismo industrial. As casas, escolas, serviços de transportes e complexos recreativos são formas pelas quais as pessoas 'consomem' os produtos da indústria moderna” (2008, p. 579).

A urbanização refere-se ao crescimento da população urbana em proporção superior à população rural, correspondendo ao fenômeno da concentração nas cidades, especialmente a partir da Revolução Industrial, portanto, resulta de uma sociedade industrializada. Para Silva, a “urbanização deteriora o ambiente urbano. Prova a desorganização social, com carência de habitação, desemprego, problemas de higiene e de saneamento básico. Modifica a utilização do solo e transforma a paisagem urbana” (2000, p. 27). Pode-se aqui acrescentar que interfere negativamente na ampliação e criação de novos espaços públicos destinados ao lazer.

O fenômeno da urbanização oriundo do suposto desenvolvimento das cidades apresenta, segundo Castells, dois sentidos distintos: “1. Concentração espacial de uma população, a partir de certos limites e de densidade; 2. Difusão do sistema de valores, atitudes e comportamentos denominado cultura urbana” (2020, p. 37). Assim, considerando que a urbanização pode tanto desenvolver o progresso quanto atrair problemas, Castells destaca que a análise da urbanização possui estreita relação com a problemática do desenvolvimento, ressaltando, ainda, que a urbanização está relacionada à “constituição de formas espaciais específicas das sociedades humanas, caracterizadas pela concentração significativa das atividades e das populações num espaço restrito, e à existência e à difusão de um sistema cultural específico, a cultura urbana” (2020, p. 44). Pode-se dizer, então, que o trabalho assalariado nasceu diretamente ligado à cidade, assim como a Revolução Industrial, que teve por palco, desde o início, a área urbana.

Afirmado que a industrialização caracterizou a sociedade moderna, Lefebvre (2001) igualmente aponta que a urbanização é um efeito da industrialização, sendo que a realidade social que se cria ao redor das indústrias caracteriza a sociedade urbana, ou seja,

mesmo que as cidades sejam preexistentes à industrialização, foi esta que modificou todo o cenário.

O processo de industrialização é o motor das transformações na sociedade, caracterizando-se pela relação mútua de fortalecimento da industrialização e da urbanização, ou seja, esses processos estão interligados. Assim, para se alcançar o direito pleno à vida nas cidades (das condições materiais às imateriais) é necessário transformar o modo de produção capitalista, que é responsável por produzir o espaço urbano, até porque, segundo o próprio autor, as concentrações urbanas acompanharam as concentrações de capitais no sentido de Marx. Então, a indústria produziu seus próprios centros urbanos e isso modificou as relações sociais no espaço, pois a industrialização foi um dos principais fatores de mudança do espaço geográfico da cidade, alterando o fluxo populacional (2001, p. 15).

Verifica-se que o mesmo sistema social que produz a riqueza e seu espaço também produz a miséria e seu respectivo território. Assim, “a segregação socioespacial ganha os contornos do sistema social dominante, ao mesmo tempo em que age sobre a sociedade recriando novas formas de viver e sobreviver na cidade” (Sogame, 2001, p. 102).

Com relação aos problemas ocasionados pelo demasiado crescimento populacional nas cidades, Aristóteles destacava que a cidade deve ter densidade populacional adequada ao seu território, para que não tenha problemas políticos e sociais:

a cidade melhor é aquela que existe uma quantidade de população suficiente para viver bem numa comunidade política. A cidade cujo montante populacional exceda essa quantidade suficiente poderá ser maior, mas não pode crescer ilimitadamente [...]. Resulta evidente, pois, que o limite populacional perfeito é aquele que não excede a quantidade necessária de indivíduos para realizar uma vida auto-suficiente comum a todos. Fica, assim, determinada a questão relativa a grandeza da cidade (1988, p. 498).

Dadas essas questões sobre a urbanização, passa-se a analisar o urbanismo, que se formou ou, melhor, iniciou sua formalização com a consolidação do processo histórico e civilizatório decorrente da Revolução Industrial. Tal fato foi o ponto de partida para a busca de soluções científicas para os problemas advindos da utilização dos espaços urbanos e espaços naturais que restaram igualmente invadidos. Seguindo nessa linha, Silva destaca que “o urbanismo está relacionado com a cidade industrial, como instrumento de correção dos desequilíbrios urbanos, nascidos da urbanização e agravados com a chamada explosão urbana do nosso tempo” (2000, p. 27-28).

O urbanismo tem por meta a organização do espaço urbano, de modo que seu objeto abrange não somente a cidade, mas todo o território, incluindo os setores urbano e rural e preocupando-se com a utilização racional do espaço como pressuposto de uma vida saudável. Assim, “o urbanismo objetiva a organização dos espaços habitáveis visando à

realização da qualidade de vida humana” (Silva, 2000, p. 31). No mesmo sentido, Di Sarno destaca que o urbanismo visa “o bem-estar coletivo, realizado por legislação, planejamento e execução de obras públicas que permitam o desempenho harmônico e progressivo das funções urbanas elementares: habitação, trabalho, recreação e circulação no espaço urbano” (2004, p. 7).

Para Meirelles, “urbanismo é o conjunto de medidas estatais destinada a organizar os espaços habitáveis, de modo a propiciar melhores condições de vida ao homem na comunidade” (1993, p. 369). Possibilita o estudo para se resgatar os espaços degradados, inutilizados, pouco aproveitados e que poderiam representar áreas de lazer, de felicidade e até mesmo de descanso. Busca ele, além de transformar e desenvolver os espaços, proporcionar felicidade às pessoas e “conservar, preservar e manter valores e bens comunitários que são imprescindíveis para aquele bem-estar” (Mukai, 1988, p. 6).

Silva destaca ainda que “a urbanização criou problemas urbanos que precisavam ser corrigidos pela urbanificação, mediante a ordenação dos espaços habitáveis, de onde se originou o urbanismo como técnica e ciência” (2000, p. 27). As cidades antigas e medievais também possuíam regras urbanísticas, apesar de ser um urbanismo primitivo e empírico.

Sabe-se que Roma, após o incêndio provocado por Nero, foi objeto de cuidados urbanísticos. Previu-se que na reconstrução da Urbes se criassem ruas e vias largas, que fosse limitada a altura dos edifícios e que se estabelecessem praças amplas e se guardasse distância, em relação ao prédio existente, de até 100 pés. As cidades do Império tinham traçados quadrados ou retangulares entre si e orientados segundo os quatro pontos cardeais. Essas características mantiveram-se na Idade Média, apesar do espírito antiurbano dessa época, que importou em reduzir consideravelmente a população urbana. Mas foi na Idade Média que começaram a surgir algumas normas jurídicas urbanísticas. Na renascença houve preocupação com o embelezamento dos palácios e construções urbanas. Arruamento, estabelecimento de praças, alinhamento dos edifícios, são exigências urbanísticas que existiram na Antiguidade Clássica, como na idade Média e mesmo no Brasil Colonial (Silva, 2000, p. 27).

Essa relação entre a cidade, a urbanização e o urbanismo constitui o sistema urbano, fazendo surgir a atividade urbanística, que consiste na ingerência do Poder Público na ordenação dos espaços, já que haverá intervenção tanto na propriedade privada quanto na vida econômica e social das aglomerações urbanas, ou seja, uma interferência na esfera do interesse particular em prol do interesse da coletividade.

Para Castells (2000), o sistema urbano é formado pela articulação dos sistemas econômico, político e ideológico que compõem o espaço. Aponta que o sistema econômico

está ligado à força de trabalho e aos meios de produção, estes representados pela indústria, pelo consumo de bens no mercado e pela circulação das trocas e do comércio. O âmbito político diz respeito à gestão e à regulação desses elementos no espaço e, por fim, o sistema ideológico traz para a dimensão espacial os elementos simbólicos que derivam do econômico e do político, fazendo com que se analisem os movimentos sociais como atores importantes desse sistema urbano, o que resulta na busca por melhores condições de moradia, educação e saúde, além de participação efetiva na definição dessas políticas. Portanto, “as relações que os diferentes subelementos do sistema urbano mantêm entre si e com a estrutura social, seus papéis, seus níveis, definem a conjuntura do sistema urbano” (Castells, 2000, p. 346).

A atuação urbanística do Poder Público acaba gerando conflitos entre o interesse coletivo e o interesse particular nessa busca pela organização do espaço físico. Em um conceito moderno de cidade, deve-se prever que sejam proporcionados às pessoas espaços com objetivos diversos daqueles relacionados ao campo profissional ou comercial, dos quais possam usufruir e nos quais possam sentir que a vida não se resume apenas aos binômios casa-trabalho, casa-escola, casa-comércio, trabalho-escola, trabalho-comércio e a outras combinações sem qualquer admiração, deleite, desfrute ou diversão com o espaço que lhes pertence: a cidade.

A cidade moderna depara-se com problemas sérios, como a violência urbana, o trânsito caótico e a falta de segurança. Conforme alerta Bauman, sua arquitetura “cada vez mais se torna defensiva, diante da crescente necessidade de erigir dispositivos de segurança como subterfúgios ao medo, que atualmente subjuga o ambiente urbano” (2009, p. 37). Isso resulta na necessidade de cercar espaços privados ou públicos, causando uma segregação em que as maiores prejudicadas são as crianças, que deixam de desfrutar desse território que também é seu, e a cidade passa a não lhes ser atraente. Nesse sentido, Jacobs destaca que a imagem que temos de determinada cidade é diretamente proporcional àquilo que apreendemos de suas ruas. Assim, “se as ruas de uma cidade parecem interessantes, a cidade parecerá interessante; se elas parecerem monótonas, a cidade parecerá monótona” (2014, p. 29).

Por seu turno, com relação ao trânsito, Lefebvre (2001) afirma que deve haver uma mudança na prática social, com a realidade urbana destinada aos usuários e não aos que dela exploram economicamente, “considerando uma variável estratégica: limitar a

importância da indústria automobilística na economia de um país e lugar do carro na vida cotidiana, na circulação e nos meios de transporte” (2001, p. 128), substituindo os carros por outras técnicas, outros objetos, outros meios de transporte.

Observamos que as cidades foram planejadas e construídas levando em consideração apenas determinados interesses, como crescimento econômico, status social, mobilidade, segurança e atividades comerciais e profissionais. Isso considerava os interesses dos adultos que as utilizavam com essas finalidades e, nesse contexto, as crianças eram excluídas do planejamento urbano e assistiam ao desenvolvimento das cidades como meras espectadoras das mudanças. Isso resultou no que hoje percebemos: a restrição dos espaços para brincadeiras e a perda da liberdade inata das crianças, ou seja, o cerceamento de seu direito à cidade.

Essa expansão desordenada das cidades, sem um projeto adequado para as crianças, e o aumento considerável do número de veículos ampliaram a insegurança nas ruas, pois o espaço que se delineou claramente não lhes pertence. Com isso, as atividades lúdicas para a infância e a interação entre os pares passam a ser limitadas aos espaços privados, às escolas, aos clubes ou às residências. As crianças em condições financeiras desfavoráveis, que não podem desfrutar desses espaços, ficam excluídas do meio social e da convivência comunitária e convivem com a insegurança nas ruas, pois não têm à sua disposição espaços públicos adequados, estruturas nas instituições de ensino nem condições apropriadas no próprio lar.

[...] as áreas coletivas, públicas ou não, passaram a ser locais proibidos para as crianças, porque elas pertencem aos carros, pertencem a outros, são inseguras. De repente, nós não nos damos conta de que estamos privatizando, no mau sentido, todos os espaços coletivos e públicos, e não só transformando-os no “meu pedaço” ou no pedaço da nossa comunidade, mas transformando-os em “terra de ninguém” (Lima, 1995, p. 200).

A cidade deve ser agradável em todos os aspectos, e a rua também deve fazer parte do espaço de lazer, para que o direito à convivência comunitária estabelecido no artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil seja efetivamente cumprido. A cidade necessita priorizar a atenção à primeira infância, com ações efetivas em todos os espaços do município, não somente em parques e praças. Além desses nichos, as ruas e calçadas também devem ser atraentes e caracterizar-se como espaços lúdicos que, por sua natureza, sejam ocupados por crianças.

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender. Precisam, entre outras coisas, de oportunidades para praticar todo tipo de esporte e exercitar a destreza física – e oportunidades mais acessíveis do que aquelas de que desfrutam na maior parte dos casos. Ao mesmo tempo, no entanto, precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo (Jacobs, 2014, p. 63).

Jacobs defende que as calçadas sejam projetadas de forma que representem um espaço para diversão. Para a urbanista, a diversão em calçadas movimentadas e diversificadas é diferente de outros tipos de lazer e demonstra à criança que a “oportunidade (que na vida moderna se tornou um privilégio) de brincar e crescer num mundo cotidiano composto tanto de homens como de mulheres é possível e comum para crianças que brincam em calçadas diversificadas cheias de vida” (2014, p. 65). Sendo a cidade pensada para a criança, os espaços, as brincadeiras e a alegria ficarão em sua memória afetiva, e a tendência é que ela valorize aquele ambiente e, quando adulta, busque conservar essas áreas públicas e até lute pela criação de novos lugares que privilegiem o lazer. Lefebvre acentua que “o espaço lúdico coexistiu e coexiste ainda com espaços de trocas e de circulação, com o espaço político, com o espaço cultural [...]. O habitar reencontra seu lugar acima do habitat” (2001, p. 132).

Lefebvre (2001) demonstra sua contrariedade à sociedade automatizada e busca uma reflexão mais aprofundada sobre o direito à cidade, no qual a apropriação do espaço se dá não como mercadoria, mas como resultado da vontade do grupo sobre suas necessidades não cumulativas. Assim, “discutir sobre o direito à cidade, que, em seu cerne, guarda posturas e lutas pela pluralidade da vida, pelo encontro com a diferença e a alteridade, é um debate que não pode estar afastado da infância” (Gobi; Anjos; Leite, 2021, p. 22).

A rua representa um espaço de exclusão social, em que se encontram aqueles que habitam a cidade e os que são seus usuários; é um espaço disputado pelos diferentes grupos sociais, de encontros forjados e possíveis na brecha do aligeiramento dos passos. Contudo, na rua, os tempos das crianças e suas práticas socioespaciais fazem surgir outras relações e outros tempos, não tão apressados, ou seja, mudanças estruturais que, seguramente, se contrapõem às práticas adultas de orientar as ruas e as cidades (Gobi; Anjos; Leite, 2021).

A cidade, em um conceito moderno que se busca, deve possibilitar condições favoráveis ao compartilhamento de ambientes de convivência comunitária, pois a existência de diversos espaços com esse objetivo, seja nos próprios logradouros, nas calçadas, nos parques, nos jardins, nos playgrounds e em outros locais, estimula na criança os sentidos, os movimentos, a criatividade e as emoções, além de permitir o contato com outras pessoas. Essas condições devem ser proporcionadas não somente nos centros urbanos, mas também nas periferias, favelas, guetos e demais espaços urbanos que essa política pública deve abranger, especialmente por ali residirem crianças em situação de vulnerabilidade, não somente por serem infantes, mas também por motivos econômicos e sociais.

Sarmiento destaca que o processo de personalização da cidade está relacionado com as escolhas que a criança faz ou que lhe impõem da cidade:

O espaço urbano e os seus elementos constitutivos (edifícios, ruas, jardins, veículos, equipamentos etc.) oferecem diferentes oportunidades perceptivas a crianças e adultos. São, portanto, distintas as affordances¹ desses objetos ou espaços para uns e outros. Um pequeno muro divisório no jardim de uma cidade pode ter uma utilidade funcional para os adultos e outra para as crianças. Para estas, pode ser o lugar onde se sentam com os amigos, o obstáculo a ultrapassar com um salto do skate ou a barra fixa onde exercitam atividades de equilíbrio (2018, p. 238)

Pensar em um conceito moderno de cidade exige, antes de tudo, pensar nas pessoas que ali vivem e dela usufruem. Em seu planejamento, devem ser considerados a gama de direitos que as pessoas possuem e o modo como utilizarão seus bens e serviços; entre essas pessoas, estão as crianças.

Essa cidade deve ser sustentável, inteligente, humana, inclusiva, resiliente e fraterna, em uma proposta biofílica, conforme as dimensões que incorporam suas dinâmicas. É importante respeitar e cumprir os princípios norteadores da Doutrina da Proteção Integral e observar a prioridade absoluta destacada no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente e

¹ Conforme descreve Manuel Jacinto Sarmiento, "O conceito de affordance deriva da Psicologia Social e refere-se às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito. Ele é útil para se compreender esse aspecto do vínculo da criança como o espaço urbano. [...] O conceito (sem tradução clara em português) visa a reportar a oportunidade que os objetos ou o meio ambiente oferecem para a construção da personalidade e das ações do sujeito. Favorece o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que, na interação entre um e outros, ocorrem mudanças e transformações em ambos".

no Marco Legal da Primeira Infância, por serem normas cogentes que devem ser observadas em todos os âmbitos, principalmente no que diz respeito à criança.

Contrariando o que vislumbramos para uma cidade moderna, atualmente e especialmente nas periferias as calçadas diminuíram gradualmente para dar mais espaço às ruas. Existem situações em que apenas uma pessoa pode passar. Nesses casos, os pedestres são obrigados a andar em uma fila indiana e a descer na rua quando encontrarem outros pedestres. Ao contrário, as ruas, que atualmente são vistas principalmente como rotas de tráfego, deveriam ser destinadas ao passeio (Tonucci, 2005).

Temos consciência de que há veículos em demasia nas cidades e de que isso traz efeitos devastadores à saúde das pessoas, ao clima e às crianças, que têm seu desenvolvimento tolhido e sua infância negada; isso porque, para elas, brincar é uma necessidade primária e um direito essencial. Idealizando uma cidade moderna para as crianças e delas, Tonucci destaca que a cidade é “feita para que as pessoas andem nela, que se encontrem. A cidade das crianças está cheia de pessoas fora das casas, nas ruas, nas lojas, porque a praça é feita para caminhar e não para estacionar os automóveis” (2005, p. 122-123).

O autor ainda destaca que “fazer o que as crianças pedem significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontro e de troca para todos os cidadãos” (2005, p. 124).

Pensamos na criança como o futuro da humanidade, mas, então, estamos fadando a humanidade a uma projeção cruel, porque não pensamos na criança de hoje. Ela é negada, negligenciada em seus direitos fundamentais, não é ouvida e não se sente pertencente à cidade em que vive. Dessa forma, sem poder usufruir de seus direitos primários, como poderá ser um adulto ativo na sociedade do futuro, se lhe resta o confinamento em casa, sem interação plena com seus pares? “A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje, com aquilo que sabe e que sabe fazer, com seus sentimentos. A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje” (Tonucci, 2005, p. 207).

Considerando que o período mais importante da vida, em que se formam a personalidade, as culturas e as habilidades, corresponde aos primeiros anos, é necessário reconhecer que o mérito desse percurso formativo “deve ser atribuído à atividade lúdica, a

atividade própria desse período da vida” (Tonucci, 2005, p. 206). Portanto, a cidade moderna deve possibilitar, em seu espaço, o lugar do lazer e do brincar, já que “o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades mais significativas. Porém, as crianças brincam continua e abnegadamente... sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 15), porque é o momento em que recriam os cenários da sociedade.

Para Sarmiento, “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações e cada momento histórico concreto” (2004, p. 18). Portanto, a estrutura da cidade deve ser projetada para que as crianças desenvolvam suas culturas e para que ela não seja um local de restrição de sua criatividade e potencialidade. Isso é o que queremos de uma cidade moderna.

2.2 AS CIDADES, SUAS CLASSIFICAÇÕES E O ACESSO AO LAZER INFANTIL

O gradativo crescimento da urbanização da sociedade, conforme já descrito, fez com que a maioria das crianças passasse a viver em cidades e com os problemas a elas associados, como as condições de vida nos espaços urbanos, falta de habitação ou de acesso a uma habitação digna, ausência de saneamento básico e de água potável, sistema educacional precário, mobilidade complexa, espaços de lazer insuficientes e violência social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 182, estabelece que “a política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes” (Brasil, 1988).

A função social da cidade, estampada na Constituição Federal de 1988, deve estar relacionada “não apenas à função social que a propriedade privada deve assumir no âmbito urbano, mas igualmente aos demais bens e valores do ordenamento jurídico-constitucional a serem perseguidos no campo da urbe” (Torres; Mota, 2019, p. 706). Assim, deve abranger a implementação de ações relacionadas aos direitos sociais, como os direitos à saúde, à educação e à assistência, bem como aos interesses individuais, como a segurança e a vida,

e aos interesses econômicos, como a liberdade de exercer atividade econômica, entre outros.

Considerando que a cidade deve ser compreendida como produto coletivo e, dessa forma, como destaca Lefebvre (2001), a urbanização e o urbano podem e devem ser compreendidos como modo de vida, e o urbano tem nas metrópoles e suas regiões metropolitanas a expressão mais visível do processo de urbanização.

O Estatuto da Cidade traz, entre as diretrizes gerais para o desenvolvimento das funções sociais da cidade, a garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como “o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1991).

As cidades precisam ser pensadas no sentido de preservar os direitos fundamentais das crianças e assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral e social. Neste sentido, alguns aspectos essenciais devem ser observados para que o direito à cidade seja garantido, tais como segurança, saúde, alimentação e acesso à educação, esporte, lazer e cultura.

As cidades, em sua maioria, não representam espaços de socialização das crianças. Além disso, os espaços destinados a elas são criados por adultos e pensados por eles, que os planejam para que as crianças fiquem seguras e, em consequência, limitam suas potencialidades de descobrir o mundo que as envolve.

Se as cidades, na sua organização espacial contemporânea, constroem a vida das crianças, elas possuem, como aglomerado humano historicamente construído, potencialidades para que nelas se afirme o “direito à cidade”. Para as crianças, o direito à cidade é a condição da sua própria cidadania, que não constitui uma proclamação jurídica nem é um estatuto outorgado. É, outrossim, algo que decorre diretamente de políticas públicas para a infância e para a cidade que garantam a participação de crianças e de adultos na edificação do território urbano, segundo lógicas de inclusão e sustentabilidade (Sarmiento, 2018, p. 239).

2.2.1 Cidades Inteligentes

As tecnologias da informação estão sendo cada vez mais utilizadas como instrumentos de desenvolvimento e de otimização da tomada de decisões, tanto na formulação de políticas públicas quanto na disponibilização de bens e na realização de serviços. Nesse cenário, as cidades inteligentes podem oferecer aos governos, por intermédio da tecnologia, maior eficiência nos serviços públicos prestados, no intuito de

melhorar a qualidade de vida das pessoas que nelas residem e daquelas que necessitam estar nessas cidades por algum motivo, independentemente do tempo de permanência.

Relativamente às *smart cities*, a Carta Brasileira para Cidades Inteligentes, em uma definição curta, traz o seguinte conceito:

CIDADES INTELIGENTES são cidades comprometidas com o desenvolvimento urbano e a transformação digital sustentáveis, em seus aspectos econômico, ambiental e sociocultural, que atuam de forma planejada, inovadora, inclusiva e em rede, promovem o letramento digital, a governança e a gestão colaborativas e utilizam tecnologias para solucionar problemas concretos, criar oportunidades, oferecer serviços com eficiência, reduzir desigualdades, aumentar a resiliência e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas, garantindo o uso seguro e responsável de dados e das tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2020, p. 28-29)

São consideradas cidades inteligentes aquelas cujas temáticas estão vinculadas à inteligência artificial e à organização de dados, os quais auxiliarão na resolução das demandas apresentadas e na garantia da qualidade de vida.

Ainda que o conceito de *smart cities* não seja fechado e esteja em construção, sua base é a implementação de tecnologia e automação por empresas gigantes de tecnologia. Essas empresas têm a capacidade de promover uma mudança significativa no desenvolvimento tecnológico em ambientes públicos por meio de investimentos privados, dos quais o público, a princípio, poderia beneficiar-se desses serviços tecnológicos promovidos pelas grandes empresas (Veronese; Ribeiro, 2024).

Não é possível reduzir a *smart city* a uma definição atrelada à interatividade tecnológica. Rossetto destaca que o significado de cidade inteligente superou seu conceito como cidade tecnológica e informatizada, agregando uma nova dimensão: “a de cidade e comunidade sustentável e resiliente, a dar conta de, melhorar a forma como engaja, organiza e relaciona a sociedade” (2022, p. 173).

A cidade inteligente deve usar a criatividade, a inovação, a tecnologia e os recursos disponíveis para garantir a qualidade de vida para as atuais e futuras gerações de forma sustentável. Neste sentido, podemos verificar que há diversos conceitos orientativos para essas cidades:

O que para alguns se refere em essência ao uso sensato e ecologicamente sustentável dos recursos da cidade, para outros significa a instalação de dispositivos inteligentes e interativos que prometem uma experiência urbana livre de inconveniências e ajudam a tornar as cidades ambientes ainda mais atraentes (Morozov; Bria, 2019, p. 16)

Numa crítica ao conceito de cidade inteligente Morozov e Bria destacam que o componente city do conceito de smart tem atraído bem menos a atenção, apesar da cidade demandar uma abordagem também analítica e crítica (2019). Devemos também pensar sobre a cidade e suas implicações nas relações com as tecnologias a serem efetivadas, que devem ter o objetivo de otimizar o uso dos recursos da cidade, trazer novas riquezas, mudar o comportamento das pessoas ou trazer novos ganhos relacionados, por exemplo, à flexibilidade, segurança e sustentabilidade, decorrentes do ciclo de retroalimentação dos dispositivos inteligentes implementados (Morozov; Bria, 2019).

Também em uma crítica ao uso exacerbado da tecnologia, Veronese e Ribeiro apontam “a necessidade de pensar a tecnologia sob a perspectiva de seus malefícios e não só na ideia de progresso tecnológico inescusável, pois contra a onda da ditadura tecnológica, é necessário que cada cidade se organize ... prevendo as proteções necessárias” (2024, p. 347), possibilitando o acesso das crianças e respeitando suas escolhas, ou seja, construindo uma cidade, mesmo que tecnológica, mas junto com as crianças.

A inteligência artificial será um fator importante para levantar as necessidades e, a partir desse ponto, elaborar metas, indicadores e prioridades voltados à primeira infância nas smart cities, necessários para que o Estado desenvolva políticas públicas que devem, inclusive, voltar sua atenção para a gestação. O Marco Legal da Primeira Infância, a respeito da atenção às gestantes, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente para determinar, em seu artigo 8º, que:

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2016)

Conforme destaca Mendes, é necessário “entender como os cidadãos utilizam os recursos digitais e como os mesmos podem contribuir, através do seu conhecimento, para a reestruturação do espaço urbano, visando a uma cidade mais inclusiva” (2020, p. 6). Ressalta-se que a inclusão deve ser pensada para as crianças e as pessoas com deficiência, para a população economicamente menos favorecida, para os grupos sociais marginalizados por razões não econômicas, para os idosos e para outros segmentos que apresentem dificuldades tanto de acesso quanto de uso das tecnologias.

Para as crianças, o direito de brincar representa um direito essencial. Por essa razão, as cidades inteligentes devem ser amigas das crianças. Para que isso ocorra, cabe

ao Poder Público criar e aplicar políticas públicas e programas que atendam às necessidades das crianças de forma perene e duradoura, tenham elas deficiência ou não, porque, ao se garantir o ato de brincar, estar-se-á assegurando o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de criar, já que as brincadeiras permitem que a criança vivencie, de maneira lúdica, a realidade que se apresenta.

Os direitos fundamentais das crianças, além daqueles que dizem respeito a todas as pessoas, estão representados pelo direito à mobilidade, à acessibilidade, ao lazer e ao brincar, todos constitucionalmente assegurados, porém, “o grande desafio está na sua efetivação, sobretudo os direitos sociais (aqueles direitos fundamentais ditos positivos), que exigem a atuação direta e efetiva do Poder Público” (Cristóvam, 2011, p. 52).

Considerando que as novas tecnologias de informação transformaram drasticamente a forma de interação entre o Poder Público e a sociedade, possibilitando o surgimento de novos espaços de participação social, promovendo, dessa forma, uma cidadania democrática, ao Governo cabe disponibilizar, conscientizar, fiscalizar e orientar os cidadãos para utilização dos sistemas de TIC implementados e com vistas a serem utilizados, especialmente pelas crianças ou em seu proveito. Essas tecnologias devem ser desenvolvidas para o bem comum, auxiliando a cidade a gerar novos modelos produtivos e sustentáveis e que facilitem o compartilhamento do conhecimento entre as cidades e movimentos (Morozov; Bria, 2019).

As *smart cities* devem encontrar soluções tecnológicas para uma gama de possibilidades atinentes à efetivação dos direitos fundamentais das crianças; porém, ao Poder Público incumbe, para que essas soluções sejam efetivamente aplicadas, refletir sobre seu novo papel e entender os desafios que se apresentam, uma vez que, nesse sentido, “as novas tecnologias e os projetos associados de cidades inteligentes despontam como um caminho possível, que tanto atendem às necessidades de melhorar a eficiência da gestão, quanto promovem melhorias na qualidade da vida urbana” (Silva, 2020, p. 44).

No planejamento das cidades inteligentes, deve ser observada a necessidade de garantir o desenvolvimento integral das crianças para que, ao utilizarem os bens e serviços à sua disposição, possam sentir-se pertencentes à sociedade em que estão inseridas. Deve haver intervenções pragmáticas e certeiras, tecnologicamente falando, que busquem a melhoria da sociedade e o aprimoramento do bem-estar em proveito da coletividade e assegurem a efetivação dos direitos fundamentais de todos.

Seja às voltas com a tecnologia propriamente dita, a emergência dos novos direitos, bem como a responsabilidade para com a proteção, promoção e defesa de direitos, representam um sólido compromisso que todas as gerações, as de agora, e as do futuro, necessitam e deverão ombrear a privilegiar a emancipação e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e não a sua coisificação e, conseqüentemente, a proteção de seus direitos. Pensar esses aspectos tendo a criança e o adolescente como justificativa e motivação, torna essa responsabilidade mais complexa e vital para a entrega e razão dos direitos (Rossetto; Veronese, 2021, p. 354)

No contexto em que as cidades também pertencem às crianças, as políticas públicas devem ser implementadas para atender às necessidades delas no espaço urbano. É preciso e urgente pensar em políticas públicas para as crianças, desde os bebês. É preciso lembrar que as infâncias são construções sociais, mas que as crianças têm considerações sobre suas dinâmicas (Cotrin Loro, 2021, p. 45). Assim, podemos reconhecer que as crianças possuem autonomia e, dessa forma, reconhecer as culturas infantis e o direito à participação. Por isso, é importante que, no processo de observar e de se conectar com as especificidades da infância, se busquem soluções tecnológicas na perspectiva das próprias crianças, respeitando suas características, pois a maneira como elas se apropriam do espaço público é um indicador importante para o planejamento das smart cities.

Veronese e Ribeiro destacam que:

nesse contexto de disputa pelos recursos físicos e virtuais das cidades, pelo direito à ocupação pelas crianças, idosos e pessoas com deficiência, em contrapartida à forte onda tecnológica embalada pelas estruturas do neoliberalismo imposto à população e pelo risco à própria saúde das crianças, há necessidade de reafirmar os direitos fundamentais e as garantias constitucionais (2024, p. 344-345).

2.2.2 Cidades Sustentáveis

O desafio das cidades é incorporar, em seu planejamento, ações voltadas para a primeira infância e para suas relações familiares, de modo que possibilitem a construção de ambientes acolhedores, inspiradores e seguros para as crianças.

A utilização consciente dos recursos naturais, a propagação de alternativas sustentáveis que auxiliem na preservação do planeta e a adoção de medidas imprescindíveis para o bem-estar das pessoas são ações desenvolvidas no âmbito das cidades sustentáveis e se fazem presentes nas escolas, organizações, empresas, instituições diversas, ruas, praças e parques.

Rossetto (2022) afirma que essas cidades se vinculam ao desenvolvimento sustentável, que abrange os modos e as formas de organização social e está estritamente ligado às condições técnico-naturais.

A associação das demandas de sustentabilidade aliada à tecnologia, ressignifica a expressão e incorpora ao seu conceito novos significados à discussão – sejam teóricos ou práticos relacionados às questões ambientais, ecológicas, sustentáveis e que, de algum modo, têm o 'verde' em sua agenda (2022, p. 172).

A Lei nº 10.257/2001 (Estatuto da Cidade) estabeleceu a garantia do direito a cidades sustentáveis (artigo 2º, I). No plano constitucional, esse direito está assegurado nos artigos 182 e 225 da Constituição brasileira de 1988, que busca o bem-estar de seus habitantes com base em um meio ambiente ecologicamente equilibrado, que todos têm o dever de defender e preservar para as presentes e futuras gerações.

As cidades sustentáveis devem ter por objetivo atender às necessidades sociais, culturais, ambientais e políticas, sem deixar de levar em consideração o desenvolvimento econômico e os aspectos físicos, garantindo a todos o acesso aos serviços públicos de forma igualitária, sem degradar os recursos naturais, sejam os da própria cidade ou os das regiões que a contornam.

A sustentabilidade, por estar intrinsecamente ligada à dignidade humana — já que a falta de saneamento, de transporte adequado, de água potável e de moradia, assim como a existência de poluição, ferem diretamente o ser humano em sua integralidade —, tornou-se preocupação da ONU, que elaborou 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável interconectados, os quais abordam os principais desafios mundiais. Trata-se de um apelo global pelo fim da pobreza e pela proteção do meio ambiente e do clima. Esses objetivos integram o documento intitulado Agenda 2030.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11, relacionado às cidades e comunidades sustentáveis, tem como pressuposto tornar as cidades e comunidades sustentáveis e traz, em sua meta 11.7, o propósito de, até o ano de 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para mulheres, crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência. Esse ODS está estreitamente ligado à construção de cidades sustentáveis e, conseqüentemente, a um planejamento urbano sustentável, exigindo de todos, em especial dos órgãos públicos, um conjunto de esforços para o alcance das metas propostas.

Torna-se importante para a Primeira Infância que seja resgatada a qualidade de vida, que pensemos em um novo conceito de organização social que priorize a sustentabilidade, a fim de que não ocorra um esgotamento dos recursos naturais, para que as atuais e futuras gerações possam desfrutar da vida em sua plenitude.

As práticas que visam à formação de uma cidade sustentável e ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável prescritos pela ONU não podem ser isoladas; elas devem estar conectadas para que o objetivo seja atingido. São necessárias práticas concretas que, nas observações de Castells (2020), devem levar em conta sua articulação com outros níveis, além dos especificados no sistema urbano. Essa articulação ocorre pela inserção necessária dos agentes urbanos no sistema de posições econômicas, políticas e ideológicas da estrutura social, bem como nas diferentes relações entre as posições que definem os sistemas em sua estrutura interna.

Castells também expõe que as práticas urbanas formam um sistema. Mas elas não têm uma significação por si só. Sua única significação é a dos elementos estruturais que elas combinam, e isso vem ao encontro da afirmação de que todos devem ter um mesmo propósito, que é o de assegurar a sustentabilidade da cidade.

Estas combinações se realizam por meio dos agentes, a partir da determinação e da filiação multidimensional destes agentes de apoio. O campo das práticas urbanas é um sistema de combinações entre determinadas combinações de elementos estruturais. Ele realiza e manifesta, ao mesmo tempo, as leis estruturais do sistema, tanto de sua reprodução quanto de sua transformação, de sua organização quanto de suas contradições (2020, p. 382)

Ao discorrerem sobre as cidades sustentáveis, Veronese e Rossetto expõem que elas devem estar comprometidas com sua vocação ecológica, cabendo aos criadores e aos destinatários das normas dar cabo da degradação urbana e preservar as áreas verdes, influenciados por ideais de desenvolvimento sustentável (2021, p. 363), de forma a garantir à criança o exercício de seus direitos e a velar pela primazia de seus interesses.

2.2.3 Cidades Resilientes

A vida nas cidades segue o ritmo das aceleradas transformações urbanas que vêm ocorrendo nos últimos tempos e que trazem ameaças sociais, econômicas e ambientais. Nesse contexto, faz-se necessário equilibrar o crescimento quantitativo com o desenvolvimento qualitativo, de modo a reduzir o impacto da intervenção humana no

ambiente e tornar a cidade resiliente. Cada pessoa deve ter consciência de que não vive isoladamente, pois suas ações repercutem no todo. Assim, é o sujeito que adquire habilidades para lidar com dificuldades — no espaço urbano, um bom exemplo seria a falta de moradia e de espaços — e que se volta ao respeito à natureza, de maneira sustentável, adaptando-se a si mesmo, aos demais, ao entorno e ao local (Rossetto, 2022, p. 173).

Nas observações de Rossetto, o sentido da resiliência está na “qualidade de reciclar novas atuações do ser humano que, ao invés de simplesmente estar no lugar, põe-se em pertencimento, em típica mudança de espaço para comunidade” (2021, p. 173). Dessa forma, deve-se ter consciência de que parte da responsabilidade pelos riscos produzidos e replicados nas cidades decorre das tomadas de decisão individuais e coletivas das pessoas, uma vez que as cidades resilientes estão vinculadas ao discernimento individual dos riscos e obstáculos numa perspectiva de solução coletiva.

As cidades resilientes operam e oferecem serviços mesmo em condições de grande estresse. Além de ter o foco na vulnerabilidade, seu propósito é analisar o que pode ser feito pela cidade ou pela comunidade com o uso de seu próprio capital natural, social, político, humano, financeiro e físico, enquanto absorve o impacto e fortalece suas capacidades. Em suma, elas se caracterizam por uma crescente autossuficiência e por sua competência para tratar das crises que as assolam e voltar à normalidade depois de períodos de tensão ou de desastres. Trata-se de um processo dinâmico, conectado à capacidade de uma cidade de se adaptar ou se ajustar a transformações repentinas e severas em suas condições ou de se recuperar depois de perturbações econômicas, sociais ou ecológicas.

Um fator importante na solução de problemas urgentes por essas cidades é a resiliência das pessoas que ali vivem, já que as catástrofes, as crises econômicas, a mudança climática e a escassez daí decorrentes afetam o emocional dos habitantes, traduzindo-se em problemas de saúde mental, comportamentais e sociais. Esses problemas representam atualmente uma crescente carga de demanda para a saúde pública no mundo, sendo que a pobreza e a insegurança alimentar também contribuem para problemas de saúde física e mental, particularmente nas crianças.

No meio dessas turbulências, as cidades resilientes ainda têm o desafio de cuidar das crianças, proporcionando-lhes um ambiente adequado ao seu desenvolvimento “de forma a prestar garantias de velar pela primazia de seus melhores interesses, cujo exemplo

o meio ambiente equilibrado detém particular atenção. A cidade precisa conservar sua hospitalidade a favor da criança e do adolescente” (Rossetto; Veronese, 2021, p. 368).

2.2.4 Cidades Fraternas

As cidades são constituídas por povoações humanas e, muitas vezes, são centros de poder em relação a áreas mais distantes e lugares menores, nos quais presenciamos modos de vida e de existência humana com os mais diversos anseios. Nas cidades fraternas, tanto o sujeito proponente quanto o destinatário dos bens e serviços devem desenvolver ações e parcerias fraternas, no intuito de garantir o bem-estar dos cidadãos.

Em atenção às crianças, esse entendimento relacional busca reforçar sua identidade no espaço, seja ele privado ou público. Segundo lições de Rossetto e Veronese, “para que possamos articular o espaço na cidade fraterna devemos começar pela compreensão de uma nova ordem simbólica, portadora de atributos presentes na fraternidade, dentre os quais citamos a cidadania e a política” (2016, p. 143).

Uma sociedade fraterna, com proteção prioritária das suas crianças e adolescentes, em harmonia com cidades mais verdes e mais belas, soava como frase poética até o advento da Constituição Federal de 1988, porém, trata-se de normatividade constitucional assegurada há 35 anos e que está sendo solapada pela ação humana extrativista. Do extrativismo da natureza ao extrativismo dos dados pessoais e dos riscos da Inteligência Artificial (IA), no futuro da humanidade, torna-se indispensável a participação das crianças pequenas neste percurso, antes que não lhes restem chances de mudar o rumo das decisões atuais e só lhes restem o determinismo do argumento da “falta de opção” (Veronese; Ribeiro, 2024, p. 332).

A cidadania e a política devem estar articuladas. Pela cidadania, nossos direitos são reconhecidos e, portanto, devem ser efetivados; quando se trata das crianças, isso deve ocorrer com prioridade absoluta e sempre com a busca de seu melhor interesse. Com a política, os direitos podem ser estabelecidos e a cidadania, protegida. A gama de direitos desvelados pela cidadania e pela política necessita das ideias da fraternidade para que estas representem, de fato, um instrumento de garantia de direitos.

2.3 A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONTEXTO SOCIAL DA CIDADE

A cidade representa o primeiro local para o exercício da experiência de cidadania, e seu contexto público oferece espaços naturalizados para o desenvolvimento das crianças,

uma vez que parques, praças e brinquedotecas propiciam experiências sociais, ainda que de forma lúdica. Essa ludicidade, decorrente da integração com outras crianças nos espaços de lazer da cidade, colabora efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Não basta que a legislação reconheça a necessidade de priorizar a primeira infância; é imprescindível que os governos adotem medidas efetivas para que esse espaço de interação e desenvolvimento, representado pela cidade em seus diversos ângulos, seja efetivamente utilizado para esse fim, pois “existem claros sintomas de contradição entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças” (Pinto, 1997, p. 50).

O reconhecimento da importância da primeira infância representou um enorme avanço para um cuidado mais dedicado às pessoas desde a gestação até os 6 anos de idade, pois é nesse período que as crianças passam a ter o contato inicial com o mundo e com as pessoas, em trocas de experiências que as acompanham por toda a vida. Por isso, é importante que os espaços urbanos sejam planejados com observância das necessidades dessas pessoas e de seus cuidadores — pais, avós, irmãos, familiares e profissionais que cuidam diariamente dessas crianças —, para permitir que as relações sejam mediadas nesse local de convivência, em que se faz uma pausa e, com isso, a imaginação constrói e reconstrói situações sociais. Seguindo esse raciocínio, Araújo destaca que “a rua oferece alternativas e experiências com seres humanos diversos e provavelmente prepara para a compreensão de uma sociedade baseada na alteridade” (2016, p. 118).

O contexto social da cidade envolve crianças oriundas de famílias com maior poder aquisitivo, crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade e outras situadas entre esses dois extremos. Com isso, para algumas crianças, o espaço de lazer na cidade está atrelado a um ambiente confinado, como shoppings, escolas e clubes; para outras, aos espaços públicos; e há ainda outro grupo que sequer consegue acesso ao espaço público e tem de conviver com mazelas como esgotos a céu aberto, falta de segurança, inclinações topográficas e outros problemas.

Partindo-se dessa constatação, verifica-se que os projetos de áreas de lazer não podem se limitar apenas à criação de áreas com colocação de brinquedos. Esse estudo deve ser aprofundado, no sentido de se dispor de espaços em locais estratégicos, com

acessibilidade, cuidado com o trânsito, segurança e área verde adequada para encontro entre as famílias, recreação, caminhada e, até mesmo, descanso.

A experiência da criança com o espaço pode ser considerada como fator fundamental para a sua constituição como sujeito e cidadão. Aqui podemos observar o entrelaçamento possível entre as ideias de socialização e lugar no processo de ocupação dos espaços urbanos pela criança, como um enriquecimento para a sua infância. Assim, a experiência da criança em seu espaço vai muito além do conceito estrito de lazer e brincadeira. [...] O exercício da realidade no espaço repleto de objetos e valores de sua cultura soma no processo de constituição dos sujeitos daquela cultura (Araújo, 2016, p. 118).

Pensar na criança no contexto da cidade e cuidar integralmente da primeira infância requerem a efetivação de políticas de equidade, para evitar que o ambiente de interação social se torne um fator de desigualdade no desenvolvimento dessas crianças. O espaço deve acolher todos, independentemente da classe social; todos devem se sentir pertencentes ao local.

O Marco Legal da Primeira Infância reconhece que as crianças de 0 a 6 anos de idade são cidadãs de direitos, por isso, a relação delas com o ambiente físico e com a organização social e política da cidade deve ser questão central de debates e ações para que possam ter neste período inicial da fase da vida um momento de vivência social impactante e com consequências positivas em sua formação integral.

Deve-se atentar para o fato de que as crianças de 0 a 6 anos são cidadãs plenas, e não apenas sujeitos em construção. Ao se analisar a questão sob esse prisma e considerar a intensidade que caracteriza o desenvolvimento na primeira infância, a cidade será marcada por uma vivência social de tamanho impacto que poderá tornar os espaços em que vivemos mais saudáveis e justos, não apenas no futuro, mas já no presente.

É importante ressaltar que, mesmo na primeira infância, cada criança traz consigo, além da carga genética, outros fatores relacionados à sua personalidade, à sua etnia e à sua classe social, o que a torna diferente das demais, porque as vivências na infância são distintas. Todas elas, porém, possuem algo em comum: a capacidade de se adaptar ao meio, de interagir informalmente com outras pessoas e de usar a imaginação fértil, que transforma situações imaginárias em réplicas de situações reais, conforme descrito nesta crônica:

A chuva estiou e há poças na rua sem calçamento. Aproveitando a estiada, nós corremos a colocar, em nossos lagos os barquinhos de papel que fizemos. Na nossa imaginação infantil os barcos são navios e as poças grandes lagos. Para nosso dissabor, o céu nublado nos envia outra pancada de chuva e ouvimos nossa mãe ralhar: – Crianças! Saiam da chuva! Retornamos à varanda. – Que pena! Nossa

frota vai naufragar... diz o Vicente olhando para as nuvens escuras e para a chuva grossa que cai... – Olha! – digo eu. – Lá vem o carro de bois! E nossos olhos esperam, entristecidos, pela catástrofe que desabará sobre a nossa esquadra. O carro aproxima-se cantando, sob o peso da carga – o café. Os bois em número de oito, ao todo trinta e dois pés que pisoteiam, amassam e naufragam nossos navios. No seu manhoso cantar as rodas arrematam a chacina (Piccinini, 1986, p. 90-91).

Essa narrativa detalhada representa muito bem o imaginário desses pequeninos e a grandeza de sua imaginação em relação à realidade que os cerca. Para Verden-Zoller, o ambiente ou o entorno da criança é importante para o conhecimento operacional de seus corpos, e isso é alcançado devido às suas coordenações sensório-motoras exploradas no espaço (2021, p. 166), neste caso, a cidade. Sobre as correlações sensório-motoras e as experiências corporais e motoras, a autora também afirma que as crianças “começam a ser capazes de olhar para mais longe, longe daqui e do agora. Olhar em sua imaginação, de uma maneira espacial e temporal. Tal acontece à medida que elas configuram, mediante sua consciência corporal, o domínio das relações espaço-temporais” (2021, p. 167).

Na primeira infância, por meio da brincadeira e enquanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, balanceando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sociomotoras. Se olharmos para a criança em crescimento, veremos que elas se movem e se orientam no que chamamos de seu ambiente ou entorno (2021, p. 166).

Nessa relação entre a primeira infância e o contexto social da cidade, esta deve proporcionar um espaço adequado à criança, no qual ela se sinta pertencente ao território que utiliza, ainda que inconscientemente, como local de seu desenvolvimento integral. Esse espaço emerge como suporte da memória decorrente da construção e da reconstrução do ser em suas diferentes fases e narrativas históricas.

Para isso, as cidades devem mudar sua forma estrutural e o comportamento das pessoas, pois esses são fatores que impedem as crianças de ter a experiência fundamental de transitar por todo o espaço público. O que vemos quando saímos às ruas, geralmente, são calçadas com degraus altos, que dificultam a passagem com bebês e obrigam as crianças, mesmo pequenas, a escalar, pular ou desviar para a rua; lixeiras baixas, que trazem enorme risco de bater a cabeça; esgotos, entulhos e materiais de construção despejados nas calçadas; e carros estacionados irregularmente, que impedem a livre circulação. “Portanto, a crença de que o espaço público não pertence às crianças se reflete em todas as constituições do bairro, com todas as dificuldades e a falta de estrutura que impedem e reduzem a livre circulação nesses lugares” (Barbosa, 2021, p. 206).

Assim, é preciso repensar a ideia de que o espaço público não pertence às crianças e de que elas não devem estar nas ruas. Conforme destaca Tonucci:

Em primeiro lugar, há de se devolver aos cidadãos o espaço público, o que significa que as calçadas, as ruas, as praças e os parques não podem estar nas mãos dos automóveis que os ocupam ou transitam por eles; e os espaços não podem ser separados e especializados, porque se são exclusivos para uso das crianças ou para idosos, deixam de ser públicos. Os espaços devem estar abertos às necessidades e oportunidades de todos os cidadãos e, especialmente daqueles menores e mais fracos (2006, p. 66).

Sobre espaço e território Vasconcellos faz a seguinte distinção:

O espaço vivido é parte constitucional, elemento determinante na estrutura da personalidade e na formação da mentalidade de grupos e indivíduos. Não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora e sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre indivíduos, grupo e lugar.

[...]

Entende-se por território um espaço apropriado e usado. Territorialidade humana implica, além do mútuo pertencimento, uma preocupação com o destino, o que é prerrogativa humana (2006, p. 7)

Considerando que o território está relacionado a uma questão histórica trazendo consigo uma ideia de posse do que foi edificado no espaço; e o espaço vivido diz respeito às lembranças que formam o indivíduo, é certo que os locais destinados às vivências na Primeira Infância são materializados pelos adultos e as crianças acabam apropriando-se desse território, reconfigurando-o, reconstruindo-o e utilizando-os como local de vivência.

Mas, para alcançar esse objetivo, é importante destacar duas questões: a justiça espacial e a justiça climática, como garantias de um território adequado e sustentável, em que a criança possa sentir a liberdade de explorar, em sua rotina de ser em desenvolvimento, todas as sensações possíveis.

Ao falarmos de justiça espacial, estamos admitindo que há injustiça na oferta de espaços, com a distribuição desigual dos serviços, resultado de uma discriminação espacial que somente pode ser amenizada com a identificação desses locais.

A justiça espacial tem como expoente Edward William Soja, que utilizou a cidade de Los Angeles como objeto de estudo e, posteriormente, com a obra *Em busca da justiça espacial*, buscou edificar uma teoria espacial da justiça. O desenvolvimento de sua teoria teve por base a justiça social de John Rawls; neste caso, portanto, justiça social e justiça espacial estão intimamente ligadas.

Segundo Alejandra Toscana Aparício (2017),

Soja dejó un legado original sobre teoría del espacio que há influido en geógrafos, historiadores, sociólogos, urbanistas y planificadores; pero ha ido más allá de los círculos académicos, incidiendo también en ámbitos sociales, al proponer un método de acción social y política para mejorar “la equidad y el acceso a los derechos inherentemente urbanos de los ciudadanos”.

Como poderemos ver, as propostas de justiça espacial abordadas por Soja e Lefebvre trazem elementos conceituais de justiça social propostos por Rawls. Aliás, a obra *A Theory of Justice*, de John Rawls (1971), também representa um ponto de partida para a discussão sobre a relação entre espaço e justiça: “nessa teoria, o princípio do maximin (dar mais aos que menos têm) orienta até hoje muitos princípios e programas que visam à equidade por meio da redistribuição e da reparação” (Legroux, 2022, p. 4). Assim, a justiça como equidade, analisada no âmbito espacial e do desenvolvimento urbano, permite que as desigualdades produzidas pelo crescimento sejam reparadas.

Legroux ressalta ainda que:

Nos espaços urbanos, elementos ligados ao espaço e aos territórios configuram injustiças espaciais: distintos movimentos, (i)mobilidades, ritmos, tempos, localizações e barreiras físicas e simbólicas. Esses mesmos elementos, não obstante, podem servir para lutar contra injustiças. Na medida em que, na produção do espaço contemporâneo, o próprio espaço é elemento principal de acumulação, é nele que as reivindicações e lutas por justiça se concretizam e expressam, de forma complexa, conflituosa e processual (2022, p. 14)

Genericamente, a justiça espacial busca a solução dos problemas espaciais, iniciando por uma distribuição equitativa do espaço, seus recursos e oportunidades para acesso a todos os serviços, até porque os espaços que resultam em injustiças nos afetam e, segundo Soja, criam estruturas duradouras de vantagens e desvantagens distribuídas de maneira desigual (2014, p. 52).

Ao tratar sobre a teoria da justiça espacial Soja (2014) aborda uma transdisciplinaridade da relação entre justiça e espaço, estudando a justiça a partir do espaço e o espaço a partir da justiça, para compreender problemas frequentes das sociedades que possuem relação com o uso e acesso desiguais do espaço, dos seus recursos e infraestruturas.

Com a Justiça Espacial busca-se promover a equidade no acesso e distribuição dos recursos e oportunidades dentro de um espaço, sem deixar de considerar os fatores sociais, econômicos e ambientais, no sentido de assegurar uma melhor condição de vida a todos.

Essa busca de equidade dos espaços tem por finalidade corrigir as desigualdades criadas por diferenças em infraestruturas, utilização dos serviços públicos, distribuição de emprego e renda e por fatores históricos, que compreendem a colonização, segregação, políticas públicas excludentes e falta de acesso aos recursos naturais. Assim, de forma genérica, a justiça espacial busca, entre outros objetivos, a criação de lugares públicos de qualidade, transporte público eficiente e até mesmo acessibilidade, para que as pessoas possam se conectar com os diversos pontos da cidade, sem exclusão.

Seguel e Villarroel, ao tratarem dos espaços na cidade, destacam que:

Essa negligência na gestão social do espaço urbano fica evidente na pouca atenção que damos ao efeito que o equipamento da vizinhança tem na satisfação das necessidades humanas diárias. Hoje há um consenso de que uma distribuição de oportunidades equitativas não envolve apenas ações que o Estado ou o mercado desenvolvem, mas também a forma como distribuem os recursos de forma equitativa pelo território urbano (2020, p. 3).

É importante destacar que o contexto da cidade para a primeira infância deve levar em consideração que o espaço é uma categoria essencial da existência e da vivência humana. Essa experiência espacial deve considerar que “nenhuma criança se desloca em planos supostamente métricos. Sempre são feitas caminhadas na cultura e em todos os constrangimentos que essa forja em nós e que nós impetramos no meio social também” (Casillas-Zapata e Hinojosa-Hinojosa, 2022, p. 8).

A justiça na questão espacial deve reconhecer que as crianças são protagonistas da cultura local e criadoras ou modificadoras de espaços, já que o ambiente que a cidade proporciona ao lazer muitas vezes lhes é negado ou é negligenciado pelo egocentrismo dos adultos ou pela imposição do pensamento adultocêntrico da sociedade. Os adultos não as convidam a projetar tais espaços nem consideram a capacidade que elas possuem de adaptar o meio às suas necessidades de estar com seus pares em um ambiente que lhes pertença.

Casillas-Zapata e Hinojosa-Hinojosa destacam que “os cenários de desigualdade e falta de justiça espacial para as crianças podem melhorar através da participação infantil”, apontando que:

A participação das crianças tem um papel formativo porque desde cedo lhes permite tomar consciência da importância de se envolverem nos processos de decisão, conhecerem os seus direitos e o papel transformador da afirmação da sua cidadania (2022, p. 3, tradução do autor)

No contexto da distribuição injusta do espaço, Bret, valendo-se da ideia de John Rawls sobre a teoria da justiça, acentua que esta deve atuar diretamente sobre as questões sociais e, ao qualificar as configurações e distribuições espaciais em termos éticos, assevera que “a justiça, nesta perspectiva, não se confunde com igualitarismo, mas combina a igualdade do valor intrínseco dos indivíduos, e portanto a igualdade dos seus direitos, com a otimização das desigualdades em benefício dos menos favorecidos em termos de bens materiais e posições sociais” (2015, p. 1-2, tradução do autor).

A importância da justiça espacial para a Primeira Infância no contexto social da cidade demanda também critérios de julgamento social e não somente espacial, ou seja, devem ser levadas em consideração todas as nuances sociais, históricas, econômicas, etárias, inclusivas e outras particularidades. No mesmo sentido, Pirie descreve que “da mesma forma que julgamentos em escala territorial são julgamentos de justiça social no espaço, então também parece impossível de julgar a justeza de um local só e separadamente de suas raízes e consequências” (2022, p. 21).

Conforme exposto anteriormente, duas questões são importantes para garantir um espaço adequado e saudável aos pequenos. Uma delas é a justiça espacial, da qual discorremos acima; a outra é a justiça climática, cujos fundamentos, propósitos e importância para a primeira infância no contexto social das cidades serão tratados a seguir.

Inicialmente, impende demonstrar que o equilíbrio entre o ser humano e o ambiente é um direito fundamental à qualidade de vida saudável, estabelecido em nossa norma constitucional, a qual ainda impõe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (artigo 225 da CRFB/1988). Apesar disso, temos acompanhado uma imensa degradação de nossas florestas e matas ciliares, além do aumento considerável da poluição nos rios, nos oceanos e na atmosfera, fatores que impactam diretamente a vida das crianças na primeira infância.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no sentido de assegurar o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, ainda impõe ao Poder Público o dever de:

- I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
- II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;
- III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

- IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
- V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;
- VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
- VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade (Brasil, 1988).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 é considerada norma supralegal no Brasil; portanto, seus artigos também possuem efeito de lei. A referida Convenção reconhece que o Estado tem a obrigação de assegurar a todas as crianças e a todos os adolescentes um nível de vida adequado em sua integralidade, além de garantir o direito ao lazer, ao descanso, ao divertimento, às atividades recreativas próprias da idade e à participação na vida cultural e artística, em condições de igualdade (Veronese; Ribeiro, 2024). Para isso, é importante que a questão climática seja parte de uma política pública séria e eficiente, a fim de que existam locais seguros para as crianças, sem o risco de desastres ecológicos decorrentes de ação deliberada dos adultos.

A preservação de um ambiente seguro, em que as crianças possam brincar sem riscos ambientais, relaciona-se à justiça climática como ponto de equilíbrio e garantia. Em seu conjunto de princípios, ela busca resolver questões locais e também problemas de maior escala, como o aquecimento global, exigindo, precipuamente, um esforço conjunto do Poder Público e da coletividade, tal qual determinado pela norma constitucional em seu artigo 227, no intuito de assegurar a preservação do meio ambiente para as futuras gerações e garantir às pessoas vulneráveis que não sofram com as alterações climáticas decorrentes da degradante ação humana, que, conforme dito anteriormente, está causando desequilíbrio e dando origem a diversos desastres ambientais.

Os processos de globalização da produção ampliaram os problemas socioambientais, causando impactos negativos em grande escala e intensidade. A justiça climática passa a ter de resolver questões como a instalação de uma unidade de produção em determinado local, o escoamento da produção e de seus dejetos, a utilização das fontes de energia, a emissão de poluentes na atmosfera, a utilização de sementes geneticamente modificadas, a exportação de lixo, o lixo eletrônico, o manejo de agrotóxicos e tantas outras

questões que, somadas, prejudicam internamente uma cidade e, externamente, impactam o aquecimento global.

Os problemas climáticos são emergentes e urgentes, trazendo consequências danosas aos seres humanos, por isso a necessidade de uma ação integrada de todos os setores da sociedade, sejam eles públicos ou privados, individuais ou coletivos, pois essas adversidades atingem mais drasticamente as pessoas em situação de vulnerabilidade. Você pode vir a perguntar: mas as mudanças climáticas não são uma realidade global? A resposta será positiva, porém suas consequências e impactos alcançam a população de forma desigual, já que, nas zonas periféricas, enchentes, deslizamentos e destruição ambiental ameaçam a vida das pessoas que ali vivem.

Do ponto de vista da justiça climática, as mudanças no clima originadas pela ação degradante do ser humano representam uma questão complexa de justiça social; seu campo de atuação também tem por objetivo evitar danos significativos e um abismo ainda mais acentuado nas desigualdades sociais.

No ano de 2023, pela primeira vez, a Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP) levou em consideração, em suas decisões, que as mudanças climáticas causam impactos na saúde e no bem-estar de crianças e adolescentes, apresentando uma proposta para que ocorresse uma conversa especializada sobre esse tema durante o processo oficial da conferência no ano seguinte (UNICEF, 2023).

No discurso de encerramento da COP 28, a diretora executiva adjunta do UNICEF, Kitty Van der Heijden, destacou:

Onde a adaptação climática está em falta ou falhou, as crianças e os adolescentes perdem enormemente. A perda de vidas e de meios de subsistência causada pelo caos climático não gerido no presente – impulsionado por emissões históricas – é uma grave injustiça intergeracional suportada por crianças e adolescentes. A decisão na COP28 de operacionalizar e capitalizar o Fundo de Perdas e Danos foi um passo importante para resolver essa questão. Se for bem implementado, deverá significar que as crianças e os adolescentes que sobreviverem às catástrofes climáticas podem pelo menos contar com a reconstrução das suas escolas, com a restauração dos serviços de saúde e com a segurança dos locais onde vivem e brincam (UNICEF, 2023).

Em que pese nosso ordenamento constitucional estabelecer o meio ambiente equilibrado como um direito essencial à vida e a Convenção sobre os Direitos da Criança dispor que as crianças possuem o direito de sobreviver e crescer em um ambiente fisicamente saudável, tais premissas não estavam sendo incluídas nos debates internacionais e nacionais sobre mudança climática. Apesar de se ter conhecimento de que

as crianças são particularmente vulneráveis, o debate sobre o tema estava sendo negligenciado.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu preâmbulo, incorpora princípios fundamentais como liberdade, justiça e paz, reconhecendo que todo ser humano possui dignidade própria, bem como direitos humanos iguais e inalienáveis. A Convenção também reafirma os princípios já proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos, estabelecendo que toda pessoa é titular dos direitos neles previstos, sem qualquer forma de discriminação, seja por raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, condição econômica, nascimento ou qualquer outro fator. Além disso, o documento reconhece que a criança, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento e vulnerabilidade, necessita de proteção e cuidados especiais. Destaca, ainda, o papel essencial da família como ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade infantil, marcado por felicidade, amor, educação e compreensão (Veronese, 2019, p. 12-13).

As emergências climáticas e as crises delas decorrentes impactam os direitos fundamentais das crianças de sobreviver e de se desenvolver integralmente. Por isso, elas devem estar no centro das políticas públicas criadas para combater essas crises, pois são fisiologicamente mais vulneráveis e, portanto, mais afetadas pelos choques ambientais e climáticos. Ressalta-se, ainda, que as crianças no começo da vida, cuja fisiologia e cujos sistemas imunológicos ainda são pouco desenvolvidos, sofrem mais intensamente os efeitos do estresse relacionado às mudanças climáticas. Estima-se que 26% das mortes de crianças com menos de cinco anos de idade possam ser evitadas por meio da abordagem dos riscos ambientais (UNICEF, 2021 – tradução do autor).

2.4 O DIREITO À CIDADE DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A desigualdade espacial para as crianças nas cidades se faz presente de diversas maneiras, entre as quais podemos citar a dificuldade de acesso aos serviços urbanos, decorrente da ausência de acessibilidade e das más condições dos ambientes, o alto custo de vida, a concorrência geoespacial com veículos e até mesmo com o comércio.

Esses problemas servem de alerta aos governantes para a necessidade de se agregar ao planejamento e gestão das cidades ações de alinhamento à inclusão da primeira

infância na fruição dos bens e serviços a ela atinentes, com o desenvolvimento de políticas públicas efetivas no atendimento às crianças em suas necessidades essenciais ao seu desenvolvimento integral.

Para que a Primeira Infância tenha seu direito à cidade de maneira plena, com serviços públicos adequados e eficientes, espaços públicos seguros e inclusivos, áreas verdes para brincadeiras, calçadas e ruas seguras, muitas questões que impedem a realização deste direito devem ser diagnosticadas e estudadas para que sejam aprimoradas ou sanadas.

A Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos dão uma amostra das questões que devem ser levadas em consideração para que a criança consiga usufruir da cidade e, com isso, exercer os demais direitos relacionados às características decorrentes de sua condição de criança. Considerando que a Agenda está pautada em cinco áreas de importância estreitamente conectadas — pessoas, prosperidade, paz, parcerias e planeta —, podemos destacar que todas são de suma importância para as crianças, já que visam erradicar a pobreza e a fome para garantir dignidade e igualdade (pessoas); assegurar vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza (prosperidade); promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas (paz); implementar os objetivos por meio de parceria sólida e global (parcerias); e proteger o clima e os recursos naturais (planeta).

O primeiro ODS diz respeito à erradicação da pobreza em todas as formas e em todos os lugares, trazendo, como subitem, a redução, pelo menos à metade, da proporção de homens, mulheres e crianças de todas as idades que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais. Nesse sentido, os governos devem proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, promover programas habitacionais e de saneamento básico e combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização.

Entende-se como direito à cidade o acesso a bens que não se resumem à moradia. Trata-se de uma discussão atual, que tem despertado pesquisadores de diversas áreas e na qual se pretende investigar e conhecer as cidades a partir das crianças e com elas, sendo estas partícipes das transformações sociais do cotidiano e nele ocorridas (Gobi; Anjos; Leite, 2021).

As precárias condições sociais decorrentes da situação econômica desfavorável em que muitos vivem constituem um ponto relevante que afeta o gozo do direito de ter a cidade e sua estrutura como algo tangível, pois, se os elementos básicos não lhes são palpáveis, os demais direitos não serão respeitados em sua aplicação; representarão apenas uma aspiração, um sonho distante. Nas reflexões de Lefebvre, “as pessoas dos grandes conjuntos instalam-se na lógica do habitat e as pessoas dos pavilhões no imaginário do habitat. Para uns a organização racional (na aparência) do espaço. Para outros, a presença do sonho, da natureza, da saúde, afastados das cidades má e malsã” (2001, p. 27). O habitar não se resume apenas a ter uma moradia, mas compreende o direito à cidade no sentido político mais profundo possível.

Há uma relação estreita entre a qualidade do ambiente e a qualidade de vida. Um espaço geográfico desorganizado traz reflexos negativos e prejudica a vida das crianças. O Plano Nacional da Primeira Infância relaciona fatores que estão presentes na maioria das cidades e que atuam em oposição ao direito da criança de ter uma vida saudável, espontânea e brincante com seus pares e com adultos:

- a) a deterioração do ambiente e a diminuição ou a dificuldade de acesso a áreas verdes;
- b) a forma desordenada de ocupação do espaço na periferia das cidades;
- c) o caos nos centros urbanos;
- d) a favelização;
- e) a baixa qualidade dos serviços públicos (como transporte e saneamento) nas áreas em que a população mais pobre consegue levantar suas moradias;
- f) o déficit habitacional;
- g) a não regularização fundiária;
- h) comunidades consolidadas sem título de posse do terreno;
- i) lixo e esgoto a céu aberto;
- j) a violência a que as crianças estão vulneráveis na ausência de uma política pública de segurança específica para cuidar delas;
- k) a violência cotidiana naturalizada;
- l) a insegurança viária e a existência de um precário e perigoso sistema de mobilidade urbana; e
- m) a inexistência ou a precariedade de áreas de lazer e espaço do brincar (2020, p. 107)

Conforme descrito anteriormente, apesar de poderem ter uma cidade inteira para interagir, os espaços públicos disponibilizados para as crianças são aqueles prescritos pelos adultos, representados por escolas, clubes e praças, já que, com o crescimento excessivo da população, os ambientes compostos por áreas verdes foram fragmentados e isolados em determinados pontos da cidade, em uma evidente exclusão urbana da infância.

Conforme destaca Jacobs (2001), as crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender. Devem ser-lhes proporcionadas oportunidades para a prática de todo tipo de esporte e para a realização de exercícios, além de oportunidades mais acessíveis do que aquelas de que desfrutam na maior parte dos casos. A autora ressalta, ainda, que, além disso, elas necessitam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo.

Nesse contexto, em que a cidade deve estar plenamente disponível às crianças, não somente os ambientes institucionalizados, que acabam resultando em segregação, mas também as ruas e calçadas devem ser consideradas. Jacobs observa que:

Calçadas com nove ou dez metros de largura são capazes de comportar praticamente qualquer recreação informal – além de árvores para dar sombra e espaço suficiente para a circulação de pedestres e para a vida em público e o ócio dos adultos. Há poucas calçadas com largura tão farta. Invariavelmente, a largura delas é sacrificada em favor da largura da rua para os veículos, em parte porque as calçadas são tradicionalmente consideradas um espaço destinado ao trânsito de pedestres e ao acesso a prédios e continuam a ser desconsideradas e desprezadas na condição de únicos elementos vitais e imprescindíveis da segurança, da vida pública e da criação de crianças nas cidades (Jacobs, p. 67)

Os espaços urbanos não são projetados levando em consideração as crianças, porque a sociedade não as vê como protagonistas de sua própria história. Apesar de serem constitucionalmente reconhecidas como sujeitos de direitos, elas não são tratadas como indivíduos que pensam, que possuem voz, que são também responsáveis por seu particular processo de conhecimento.

A Doutrina da Proteção Integral, trazida ao ordenamento pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, apresenta-se como uma prescrição jurídica que se reflete até mesmo na urbanificação, ao determinar que os interesses de crianças e adolescentes sejam considerados. Os artigos 226 a 229 da Constituição Federal de 1988 são dotados de fundamentos que irradiam seus efeitos por todo o sistema normativo, tanto em sua interpretação quanto na elaboração de legislações, impondo aos atores sociais que dispensem um olhar diferenciado a esses sujeitos de direitos.

A Doutrina da Proteção Integral, segundo Veronese, ao possibilitar o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos universais, ou seja, detentores não somente dos direitos comuns inerentes aos adultos, mas também de

direitos especiais decorrentes de sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento, atrai para seu contexto o princípio do melhor interesse, que se destaca por ser um princípio orientador, “uma vez que indica serem a criança e o adolescente os destinatários da Doutrina da Proteção Integral e da prioridade absoluta de direitos” (2021, p. 110).

As cidades devem respeitar e assegurar o princípio do superior interesse da criança, por se tratar de um princípio hermenêutico que deve orientar não somente juristas, mas governantes e toda a sociedade “a optar pela decisão que melhor atende aos interesses da criança e do adolescente” (2021, p. 147).

A criação de espaços lúdicos abundantes e acessíveis à primeira infância nas cidades assegura o exercício e a ampliação de suas liberdades, não necessariamente a liberdade de fazer o que bem entender, mas as liberdades substantivas necessárias à garantia de seu desenvolvimento como agente responsável por sua história, seus valores e sua cultura.

Para que a realidade seja alterada é preciso acreditar no potencial da criança para que a cidade se torne mais leve, leveza essa proporcionada por sua vivacidade, movimentos, vozes, sorrisos e brincadeiras. A criança deve ser vista como “um ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (Sarmiento, 2004, p. 2).

Ter a consciência social de que a infância existe e que suas ações registram marcas na história é um pressuposto para a quebra de barreiras e de práticas que não levam em consideração o que efetivamente é importante para elas nem são analisadas e construídas sob o olhar infantil.

A sociedade individualista que representa a cidade não tem o direito de usurpar o direito da criança de brincar. Sarmiento adverte que o brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do ser humano e uma de suas atividades sociais mais significativas: “[...] aos adultos entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2002, p. 15).

Sarmiento, ao falar sobre os paradoxos da infância, reflete que os adultos prescrevem que deve ser dada prioridade às crianças, mas, cada vez mais, as decisões políticas e econômicas com efeito na vida delas são tomadas sem levá-las em conta.

A cidade para as crianças deve ter ludicidade, conforto, segurança e interatividade. A provisão de espaços lúdicos em que a imaginação possa se desenvolver livremente

propicia a realização do direito de brincar, de correr e de se entreter com amigos até a exaustão, em um cansaço produtivo de lembranças perenes que refletem positivamente na psique da criança.

A criança precisa sentir-se livre na cidade que habita ou visita. Ao discorrer sobre a liberdade e felicidade, Carvalho acentua que o Estatuto da Criança e do Adolescente se pauta no critério da liberdade, ressaltando que “uma sociedade não é digna caso não garanta a liberdade àqueles que dela mais precisam devido à sua condição peculiar – física, mental e social – de desenvolvimento” (1999, p. 155). Destaca o autor, ainda, que “a realização e a felicidade das nossas crianças dependem, em grande parte, do que a sociedade e o poder público possam lhes oferecer, sendo o papel do município muito importante” (1999, p. 185).

Para essa cidade contemporânea, a mobilidade sustentável, além de ser uma demanda premente, é primordial para tornar o ambiente urbano inclusivo e humano, uma vez que, além de contribuir para a qualidade da atmosfera, reduz a quantidade de veículos, abre novos espaços para o lazer e traz maior segurança, representando um direcionamento propício para assegurar uma cidade melhor para todos e, por consequência, para a primeira infância.

Porém, o que vemos sob o pretexto do desenvolvimento é que as cidades foram modificadas tendo por parâmetro o trabalho dos adultos. Toda a arquitetura urbana é pensada para que as pessoas consigam se deslocar ao trabalho. Tonucci assevera que “se poderia restituir vida e qualidade a nossas cidades se começássemos um novo percurso projetivo, assumindo, como parâmetro o jogo das crianças” (2005, p. 21), com toda essa estrutura pensada para a criança, que, além de ter o direito, também tem o dever de brincar.

As crianças precisam estar junto de seus pares, ou seja, estar com outras crianças desde o início da vida. A solidão não traz felicidade, ainda mais a uma criança que tem na relação com outras pessoas de sua idade seu ponto de interação. Porém, é difícil proporcionar isso se os serviços e espaços destinados a elas são pensados para responder mais às necessidades dos adultos — pais e mães que trabalham — do que às das crianças (Tonucci, 2005).

Os lugares reservados ao lazer infantil carecem de criatividade; são construídos por adultos sem imaginação, porque esqueceram que foram crianças e porque não possuem mais, em sua essência, a alma e o coração infantis. São sempre providos das

mesmas peças, quais sejam, balanços e outros brinquedos que, além de serem instalados inadequadamente e de não serem inclusivos, não estão agregados a outros brinquedos que exercitem a criatividade dos pequenos, nos quais possam pular, subir e descer com obstáculos, rolar, tocar a areia e a vegetação e esconder-se. Isso porque o adulto não quer ter trabalho quando está ali acompanhando as crianças e, em consequência, acaba anulando toda a possibilidade de elas exercitarem a fantasia e a criatividade. Todavia, os que criaram esses ambientes também acabam sentindo falta de acolhimento e desmotivam-se a acompanhar as crianças; assim, permanecem pouco tempo no local, logo as levam ao isolamento de suas casas e as colocam sob os “cuidados” dos aparelhos eletrônicos.

As soluções são inadequadas e incorretas. As casas não são o lugar seguro que os adultos pensam, e sim o lugar de maior perigo pela frequência dos acidentes domésticos e pelo poder inquietante da televisão, quando assume o papel impróprio de babá. Permanecendo sempre sob a tutela dos adultos, a criança não desenvolve as necessárias habilidades e defesas diante do mundo externo (TONUCCI, 2005, p. 77).

Os brinquedos instalados pelos adultos sem levar em consideração as necessidades e os anseios das crianças não diferenciam as faixas etárias, sendo comuns para todas as idades. Assim, as crianças na primeira infância utilizam os mesmos apetrechos de diversão que aquelas com idades mais avançadas, sem que sejam levadas em consideração suas condições e demandas nem haja preocupação com as diferentes fases da infância. Desse modo, “muitas atividades e importantes possibilidades expressivas são recusadas pelas crianças e dificilmente poderão ser recuperadas” (Tonucci, 2005, p. 58).

As crianças acabam construindo seus mundos sociais conforme as liberdades que lhes são concedidas. Entre esses campos, podemos englobar as redes de amigos caracterizadas pelos grupos de pertencimento e pela respectiva organização desses grupos, destacando-se fenômenos de liderança, pertença e exclusão; as expressões culturais, caracterizadas pelas brincadeiras, canções e jogos, com definição de regras no espaço e no tempo; a atribuição de novos papéis às crianças, que as levam a gerir seu próprio tempo; e o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou corporal (Pinto; Sarmento, 1997).

Porém, para a construção desses mundos específicos, as crianças precisam ser entendidas como sujeitos de direitos e receber a oportunidade de se desenvolver plenamente. Para isso, os adultos têm a responsabilidade de compartilhar o direito à cidade

com elas desde o momento em que foram geradas, possibilitando às mães, enquanto gestantes, condições de vislumbrar um ambiente agradável ao futuro bebê e, às crianças, a partir da primeira infância, um ambiente em que possam desfrutar da vivência social. Dessa forma, podemos considerar que estamos buscando uma sociedade justa, ou seja, “aquela em que todas as crianças são igualmente tratadas como pessoas desde o instante de seu nascimento, tendo a efetiva possibilidade de crescer e de viver como pessoas” (Dallari; Korczak, 1986, p. 26).

Referidos autores ainda explicam que a maneira como a criança se integrará na comunhão humana será determinada pelo desenvolvimento de sua sensibilidade, inteligência e vontade.

Mais tarde a sociedade exigirá que a criança seja um adulto bem integrado, capaz de usar de modo benéfico, favorável às outras pessoas, todos esses atributos, mas é preciso ter em conta que nos primeiros anos, que são o momento decisivo do desenvolvimento, tais atributos dependem muito mais dos outros do que da própria criança. Por isso, é absolutamente necessário que desde o seu primeiro instante de vida a criança seja reconhecida como pessoa e tratada como tal, pois na realidade ela é uma pessoa, que se tiver condições favoráveis poderá desenvolver todas as suas potencialidades e contribuir para o bem-estar e o aperfeiçoamento da humanidade (Dallari, Korczak, 1986, p. 22).

Temos que mudar a realidade das cidades em relação à Primeira Infância, pois segundo Sarmento “[...] as crianças vivem a cidade à sua maneira e debaixo das condições que lhes são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidas pela organização da cidade e dos seus serviços” (2016, p. 5).

A importância de os adultos estarem com as crianças nos espaços de interatividade lúdica também está descrita na Carta das Cidades Educadoras, elaborada em 1990 pelos municípios representados no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, os quais incluíram na Carta inicial os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. A referida Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar suas perspectivas aos novos desafios e às necessidades sociais. Apesar de se referir indistintamente ao conjunto de habitantes, em seu preâmbulo ela destaca que:

A garantia dos direitos da criança, do adolescente e do jovem na cidade passa, em primeiro lugar, por garantir integralmente a sua condição de protagonista da sua própria vida e o desenvolvimento dos seus direitos civis e políticos; também devem ser capazes de participar na vida da comunidade por meio de mecanismos representativos e participativos de qualidade, ao lado dos adultos e dos seniores, promovendo a convivência entre gerações (Edcities, 2020)

Ainda em seu princípio 11, a Carta destaca que a Cidade Educadora prestará uma atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística, equipamentos e serviços, de forma a garantir-lhes um ambiente amigável e respeitador, no qual se possam deslocar com a máxima autonomia possível. De um total de 494 cidades espalhadas pelo mundo, o Brasil conta com 41 cidades signatárias desta proposta.

Outra importante iniciativa em âmbito internacional foi promovida pelo UNICEF e corresponde à Cidade Amiga das Crianças, iniciativa lançada em 1996, no quadro de uma resolução da II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), a fim de tornar as cidades locais habitáveis para todos. "A Conferência declarou que o bem-estar das crianças é o indicador por excelência de um habitat saudável, de uma sociedade democrática e de boa governança" (UNICEF, 2019).

Em sua introdução, o texto de formalização destaca que a construção de uma Cidade Amiga das Crianças tem fundamento na Convenção sobre os Direitos da Criança, ou seja, nas políticas, nos programas e nas decisões dos municípios que afetam a qualidade de vida das crianças e, assim, realizam seus direitos, bem como na necessidade de alcançar as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, construindo cidades social e ambientalmente sustentáveis.

Uma Cidade Amiga das Crianças, ao responder, de forma integrada, às necessidades de bem-estar da criança e da sua família, promovendo a aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em articulação com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, está a contribuir para a coesão e sustentabilidade futuras do seu território (UNICEF, 2019).

A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, que regulamentou os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece em seu artigo 2º que o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade deve seguir como diretrizes gerais a garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações (Brasil, 2001, grifo do autor).

Todavia, embora a Constituição Federal aborde o direito à cidade, percebe-se que o crescimento acelerado e sem planejamento prejudicou o exercício desse direito essencial pelas crianças, uma vez que as cidades acabaram sendo planejadas e construídas com

base em interesses específicos, tais como o “crescimento econômico, status social, mobilidade e segurança, por exemplo. Eram esses os interesses das gerações que detinham o poder, dos adultos, que se esqueceram que outros indivíduos com eles coexistiam, e iriam usufruir destas mesmas cidades, as crianças” (Pinto; Puga, 2020, p. 124).

Os fundamentos para construir uma Cidade Amiga das Crianças encontram-se no princípio do superior interesse da criança, sendo esta uma consideração primordial em todas as decisões que dizem respeito às crianças. Como a cidade tem por premissa ser um espaço de objetivos e significações partilhados, isso reforça a importância de as crianças participarem dos projetos que lhes dizem respeito, por serem sujeitos legítimos do direito de brincar na cidade.

O Plano Nacional da Primeira Infância, no capítulo destinado ao ambiente e às cidades, assevera que, nas cidades, “o brincar ao ar livre foi sendo substituído pelo brincar em espaços interiores cobertos, fechados e de menor dimensão, sem a presença da natureza” (2020, p. 109). Destaca, ainda, que as ruas e praças como locais de sociabilidade intergeracional estão desaparecendo e, com isso, deixando de desempenhar a função de ponte de ligação entre um espaço privado e outro, o que transforma o espaço público em um interstício e um “não lugar”.

Referido Plano adverte ainda que “a relação das crianças com a cidade possibilita a aquisição de conhecimentos urbanos e sociais que desvendam a complexidade cidadina”, destacando que para a criança, viver a cidade e seus acontecimentos diários significa aprender e apreender seus códigos e signos, é realizar descobertas, conhecer as relações sociais e como as pessoas as estabelecem, aprender a se locomover pelo espaço, enfim, conhecer a cidade na qual mora (RNPI, 2020).

No tópico relativo a ambiente e espaços, o Plano Nacional da Primeira Infância traz os objetivos a serem alcançados, dentre os quais destacamos:

Determinar, por instrumento legal, que os projetos de loteamento reservem espaços próprios para equipamentos sociais que atendam aos direitos das crianças à saúde, à assistência, à educação e ao lazer e que sigam parâmetros normativos de mobilidade ativa e segura para todas as idades;
Incentivar a realização de atividades abertas, ao ar livre, nas cidades, especialmente nos bairros, nas vilas, nas favelas ou em áreas de escassas oportunidades e espaços de lazer, onde as crianças de até seis anos de idade possam interagir entre si e com outras de idades superiores, inclusive com adultos.
Incentivar que mais municípios implementem a regulamentação de ruas de lazer para assegurar o acesso no espaço e tempo para as crianças vivenciarem atividades ao ar livre;

Realizar oficinas com profissionais que definem, criem, organizem e administrem espaços (arquitetos, urbanistas, designers de interiores, especialistas em meio ambiente etc.) visando à criação e ao desenvolvimento de projetos que respeitem a presença e participação dos cidadãos de até seis anos de idade;
Elaborar diretrizes que orientem a construção de espaços lúdicos para a criança de zero a seis anos;
Incluir os desejos, as ideias e as necessidades das crianças no planejamento urbano, por meio de processos qualificados de escuta e participação;
Recomendar aos municípios que instituíam comitês de crianças, por meio dos quais elas possam participar do planejamento urbano e de ações relativas ao seu interesse, como forma de pôr em prática o que o Marco Legal da Primeira Infância determina no art. 4, inciso II e parágrafo único (2020, p. 115-116).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016) assevera que o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral, tem por fundamento a prioridade absoluta insculpida no artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Referida lei dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, determinando que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão 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, artigo 17).

Isso porque o Plano Nacional para a Primeira Infância acentua o seguinte quanto aos espaços providos às crianças da faixa etária que busca atender:

As crianças são destinados dois espaços: a casa, como espaço privado, e instituições de acolhimento e atendimento, como espaço público. Na cidade, os principais espaços destinados a elas são os parques infantis, as praças e os estabelecimentos de educação infantil (creche e pré-escola), respectivamente como espaços do brincar e espaços educativos. Ou seja, as crianças ocupam os lugares que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica.

A cidade deve permitir que a criança esteja na rua e não criar condições para haver crianças em situação de rua. Conforme destacam Dallari e Korczak, “o mundo da fantasia é o mundo da criação; suas fronteiras vão muito além dos limites dos sentidos e sua lógica é diferente daquela que governa o mundo da razão” (1986, p. 62). É necessário que a criança fantasie sobre o presente e o futuro, para que possa desenvolver-se integralmente.

A cidade deve permitir que a criança seja alegre e feliz, que viva uma realidade que estimule os sonhos e que a leve a utilizá-los para dar origem a uma nova realidade. Segundo Dallari e Korczak, ela “deve ter o direito de olhar o mundo com seus próprios

olhos, de ouvir com seus ouvidos a voz da natureza, de sentir com suas mãos a consistência das coisas” (1986, p. 64). Por isso, sua vivência junto à natureza e aos espaços destinados a ela e por ela aceitos é imprescindível para termos crianças sonhadoras e felizes, o que contribui para a garantia de um mundo de paz e de uma sociedade melhor.

2.5 O DESENVOLVIMENTO URBANO DA CIDADE FRENTE AO SUPERIOR INTERESSE DA CRIANÇA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagrou a Doutrina da Proteção Integral, que reafirmou o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. A proteção integral encontra guarida na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, que, em seu Princípio 9º, já destacava que a criança deveria gozar de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e opressão; foi reafirmada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 19, segundo o qual os Estados Partes deverão adotar medidas para proteger as crianças contra as diversas formas de violência; e foi regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em seu artigo 1º, assegurou a proteção integral à criança e ao adolescente.

Essa proteção integral, por ter como destinatários da norma aqueles sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, passa a ser uma obrigação social, já que a esses sujeitos de direitos devem ser asseguradas oportunidades e garantidos direitos que lhes favoreçam um desenvolvimento físico, moral, psíquico, social e espiritual, em condições de liberdade e de dignidade.

É importante reconhecer a vulnerabilidade das crianças e, por isso, faz-se necessária a utilização de tratamento diferenciado, na medida em que, neste caso, o tratamento distinto é o que permite eliminar a desigualdade desse grupo em relação a outros. Assim, tratar as crianças, sujeitos de direitos, apenas pela igualdade formal causaria mais desigualdades. Por isso, as cidades, sejam elas integrantes das classificações inteligentes, sustentáveis, resilientes e fraternas ou não pertencentes a nenhuma delas, devem equilibrar as necessidades sociais, estimulando, valorizando e fortalecendo o desenvolvimento integral desde a primeira infância, elaborando políticas públicas e efetivando ações que observem o princípio do melhor interesse da criança.

O melhor interesse é caracterizado por ser uma norma imperativa respaldada em princípios legais e constitucionais; dessa forma, deve constituir a premissa de todas as ações concernentes a essa parcela da população. Esses sujeitos devem ser considerados em suas individualidades e reconhecidos como pessoas independentes e em condições peculiares de desenvolvimento.

Seguindo essa linha de interpretação, Veronese ressalta que:

O princípio do superior interesse por vezes também designado como do melhor interesse da criança, tem a não fácil função de dizer que em todas as situações em que tenhamos crianças e adolescentes envolvidos, a decisão/opção a ser feita é aquela que indique a sua especial proteção, cuidado, interesse, que a resguarde em todos os sentidos (2021, p. 109).

O melhor interesse como pressuposto essencial foi incorporado ao Brasil como norma cogente com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente e “pode ser compreendido como princípio orientador, uma vez que indica serem a criança e o adolescente os destinatários da Doutrina da Proteção Integral e da prioridade absoluta de direitos” (Veronese, 2021, p. 110).

A Convenção de 1989, em seu artigo 3º, dispõe que “todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança”. Então, ao serem consideradas sujeitos de direitos, reconhecidas como indivíduos autônomos e íntegros, com vontades e personalidades próprias, as crianças passam a ser beneficiárias de obrigações a serem respeitadas pela família, pelo Estado e pela sociedade, na forma preconizada pela Convenção e com a prioridade absoluta destacada em nosso texto constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Como titulares dos direitos fundamentais da pessoa humana, elas também têm o privilégio de gozar de direitos diferenciados e prioritariamente protegidos (Lei nº 8.069/1990, art. 3º), que devem ser observados no caso concreto para que a igualdade seja respeitada em favor da parte mais vulnerável, a criança e o adolescente.

O artigo 3º, § 1º, da Convenção sobre os Direitos da Criança assegura a toda criança o direito de ter seus melhores interesses devidamente avaliados e considerados como prioridade em qualquer ação ou decisão que possa afetá-la, seja no âmbito público, seja no privado. Esse princípio traduz um dos valores fundamentais da Convenção e orienta a interpretação e a concretização dos demais direitos nela reconhecidos. Por essa razão,

o Comitê dos Direitos da Criança o identifica como um dos quatro princípios gerais do documento e destaca seu caráter dinâmico, uma vez que sua aplicação exige uma análise cuidadosa das circunstâncias e das necessidades específicas de cada criança.

Quanto ao Comentário Geral nº 14, da Convenção sobre os Direitos da Criança, O princípio do melhor interesse da criança se apresenta como uma diretriz que busca assegurar, em sua essência, que a criança tenha acesso pleno e efetivo a todos os direitos que lhe são reconhecidos pela Convenção, bem como as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Trata-se de um compromisso que ultrapassa a mera formalidade jurídica, pois se projeta diretamente sobre a vida concreta de cada criança, considerando suas singularidades, seus vínculos e seu contexto social.

O Comitê dos Direitos da Criança, ao interpretar esse princípio, já advertiu com clareza que a avaliação feita por um adulto acerca do que entende ser o melhor interesse da criança não tem o poder de suprimir a obrigação de respeitar a integralidade dos direitos previstos na Convenção. Em outros termos, a autoridade interpretativa do adulto encontra limite intransponível no compromisso de garantir que todos os direitos da criança sejam observados, sem exceções ou relativizações indevidas.

É preciso destacar, ainda, que a Convenção não estabelece hierarquia entre os direitos que consagra. Todos eles se articulam em torno do melhor interesse da criança e possuem igual relevância normativa. Disso decorre uma consequência fundamental: nenhum direito pode ser comprometido, restringido ou esvaziado por uma interpretação que, a pretexto de proteger a criança, acabe por negar ou minimizar algum dos direitos que lhe pertencem. A interpretação do melhor interesse não pode se converter em instrumento de supressão de direitos, mas deve atuar como vetor que orienta sua concretização de maneira integrada e coerente.

A aplicação integral desse princípio exige, portanto, a construção de uma abordagem verdadeiramente baseada em direitos, capaz de envolver todos os atores responsáveis pela proteção e pelo cuidado da criança. O objetivo dessa atuação conjunta é assegurar a integridade física, psicológica, moral e espiritual da criança, ao mesmo tempo em que se promove a sua dignidade humana como valor central e inegociável. Essa perspectiva comprometida com a pessoa da criança é o que confere sentido e profundidade ao princípio, retirando-o do campo da abstração e inserindo-o no cotidiano das relações, das decisões e das políticas públicas que afetam diretamente a infância.

Este regime especial de proteção trazido em favor dos interesses desta população foi observado por Machado nos seguintes termos:

É esta vulnerabilidade que é a noção distintiva fundamental, sob a ótica do estabelecimento de um sistema especial de proteção, eis que distingue crianças e adolescentes de outros grupos de seres humanos simplesmente diversos da noção de homo médio. É ela, outrossim, que autoriza a aparente quebra do princípio da igualdade: porque são portadores de uma desigualdade inerente, intrínseca, o ordenamento confere-lhes tratamento mais abrangente como forma de equilibrar a desigualdade de fato e atingir a igualdade jurídica material e não meramente formal (2003, p.119).

Neste sentido, as crianças e os adolescentes devem receber garantias especiais e prioritárias por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas, mentais, morais, espirituais e sociais de vida sadia e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades, garantindo respeito aos seus interesses.

A Constituição Federal de 1988 ressalta, em seu artigo 227, entre outros, o direito “[...] à convivência familiar e comunitária” das crianças e dos adolescentes, e esse convívio comunitário não pode ser institucionalizado; deve ser proporcionado pelas cidades em todas as suas dimensões. Quando a rua perde sua dimensão pública e testemunha a redução dos encontros, das brincadeiras e das vozes das crianças, ela dá lugar ao seu caráter disciplinador e cerceador, afastando-se das possibilidades de as crianças se afirmarem.

As crianças conseguem construir vínculos sociais com a cidade e, mesmo com todas as dificuldades do espaço urbano, têm a possibilidade de viver suas histórias e de criar outras alternativas na busca da felicidade, valendo-se das possibilidades criadoras que as ruas também oferecem, seja na convivência comunitária, seja nos espaços em que brincam ou que percorrem diariamente, seja por meio das exigências de suas condições reais de existência. Para isso, basta que adequemos e criemos condições para que elas expandam e vivam sua ludicidade.

Deve-se considerar a ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência, bem como o reconhecimento das crianças como sujeitos transformadores do próprio processo de socialização, que se apropriam de aspectos do mundo adulto e, dessa maneira, contribuem para a mudança da sociedade como um todo.

Infelizmente a prioridade absoluta e o melhor interesse ainda não refletem, na prática, em atitudes ou decisões políticas reais que busquem tornar a cidade acessível às

crianças. O meio urbano continua sendo organizado para solucionar questões cotidianas dos adultos, sem levar em conta as necessidades das crianças e seus problemas. Não se leva em consideração que as crianças necessitam de espaço e de tempo para brincar, de forma livre e espontânea, necessitam sentir segurança nas atividades de brincadeira que realizam, para que, em simultâneo, se desenvolvam mecanismos mentais de segurança emocional e íntima. Enquanto o princípio do melhor interesse não for efetivado no seio da cidade, estar-se-á restringindo sua evolução física e psíquica.

Busca-se o usufruto equitativo do ambiente urbano com a tutela dos elementos que fazem parte da cidade, no intuito de efetivar o direito à cidade. Para isso, é importante também que o Poder Público, quando da institucionalização das políticas públicas, desenvolva ações que visem atender inclusive à primeira infância, e não somente implantar medidas voltadas ao desenvolvimento econômico.

A gestão urbana deve favorecer o princípio da convivência comunitária sob o enfoque protetivo e prioritário do princípio do superior interesse da criança. Este foi inserido no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Marco Legal da Primeira Infância, em seus artigos 3º e 4º, I, que se estendem aos demais dispositivos legais da referida lei e orientam a interpretação dos procedimentos e das práticas. Assim, os gestores devem observar que “as políticas, ações e tomadas de decisão relacionadas a esse período da vida humana desvinculam-se do discurso das necessidades da criança e do adolescente, para compreendê-los a partir de seus próprios interesses” (Vieira, 2022, p. 32).

O princípio do superior interesse não representa um direito subjetivo, é também uma determinação a ser cumprida em benefício das crianças e dos adolescentes. Tem caráter cogente e, portanto, deve ser considerado pelo Estado em suas atividades. Entre estas, o Estado deve planejar a cidade de forma que a primeira infância tenha seu lugar e possa usufruí-lo em sua essência de criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento urbano deve ser organizado de maneira a propiciar outro princípio essencial às crianças, que é o da convivência comunitária, o qual está previsto em nosso ordenamento constitucional.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 – grifo do autor).

Destaca-se que o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente assevera que a efetivação do direito à convivência comunitária é um dever não apenas da família, mas da sociedade em geral, da comunidade e do poder público, com absoluta prioridade. O artigo 19 do Estatuto também assegura a convivência comunitária numa interseção com o direito à convivência familiar, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Assim, na busca do significado desse princípio, percebe-se que o convívio da criança deve ocorrer, além do ambiente em que o núcleo familiar está presente, também em locais (preferencialmente espaços públicos) frequentados por outros membros da comunidade como forma de cultivar um sentimento de pertencimento em relação a determinadas realidades.

O legislador buscou ressaltar a importância de criar condições favoráveis para as crianças na cidade, permitindo a inter-relação com outras crianças e com pessoas de outras faixas etárias, especialmente no espaço urbano, e propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, porém, é necessário (re)pensar o planejamento e o desenvolvimento urbano.

O Poder Público, responsável por fornecer os espaços no contexto da cidade, possui importante papel para assegurar que ela cresça de forma a atender às necessidades do desenvolvimento infantil. Tonucci assevera que “a cidade já não tem moradores, não tem pessoas que usufruam das suas ruas e dos seus espaços. [...] a cidade perdeu sua vida” (2019, p. 43-44). Isso porque, em razão de ações ou omissões do Poder Público, a cidade renunciou ao papel de representar um local de encontros e de permutas para se tornar um lugar fragmentado por ações relativas ao comércio, à indústria, aos bancos, às escolas e a outros segmentos, sem qualquer atenção à infância, salvo por pequenos parques de diversão, muitas vezes descuidados e sem manutenção.

3 O DIREITO DE BRINCAR: AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

3.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A(S) INFÂNCIA(S) E A CRIANÇA

As ideias, representações e conceitos sobre a infância e a criança foram sofrendo transformações ao longo do tempo, na medida em que as sociedades também foram se modificando, fazendo com que a concepção de infância passasse a ser entendida sob diversos olhares, tempos e espaços.

Segundo Ariès (2012), a infância é vista de maneiras diferentes em cada período da história. Na Idade Média, no século XI, as crianças eram vistas como um homem em miniatura; elas se vestiam como adultos e suas roupas não distinguiam suas idades.

No século seguinte, o autor destaca que não havia diferenciação entre crianças e adultos na arte medieval. Elas eram representadas apenas “numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços” (2012, p. 17). Descreve, ainda, que a infância, durante esse período, era uma fase revestida de transitoriedade. A criança passava diretamente da fase de colo, em que dependia do adulto para sobreviver, para o mundo dos adultos, logo que adquiria algum grau de independência. Portanto, não havia as demais fases da infância que hoje conhecemos, pois a criança logo se transformava em um pequeno adulto, sem distinção quanto ao modo de vestir nem à participação na vida social e no lazer, que não era específico de sua idade biológica, mas compartilhado com os adultos.

No século XIII surgem as primeiras indicações de um novo olhar sobre a infância, demonstradas nas artes e nos modos de trajar das crianças. As pinturas demonstram uma mudança de pensamento coletivo sobre infância, ainda que incipiente.

No século XI, os artistas representavam as crianças como adultos em escala menor, ou seja, como um adulto em miniatura. Até o século XIII as crianças ainda continuavam sendo representadas como homens em tamanho menor. Todavia, foi neste século (XIII) que surgiram alguns tipos de representações de crianças que são um pouco mais próximas do sentimento moderno (Boschio, 2019, p. 5).

Segundo Boschio (2019), as primeiras pinturas representavam anjos com a idade das crianças que eram educadas para a missa. Depois, a representação da infância tinha como figura o menino Jesus ou Nossa Senhora Menina, ligando a infância ao mistério da maternidade da Virgem ou à religiosidade. Outro tipo de criança que também apareceu na

arte foi o desenho da criança nua (2019). Também a respeito do século XIV, a arte passou a retratar a infância ligada à mãe, demonstrando uma relação de afetividade.

Veronese destaca que “antes do século XVII o infante representava uma parte praticamente insignificante do contexto familiar, era desvalorizado, não passava por etapas até chegar a uma suposta maioridade, simplesmente ‘pulava’ de criança a adulto” (2021, p. 13). Nesse sentido, Philippe Ariès (2012) ressaltou que a infância representa uma categoria histórica e que, em determinados períodos históricos, não havia uma clara distinção entre adultos e crianças, os quais partilhavam diferentes atividades e rotinas. A duração da infância varia consideravelmente entre diferentes sociedades, tornando difícil teorizar sobre infância e crianças sem levar em conta os contextos estruturais, as condições e os períodos em que estão inseridos.

Vale ressaltar que isto não significa negar a existência biológica das crianças, elas sempre estiveram inseridas em todos os períodos da humanidade. Significa reconhecer que a infância enquanto categoria social autônoma e diferenciada do gênero humano se constitui apenas na Idade Moderna (SARMENTO e PINTO 1997, p.13).

Ainda sobre a infância, Rousseau destaca a negligência com a infância, o que representa um problema grave para a sociedade. Ele argumenta que a formação do indivíduo deve começar com a valorização da infância como uma etapa essencial no desenvolvimento do homem livre.

Não se conhece a infância: no caminho das falsas ideias que temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é, antes de ser homem (1995, p. 6).

Ainda no século XVII, em razão do início da vida escolar, o cenário da infância ganhou novo capítulo e nova delimitação temporal. Todavia, a escola da época, conforme assevera Veronese, era uma instituição de enclausuramento que confundia educação com adestramento, e isso acabou agravando a condição da criança com a aplicação de castigos. Ressalta, ainda, que as primeiras escolas dos séculos seguintes eram rígidas e que “tinham como função enclausurar e retirar o pouco de liberdade existente nesta etapa densa da vida. A criança sai das ruas e de sua condição livre para ingressar em um mundo onde sua escassa vontade é ofuscada pelas duras ordens do professor” (2021, p. 20).

Numa crítica a esse tipo de educação, Rousseau (1995) propõe um novo conceito de infância, em que ela deve ser observada a partir de suas características, sendo

respeitada em seu próprio mundo, sua idade e seu processo de desenvolvimento biológico. Aponta que essa educação bárbara vem a sacrificar o presente em detrimento de um futuro incerto, sendo que “a idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças e à escravidão” (1995, p. 60).

Os estudos sobre a infância, em suas dimensões interdisciplinares, ou seja, sob os olhares do direito, da antropologia, da sociologia, da psicologia e da educação, entre outros, revelam novos eixos de análise e temas de estudo, resgatam a infância como objeto de conhecimento e configuram uma abordagem em que ela é vista como categoria social, e as crianças, como sujeitos de direitos.

Porém, até se chegar a essa abordagem da infância e das crianças como sujeitos a serem considerados nas diversas instituições sociais de que participam — família, cidade, comunidade, escola, espaços de lazer etc. —, a ideia de infância, por muito tempo, foi sonhada dos estudos por não ter uma identidade definida. Cabe lembrar que, durante a Idade Média, as pessoas não sabiam a data de nascimento e não havia uma definição específica sobre as fases da vida.

O estudo relativo à infância é recente. Observa-se que, na Idade Média, em razão da alta taxa de mortalidade infantil, na maioria das vezes decorrente das precárias condições de saúde e higiene, as pessoas não tinham interesse nesse período da vida, porque o elevado índice de mortalidade transformava esse triste evento em uma rotina. Eram acontecimentos que pareciam fazer parte da cultura da época, já que todos pareciam estar preparados, pois, de certa forma, sempre ocorriam.

Segundo Ariès (2012), mesmo na arte, os pintores representavam as crianças com expressões corporais e formas semelhantes às dos adultos. Isso sofreu uma transformação mais acentuada somente no século XVII, quando as crianças deixaram de usar roupas de adultos e passaram a se vestir com trajes adequados à sua idade. Veronese (2021) destaca que a escola teve papel importante nessa mudança de mentalidade em relação aos trajes e que, no século seguinte, as roupas infantis remetiam ao universo militar, representando o imperialismo, ou ao berço da burguesia; os pobres, por sua vez, não tinham condições de se preocupar com isso.

Ainda conforme Ariès (2012), a infância passa, lenta e gradativamente, a ser vista sob outro olhar a partir do século XVII. Nessa época, passou-se a perceber que a criança deveria ser mais valorizada, suprimindo-se a ideia de que, ao morrer, pudesse ser

substituída pelo nascimento de outra criança. Assim, a família começou a se importar mais com a criança, dando-lhe maior atenção, tanto na higiene quanto na alimentação. Com essa incipiente preocupação da família, a criança saiu de seu antigo anonimato, e sua perda passou a causar dor aos familiares.

A diferença entre infância e crianças é esclarecida da seguinte forma:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 11).

A visão que temos da infância nos tempos atuais, como um período da vida de uma pessoa, é uma construção moderna, uma vez que, no decorrer da história, nem sempre foi percebida essa divisão etária. Em diversos períodos, houve questionamentos sobre qual era o tempo da infância; por isso, as crianças atingiam certa idade, mas careciam de uma identidade própria vinculada ao seu tempo biológico.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação dos filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (Heywood, 2004, p. 87).

Assim, o resgate dos antecedentes históricos da infância parte da análise de construções realizadas pelos adultos, já que partem dos documentos hoje pesquisados e que em determinados períodos testemunharam o papel da criança na sociedade. Reis, padres, professores, pais, mães, vizinhos, gente rica, gente pobre são porta-vozes da construção da infância no passado e continuam a ser no presente.

Nessa mesma linha, Del Priore (2021) diz que as formas de existência cotidiana das crianças, as transformações de seus vínculos sociais e afetivos e sua aprendizagem da vida não nos são contadas diretamente por elas.

Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modernas, iluminando as lembranças mais apagadas. E pela voz dos médicos, professores, padres educadores, legisladores que obtemos informações sobre a infância no passado (DEL PRIORI, 2021, p. 15).

Essa concepção histórica e adultocêntrica mostra as crianças silenciadas, que não podem discursar, defender-se ou falar sobre si mesmas. Se pudéssemos dar voz às

crianças que estão nas casas, ruas e instituições, buscando a construção de sua própria história, seria possível que elas nos relatassem situações que envolvem sentimentos e sensações diferentes daqueles percebidos pela perspectiva do adulto.

Nesse sentido, Ariès destaca que, na escola da Idade Média, pessoas de todas as idades frequentavam o mesmo local de ensino:

É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos. Essa ausência de referências à idade persistiu por muito tempo e muitas vezes a constatamos nos moralistas do século XVII. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos (2012, p. 35).

O período em que as crianças tiveram suas imagens sociais registradas foi importante para que se pudessem fixar pontos de referência e modos de vida e, assim, interpretar seus mundos. Também possibilitou padronizar as relações entre crianças e adultos e definir os programas institucionais, os procedimentos e as prescrições relativas às crianças. Essas imagens cumpriram o propósito de construir os quadros interpretativos das relações sociais entre crianças e entre elas e os adultos.

A infância foi marcada na Idade Contemporânea pela Revolução Industrial, quando a criança passou a ser utilizada como força de trabalho produtiva e de baixo custo, sendo demasiadamente explorada, sofrendo mutilações nas fábricas, muitas vezes vindo a óbito e com remunerações extremamente baixas. Segundo Veronese (2021), a industrialização serviu para o parâmetro econômico novamente interferir “de forma marcante no cotidiano infantil, com a questão central de que a diferença econômica não está apenas representada no corpo social através das vestimentas e títulos como ocorria na Idade Média, mas também pelas diferenças de classes impostas pelo modelo capitalista da sociedade, atingindo inclusive as idades mais tenras” (2021).

Quanto à infância no Brasil, sua trajetória é marcada por momentos trágicos, representados pelo tráfico de crianças, pela internação em instituições de confinamento, pelas violências sexuais e pelos trabalhos forçados. Del Priore chama a atenção para o fato de que o estudo da infância no Brasil difere dos estudos “europeus ou americanos, cujas culturas produziram desde as épocas mais remotas as imagens, os objetos e representações que nos contam sobre a infância” (2021, p. 15). Isso porque, no Brasil, a

infância está marcada por extremas diferenças nas condições econômicas, sociais e regionais, em um país de grande extensão territorial.

Para compreender a história da infância no Brasil, deve-se, inicialmente, compreender que por essa infância perpassaram diferentes grupos de crianças, as nativas, as escravas, as filhas dos senhores de engenho, operárias, soldados do tráfico, entre outras, sendo que em todas essas infâncias poderemos considerar as relações com diferentes perspectivas, como, por exemplo, as perspectivas étnico-raciais, de gênero e de classe social.

Essa caminhada pelo contexto histórico e rico da infância no Brasil também foi marcada por “mudanças sociais no campo médico, religioso e normativo, percebemos que todas essas nuances possibilitaram apreender elementos que indicam profundas alterações nas experiências entre adultos e crianças, ou entre pais e filhos” (Cruz; Sarah, 2015, p. 28).

A história da infância no Brasil representa um processo complexo, no qual ela passou da desconsideração total para um período em que sua existência e sua participação social foram valorizadas e consideradas fundamentais durante as transformações do século XX e o período de industrialização. Passou-se da condição de “crianças da rua” à de “crianças de rua” e, atualmente, ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

A questão comum nos relatos sobre a infância é sua privação de assuntos públicos que lhe dizem respeito, em uma afronta à cidadania relacionada a essa infância que, como cita Sarmiento, “se constitui no efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção da infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança de 1989” (p. 41).

Ainda sobre a história da infância no Brasil, relativamente às embarcações portuguesas que se deslocavam para nosso país, acentua-se que, naquela época, meninos de pouca idade eram tratados como se fossem adultos e, portanto, sua mão de obra era utilizada em substituição à mão de obra adulta. Embarcavam em Lisboa e, no decorrer da primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos calejados pela dor e pelo sofrimento (Ramos, 2021).

Além disso, outras crianças, despatrimonializadas, quando não morriam na viagem, tinham que enfrentar a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações,

sentindo-se impotentes em um mundo com o qual, apesar de não lhes pertencer, tinham de conviver, independentemente de sua vontade.

A história do cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas quinhentistas foi, de fato, uma história de tragédias pessoais e coletivas. A história das crianças, de qualquer idade, nas naus do século XVI só pode ser classificada, portanto, como uma história marítima trágica, ou, se preferirem, como uma história trágico-marítima (Ramos, 2021, p. 49).

Sobre as crianças embarcadas, no período imperial, houve dois momentos distintos. Num primeiro, elas foram recrutadas para a Marinha, com valorização prévia daqueles que tinham estudado nas Companhias de Aprendizes Marinheiros. Num segundo estágio, após a independência do Brasil, foram recrutadas crianças para a Marinha, mas dessa vez para servirem como “buchas de canhão”, sendo encaminhadas sem treinamento algum para a guerra, numa postura arcaica dos burocratas imperiais (Venâncio, 2021).

Além das crianças nas embarcações, tivemos, nessa história evolutiva, outras tragédias a elas relacionadas, como a exploração em trabalhos penosos, a atuação como soldados do tráfico e das guerras, a escravidão e o abandono, como se houvesse uma invisibilidade da pessoa humana que habita esses corpos. O desrespeito à dignidade humana representou, por muitos anos, uma praxe, até que, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a criança e o adolescente foram reconhecidos como sujeitos de direitos, buscando-se, assim, mudar as situações de desrespeito que vinham ocorrendo havia muito tempo.

Nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças. Era comum elas trabalharem ao lado de adultos em condições insalubres e inseguras. O crescente reconhecimento das injustiças de sua situação, impulsionado por uma maior compreensão das necessidades de desenvolvimento das crianças, levou a um movimento para melhor protegê-las. Os padrões internacionais de direitos da criança avançaram fortemente ao longo do século passado, mas ainda existem lacunas na realização desses ideais (UNICEF, 2024).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi necessária a elaboração de uma norma que buscasse atender a essa nova condição da criança como sujeito de direitos. Assim, em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069/1990, que, segundo Veronese, é uma lei “mais compatível com a realidade brasileira, na qual viviam milhões de crianças e adolescentes num quadro de exploração, miséria e abandono” (2021, p. 73).

3.2 O CENÁRIO HISTÓRICO DO DIREITO AO BRINCAR E DE BRINCAR

Ao longo do percurso histórico, o direito de brincar passou a ser reconhecido como essencial ao desenvolvimento integral da criança. O brincar era visto inicialmente como uma atividade informal típica da infância, sem que sua importância fosse afirmada; contudo, no século XX, ocorreram diversas conquistas políticas e, conseqüentemente, foram promulgadas várias normas no âmbito dos direitos sociais e políticos, abrangendo inclusive a área da infância. Esta seguiu um movimento articulado com um projeto de sociedade construído ao longo do tempo por movimentos sociais defensores dos direitos das crianças, que reconheciam a brincadeira como uma atividade relevante para o desenvolvimento integral, com reflexos diretos na vida adulta.

No ano de 1924, a Liga das Nações organizou a Conferência de Genebra, que reuniu diversos especialistas e defensores dos direitos relacionados à infância com o objetivo de criar mecanismos de proteção para amenizar as atrocidades decorrentes da Primeira Guerra. Foi o primeiro reconhecimento internacional da necessidade de proteger os direitos das crianças. Assim, surgiu a Declaração de Genebra, que dispunha princípios norteadores segundo os quais toda criança deveria ser protegida, sem qualquer tipo de discriminação, e auxiliada para que pudesse se desenvolver com boa saúde. A referida Declaração, de forma simples, “assentava as bases para o reconhecimento e a proteção dos direitos da infância, além de cristalizar mudanças em relação à concepção sobre a autonomia e os direitos da criança e do adolescente” (Andrade, 2000, p. 38).

Seguindo essa linha temporal de instrumentos normativos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, trouxe expressamente a criança como sujeito detentor de zelo diferenciado, e seu conjunto de princípios e sua universalidade de direitos são aplicáveis a todos os seres humanos. Além disso, outras garantias também são extensivas à população infantojuvenil, como, por exemplo, o direito à igualdade, à liberdade e à vida e a proibição de tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (Crispim; Veronese, 2020, p. 25). Também estabelece, em seu artigo 24, que “todo ser humano tem direito a repouso e lazer” (ONU, 1948), direito que igualmente se estende à criança como um direito fundamental.

No ano de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou uma nova Declaração dos Direitos da Criança, que acrescentou outros paradigmas de proteção aos

direitos aplicáveis à infância e juventude, ampliando e atualizando a proteção oferecida pela Declaração de Genebra, reforçando também direitos e liberdades que estavam especificados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O referido texto normativo estabelece que o superior interesse da criança deve ser o princípio diretivo de quem é responsável por sua educação e orientação, estabelecendo ainda, em seu Princípio 7, que a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação, sendo que, além dos pais, a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo desses direitos.

O objetivo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 é assegurar uma infância feliz e chamar a atenção dos pais, das organizações voluntárias, das autoridades locais e dos governos nacionais para o reconhecimento dos direitos ali proclamados, ressaltando que, com o advento da referida Declaração, reconhece-se a criança como sujeito de direitos.

Já a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1989, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 21 de dezembro de 1990, constitui um dos documentos internacionais mais significativos relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes. Consagrou a Doutrina da Proteção Integral e reconheceu a família como grupo social primário, recomendando, ainda, que a infância deverá ser considerada “prioridade absoluta, necessitando de consideração especial, devendo sua proteção sobrepor-se às medidas de ajustes econômicos, sendo universalmente consagrados seus direitos fundamentais” (Pereira, 1999, p. 26). Reconheceu, ainda, o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística, estabelecendo que os Estados-Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (artigo 31).

Os mencionados documentos internacionais até aqui enumerados destacam o lazer e as brincadeiras como fundamentais ao desenvolvimento das crianças, assentindo que é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem competências e habilidades

para conseguir tomar decisões, construir seus sentimentos, conhecer a si mesmas, os outros e o mundo (Oliveira, 2019).

Para que se possa cumprir o que está prescrito nas Declarações e Convenções citadas, faz-se necessário que tenhamos espaços livres, adequados, dignos e sadios para o brincar, seja na cidade, na escola ou em outro ambiente, mas que sejam propícios a oferecer oportunidades para que as crianças interajam entre si, elaborem estratégias afetivo-emocionais, cognitivas e atitudinais plurais e diversas por meio de experiências coletivas e variadas de brincadeiras e dividam brinquedos e espaços para pensar, expressar, criar e produzir cultura.

Toda essa construção normativa e histórica até aqui apontada consolidou direitos que fortaleceram a criança como sujeito detentor desses direitos e de liberdades.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 deixou marcas significativas nas liberdades e na titularidade de direitos, e os textos que a antecederam indicavam, por declarações, a confirmação de tais direitos com princípios éticos e protetivos. Na Convenção, o público central objeto da proteção foi reconhecido como verdadeiro sujeito de direitos, ao qual foi conferido um status jurídico-social de proteção, reconhecendo-se a criança como cidadã, com os mesmos direitos já prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A Convenção trouxe consigo uma gama de princípios orientadores das ações governamentais, da hermenêutica e da elaboração de normas legais, quais sejam: interesse superior da criança; não discriminação; direito à vida e ao desenvolvimento; voz e participação.

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: 'a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento' (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 699)

Todo esse lento processo histórico e social decorre de esforços e compromissos que não apenas ratificaram direitos, mas também lhes conferiram, até então, um regramento específico de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança reconheceu o direito ao lazer, ao

divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, devendo aqueles que ratificaram o referido tratado promover condições que assegurem esse direito.

Esse rol de normas internacionais alcançou atividades legislativas e governamentais em todo o mundo. No Brasil, a Constituição de 1988 trouxe a proteção integral e o melhor interesse da criança como princípios a serem observados de forma prioritária, relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à convivência familiar e comunitária.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe ao Direito da Criança e do Adolescente um novo status: reconheceu às crianças e aos adolescentes e, com a Emenda Constitucional nº 65, de 2010, também aos jovens a condição de titulares de direitos juridicamente protegidos. Ressignificou a ideia de crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, e não mais como objetos de intervenção por parte do Estado. Além disso, ratificou sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e, por isso, a demanda por proteção especial, atribuindo essa corresponsabilidade protetiva à família, ao Estado e à sociedade em geral.

O direito relativo à infância e adolescência no Brasil, até o advento da Constituição Federal de 1988, apesar de carregar uma pretensão protetiva, estava permeado de significados que reduziam crianças e adolescentes a uma posição subalterna em relação ao adulto.

O Código de Menores de 1927, instituído pelo Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, trouxe uma abordagem punitiva com relação a crianças e adolescentes, direcionando já em seu artigo 1º, um olhar preconceituoso aos “menores”, sejam eles abandonados ou delinquentes, os quais seriam submetidos a uma autoridade competente para medidas de assistência e proteção, sem levar em consideração a condição social, ou melhor, a influência social que os encaminhou a essa situação de abandono ou delinquência. A situação de abandono ou delinquência estava configurada no artigo 26 do referido código, que assim dispunha:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

- I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam;
- II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistência, devido a indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos pais. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;
- III. que tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupilo

ou protegido;

IV, que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de atos contrários à moral e aos bons costumes;

V, que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI, que frequentem lugares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde;

c) empregados em ocupações proibidas ou manifestamente contrarias à moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saúde;

d) excitados habitualmente para a gatuñice, mendicidade ou libertinagem;

VIII, que tenham pai, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condenado por sentença irrecorrível;

a) a mais de dois anos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como coautor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime cometido por filho, pupilo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (Brasil, 1979).

Verificamos, então, o início de um período menorista em relação à criança e ao adolescente, diretamente relacionado à sua condição social. O Estado tinha, nessa época, uma função coercitiva, sem muita preocupação com a efetiva proteção dessas pessoas. Essa qualificação menorista vinha revestida de concepções e representações da infância relacionadas à inferioridade, à incapacidade, à delinquência, à mendicância, à violência e à pobreza, escondendo a falta de atuação do Estado em políticas públicas de proteção, uma vez que ele se limitava a atender aos ordenamentos jurídicos que traziam, em seu conteúdo, ordens de controle e repressão.

Já o Código de Menores de 1979, instituído pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro daquele ano, inaugurou no Brasil a Doutrina da Situação Irregular, em que “a criança e o adolescente eram apreendidos como coisas, objetos do sistema tutelar do menor” (Veronese, 2021, p. 68).

O Código de Menores elencou em seu artigo 2º as situações em que se configurava a situação irregular:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial (Brasil, 1979).

Ambos os códigos que precederam o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988 não tinham cuidado específico com a proteção e com o desenvolvimento da criança e do adolescente; estavam voltados à punição, à internação e à repreensão. Não havia atenção ao lazer da criança como um importante mecanismo de desenvolvimento integral, até porque a criança, em sua situação de “menor” ou em situação irregular, somente se tornava visível quando enquadrada em situação de abandono, delinquência ou irregularidade.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se, no Brasil, uma nova semântica para o Direito da Infância e da Adolescência, reconhecendo a criança e o adolescente como protagonistas das histórias por eles vividas, com as devidas proteções diante de sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento.

Interpretar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, portanto, é um exercício que depende da conjugação destes dois princípios fundamentais, o princípio da Condição Peculiar de Desenvolvimento e o princípio do Sujeito de Direitos. Definida a infância e adolescência em face destes dois princípios, necessário se faz a conformação de um direito especial para sua proteção, o que justifica a existência dos arts. 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, bem como de toda a legislação infraconstitucional acerca dos direitos da infância (Diniz; Camurça; Neto, 2018, p. 356).

A Constituição brasileira de 1988 reforçou a Doutrina da Proteção Integral, já consagrada pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Esse novo modelo protetivo “rompeu de vez com os paradigmas que lhe antecederam: da situação irregular, do assistencialismo, da estabilidade e da centralização das ações e das funções anômalas do Poder Judiciário” (Leite, 2003, p. 15), atribuindo a todas as crianças, indistintamente, todos os direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas, além de assegurar direitos específicos à infância, como o direito ao lazer e ao brincar, que, se assegurado e efetivado, contribui para o desenvolvimento físico e promove habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais.

Destaca-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5º, § 2º, ressalta que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não

excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988). Além disso, o § 1º do artigo em comento assevera que as normas constitucionais que definem direitos e garantias fundamentais possuem aplicação imediata. Então, mesmo sendo o lazer um direito fundamental relacionado à infância, previsto no artigo 227 e com aplicação incontinenti, observamos que o referido direito essencial ainda está longe de ser efetivamente assegurado, pois o que vemos são ações inconsistentes para disponibilizar espaços atraentes, inclusivos e que realmente sejam áreas de pertencimento às crianças ou até mesmo omissões na construção dessas áreas, relegando as crianças a um internato domiciliar, aprisionadas às telas e aos jogos eletrônicos, sem convivência comunitária com seus pares. Tonucci é contundente em sua afirmação ao dispor que “não podemos ser felizes sozinhos” (2005, p. 26) e completa, afirmando que “a criança precisa estar com outras crianças desde os primeiros meses de vida. É verdade que a criança precisa brincar com outras crianças” (2005, p. 27).

Tonucci (2005, p. 238) defende, ainda, que deve vigorar o princípio de destinar os espaços vazios ainda disponíveis, tanto públicos quanto particulares, ao uso público. Se os direitos das crianças forem considerados obrigações irrenunciáveis, poder-se-á considerar o aproveitamento desses espaços como locais públicos reais e partilhados de vivência para todos.

As crianças das cidades utilizam e se apropriam dos poucos espaços disponíveis. Se entre construções permanecer um espaço vazio, certamente este se tornará um lugar privilegiado de encontro e de jogo. Porém, se naquele espaço se constrói, desaparecem essas possibilidades e, muitas vezes, desaparece até a possibilidade de brincar fora de casa (Tonucci, 2005, p. 138).

Pelo teor do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o lazer deve ser assegurado com prioridade absoluta. Entre os demais direitos específicos à infância ali elencados, o direito ao lazer impõe ao Estado, à família e à sociedade, em cooperação, o dever de criar condições para sua concretização.

A Doutrina da Proteção Integral é um importante instrumento normativo para que os direitos reconhecidos à primeira infância sejam alicerçados, uma vez que carrega consigo princípios que impõem que o governo, a sociedade e os pais tenham um olhar direcionado ao atendimento das necessidades desses sujeitos de direitos. Esses princípios são alicerces embaixadores para que ações, serviços públicos, políticas públicas, projetos de lei

e aplicações de recursos pelo governo tenham como direcionamento prioritário as pessoas compreendidas nessa faixa etária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) regulamentou a Doutrina da Proteção Integral e representou um marco para o Direito da Criança e do Adolescente quanto à proteção, à promoção e à defesa do público ao qual se destina, garantindo os direitos específicos constantes desse mandamento legal. Aponta, em seu artigo 4º, que deve ser assegurada, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, ressaltando, ainda, que a garantia de prioridade compreende, conforme o parágrafo único do artigo 4º:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990)

A Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) é um instrumento normativo avançado de atenção às demandas da infância e da adolescência, sem qualquer distinção quanto à condição econômica, social, religiosa, racial ou de gênero, já que a Doutrina da Proteção Integral não possui qualquer ressalva em sua tutela. Vercellone (2018, p. 59) pontua que “crianças e adolescentes não são pessoas *capitis deminutae*, mas sujeitos de direitos plenos; eles têm, inclusive, mais direitos que outros cidadãos, têm direitos específicos”, os quais são imprescindíveis ao desenvolvimento, ao crescimento e à evolução das potencialidades. Por isso, ressalta-se a importância da Proteção Integral, já que se trata de um paradigma que avança e abrange outras normas legais cujos preceitos se estendem às crianças e aos adolescentes.

Os princípios que integram essa doutrina protetiva, além de outros constantes de nossa Constituição Federal e das leis esparsas, compreendem os princípios da prioridade absoluta, da proteção integral, do superior (melhor) interesse e da cooperação, que, aplicados em conjunto ou separadamente, constituem fundamentos para que as crianças, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, tenham proteção especializada, integral e diferenciada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece uma relação entre o direito de brincar e a liberdade, conforme o artigo 16, IV: “O direito à liberdade compreende os

seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se”. Essa conexão nos remete ao fato de que as crianças se sentem livres quando estão brincando e de que o brincar promove seu bem-estar e valoriza sua individualidade. Proporcionar essa liberdade de maneira concreta nos primeiros estágios da vida é essencial, pois esse “é o período certamente mais importante de toda a vida, no qual são decididas as bases sobre as quais toda a personalidade, a cultura, as habilidades da mulher e do homem serão construídas” (Tonucci, 2005, p. 205).

Com a preocupação de cuidar e garantir os direitos na primeira infância e reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, em dezembro de 2013, foi proposto o Projeto de Lei nº 6.998, que deu origem ao Marco Legal da Primeira Infância. No ano de 2014, foram intensificados diversos debates políticos e sociais, por meio de audiências públicas, seminários e reuniões, para aprimorar o tema, ouvindo-se sugestões e análises de vários segmentos e especialistas.

O Projeto de Lei que deu origem ao Marco Legal da Primeira Infância, dentre outros fundamentos, apresentou as seguintes justificativas:

Em que pese existir ampla e avançada legislação e, no âmbito do Poder Executivo, adequados instrumentos de ação, tais como o Sistema de Garantia de Direitos, com seus diversos componentes, tem se percebido que a primeira infância carece de uma atenção mais focada, de um olhar específico, de uma ação sensível às peculiaridades da idade.

[...]

Historicamente, as crianças pequenas têm recebido atenção parcial e precária, concentrada na área de saúde, na educação infantil e na assistência social, esta focada nas crianças que vivem em situação de vulnerabilidade.

Não é menos importante dizer que uma infância descuidada, submetida a tantas formas de violência e abandono, a estresse com forte significação sobre sua saúde física e mental, oferece todos os ingredientes para gerar comportamentos desajustados mais tarde (Brasil, 2013).

Surgiu assim, em 8 de março de 2016, a Lei nº 13.257 (Marco Legal da Primeira Infância), que estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas em decorrência da especificidade e da relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Embora já tivéssemos uma lei específica para a infância e a adolescência, pela própria dinâmica da sociedade surgiram novos problemas e a necessidade de novos cuidados, no intuito de possibilitar o desenvolvimento das crianças desde a concepção até os primeiros anos de vida. Por isso, tornou-se necessário atualizar, alterar e complementar a legislação na área dos direitos da criança de até seis anos de idade, em atendimento às

transformações sociais, com um olhar atento para essa faixa etária, estabelecendo princípios e assegurando direitos específicos para esses sujeitos, tanto os direitos humanos quanto os próprios dessa fase de desenvolvimento. Esses direitos devem nortear políticas públicas específicas para a primeira infância, tendo como áreas prioritárias, entre outras, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente.

Além desse dispositivo legal, o Marco Legal da Primeira Infância traz em seu artigo 17 outra referência ao direito de brincar, ao dispor que é de responsabilidade do Estado “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).

Toda essa historicidade legislativa foi importante para que se criasse um referencial normativo que assegurasse o direito de brincar às crianças e, em especial, àquelas na faixa etária compreendida até os seis anos de idade, criando uma cultura de compartilhamento de emoções numa rede harmônica de relações. Nesse sentido, Maturana (2021, p. 44) destaca que “a criança vive a primeira fase de sua vida como uma dança prazerosa, na estética da coexistência harmônica própria da coerência sistêmica de um mundo que se configura com base na cooperação e no entendimento”. Mais adiante o autor enfatiza que “na primeira infância, por meio da brincadeira e enquanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, balanceando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos” (2021, p. 166).

3.3 O BRINCAR, O BRINQUEDO E AS BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O brincar, o brinquedo e as brincadeiras constituem experiências fundamentais no desenvolvimento integral da criança. Ao longo da história, essas práticas foram vistas ora como momentos de descanso, ora como perda de tempo, mas hoje são reconhecidas como dimensões centrais da infância e da formação do sujeito. A atividade lúdica integra as múltiplas linguagens da criança e é, segundo Sarmiento (2004), uma das expressões mais genuínas da cultura infantil. Assim, o brincar ultrapassa a esfera do entretenimento: é uma

necessidade vital, um direito assegurado em marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Legal da Primeira Infância.

Para Tonucci (2005), o brincar está intrinsecamente relacionado ao direito à cidade, pois, à medida que a criança ocupa o espaço urbano por meio do brincar, ela participa da vida social e cultural de sua comunidade. O autor defende que cidades planejadas para crianças são cidades melhores para todos, pois consideram a dimensão da ludicidade como critério de justiça espacial, social e emocional. O brincar, então, deve ser garantido como direito que estrutura a vivência infantil e potencializa a criatividade, o senso de pertencimento, a interação com o outro e a construção da subjetividade.

Na perspectiva do desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) argumenta que o brincar simbólico é uma ferramenta essencial para a internalização de normas sociais, o exercício da imaginação e a articulação entre os processos cognitivos e afetivos. Para ele, ao brincar, a criança amplia sua zona de desenvolvimento proximal, interagindo com elementos do mundo real em uma lógica própria. As brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, têm um papel decisivo na formação do pensamento abstrato e da linguagem. Ao assumir papéis, a criança ensaia comportamentos sociais e éticos, aprendendo a negociar, esperar sua vez e compreender regras coletivas.

A noção de brinquedo, por sua vez, também merece destaque. Segundo Brougère (1998), o brinquedo é um objeto cultural que adquire sentido na interação entre o material, a criança e o contexto sociocultural em que ela está inserida. Não se trata apenas de um artefato industrializado, mas de qualquer objeto que, ressignificado pela criança, torne-se parte de sua vivência lúdica. Pedras, galhos, tecidos, utensílios domésticos e outros materiais simples podem assumir esse papel. Isso indica que, mais importante do que o objeto em si, é o uso criativo e livre que a criança faz dele, o que remete à importância de contextos ricos em estímulos e permissivos à exploração.

Verden-Zoller (2021) reforça essa visão ao destacar a importância das experiências sensorio-motoras na primeira infância. Para a autora, o corpo da criança em crescimento organiza-se a partir de interações com o ambiente, e o brincar é o principal meio de exploração do entorno. Essa vivência corpórea não apenas contribui para o desenvolvimento motor, mas também estrutura noções espaciais, temporais e afetivas, sendo o brincar uma atividade constitutiva da cognição encarnada. O espaço, portanto, não pode ser neutro; ele deve ser acolhedor, acessível e estimulante.

Ao analisarmos o brincar no contexto da cidade, Lefebvre (2001) oferece uma reflexão fundamental sobre a apropriação do espaço urbano. Segundo o autor, o espaço é uma construção social e política que deve refletir as necessidades e os desejos de seus habitantes. A criança, ao brincar, transforma e dá novo significado a esse espaço, exercendo seu direito à cidade. Brincar em praças, calçadas, parques ou mesmo em espaços “improvisados” é uma forma de afirmação de cidadania infantil. Contudo, como apontam Gobi, Anjos e Leite (2021), o planejamento urbano tem historicamente excluído as crianças, tornando os espaços públicos inóspitos, perigosos e desestimulantes para a vivência lúdica.

Dessa forma, o brincar é também uma questão de justiça espacial, como defendido por Soja (2014). A desigualdade no acesso a espaços seguros, acessíveis e verdes impacta diretamente as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças, sobretudo daquelas em contextos de vulnerabilidade. O brinquedo se torna um luxo; o tempo para brincar, um privilégio. Para garantir equidade, é necessário pensar políticas públicas que democratizem o acesso a ambientes lúdicos, entendendo que o brincar não é um suplemento, mas um eixo estruturante da infância.

De acordo com Kishimoto (2011), a brincadeira é um campo de investigação e intervenção pedagógica e social. Ela argumenta que o brincar livre deve coexistir com o brincar orientado, sobretudo na educação infantil, pois ambos contribuem para a formação de competências cognitivas, sociais e emocionais. A autora também alerta para o risco da escolarização precoce, que rouba o tempo de brincar em nome da antecipação de aprendizagens formais. Nesse sentido, brincar é resistir à adultização da infância e ao produtivismo que atravessa nossas relações sociais.

O Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), documento norteador das políticas públicas voltadas a crianças de 0 a 6 anos, reconhece o brincar como elemento essencial ao desenvolvimento integral. Ele prevê a criação de espaços lúdicos em equipamentos públicos, a qualificação de profissionais da educação e a integração entre saúde, educação, cultura e assistência social para garantir o tempo, o espaço e os materiais necessários à brincadeira. A Agenda 2030 da ONU, por sua vez, destaca a importância de cidades inclusivas, seguras e sustentáveis para crianças, incluindo o acesso universal a áreas de lazer.

Barbosa (2021) chama atenção para a invisibilidade do brincar nos territórios urbanos, especialmente nas periferias. O brincar de rua, tradicional nas infâncias brasileiras, vem sendo substituído por atividades em ambientes fechados, vigiados e cercados. Isso reforça desigualdades, pois crianças pobres não têm acesso a clubes, playgrounds particulares ou espaços internos seguros. As brincadeiras de rua, muitas vezes criminalizadas, são expressão de resistência cultural e forma legítima de ocupação do espaço público pelas crianças.

Além disso, como destaca Sarmiento (2018), o brincar é também uma prática social mediada por cultura, classe, gênero e etnia. Crianças negras, indígenas, com deficiência e de famílias empobrecidas enfrentam múltiplas barreiras para o exercício pleno do direito ao brincar. Isso exige um olhar interseccional das políticas públicas, que considerem as infâncias plurais e promovam a inclusão. O brinquedo inclusivo, a acessibilidade nos espaços lúdicos e a valorização das culturas infantis diversas são aspectos fundamentais nesse processo.

Outro ponto relevante é a relação entre o brincar e a saúde mental. Segundo Winnicott (1982), o brincar favorece a constituição do self, a expressão da subjetividade e o enfrentamento de angústias. O autor considera o brincar como um espaço potencial, intermediário entre realidade interna e externa, onde a criança pode elaborar experiências, criar vínculos e se sentir segura. O tempo dedicado ao brincar, portanto, não é tempo perdido, mas investimento na saúde emocional e no bem-estar das crianças.

Como apontam Giddens (2008) e Castells (2020), os processos urbanos impactam diretamente a experiência infantil. A falta de tempo e espaço para brincar é reflexo de uma lógica social acelerada, centrada na produtividade e no consumo. Nessa lógica, o brincar é secundarizado, e a infância corre o risco de ser instrumentalizada. É preciso romper com essa racionalidade e recolocar a infância no centro das políticas urbanas, reconhecendo que o direito de brincar é, ao mesmo tempo, um direito civil, social e cultural.

A brincadeira também está profundamente ligada à construção da memória e da identidade. Como observa Tuan (1980), os lugares marcados pelo afeto e pela vivência lúdica tornam-se territórios existenciais. A criança que brinca na rua, na praça, no quintal, constrói uma cartografia subjetiva da cidade: ela se reconhece e é reconhecida nesses espaços. Assim, o brincar é também um ato de inscrição simbólica no território, o que

reforça a ideia de que o desenvolvimento integral exige o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de afetos.

Por fim, a concepção de desenvolvimento integral pressupõe a articulação entre os aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural da criança. O brincar, os brinquedos e as brincadeiras atravessam todas essas dimensões, pois permitem o exercício da corporeidade, da imaginação, da convivência, da linguagem e da cultura. Garantir o brincar é, portanto, garantir a infância em sua plenitude. E, como bem diz Tonucci (2005), é preciso fazer hoje o que as crianças pedem, pois isso significa defender a cidade como lugar de vida, encontro e felicidade.

3.4 O DIREITO AO LAZER INFANTIL DENTRO DO PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA E DA AGENDA 2030

O direito ao lazer infantil constitui um dos pilares para o desenvolvimento integral das crianças e está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil (art. 227), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e reforçado pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257/2016). Em âmbito internacional, esse direito é igualmente protegido pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), que reconhece o lazer, o repouso, a recreação e o tempo livre como dimensões essenciais para o bem-estar físico, psicológico, emocional e social da infância. O Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI) e a Agenda 2030, com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), convergem nesse reconhecimento, estabelecendo diretrizes para garantir às crianças ambientes seguros, acessíveis, sustentáveis e promotores de experiências significativas por meio do lazer.

No contexto do Plano Nacional da Primeira Infância, o direito ao lazer é compreendido como parte integrante de uma rede de cuidados e garantias fundamentais voltadas a crianças de 0 a 6 anos. O documento reconhece que a infância é um período crítico de desenvolvimento e que a experiência lúdica e o tempo livre são indispensáveis para o florescimento das capacidades humanas. Segundo o PNPI (2010), é dever do Estado garantir “espaços adequados, seguros e acessíveis para o brincar e para a recreação”, com foco especial nas populações em situação de vulnerabilidade. O Plano

propõe a articulação entre políticas de educação, cultura, saúde, mobilidade urbana e assistência social para assegurar a efetivação desse direito em todos os territórios.

Ao tratar da importância do lazer na infância, Sarmiento (2004) ressalta que ele não é mero passatempo, mas expressão de culturas infantis e direito inalienável das crianças. Nessa lógica, o lazer é território de criação, apropriação simbólica do espaço, desenvolvimento da autonomia e experimentação do mundo. A criança que usufrui de tempo e espaço para brincar e descansar está em melhores condições de desenvolver-se integralmente, o que abrange suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. Sarmiento também destaca que o direito ao lazer deve ser compreendido à luz da justiça social e do combate às desigualdades, pois o acesso a experiências lúdicas ainda é profundamente desigual entre crianças das diversas classes sociais.

A Agenda 2030, por sua vez, constitui um compromisso global firmado por 193 países membros da Organização das Nações Unidas, incluindo o Brasil, e contempla em seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) diversas metas diretamente relacionadas ao bem-estar infantil e ao lazer. O ODS 11, por exemplo, propõe “tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”, e, em sua meta 11.7, estabelece que até 2030 todos tenham “acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres, crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência” (ONU, 2015). Esta meta reforça a dimensão territorial e ambiental do direito ao lazer e evidencia a necessidade de ações estruturantes que articulem planejamento urbano e políticas voltadas à infância.

De acordo com Tonucci (2005), as cidades modernas, ao priorizarem os carros, o comércio e a produtividade, tornaram-se hostis para as crianças, limitando suas oportunidades de lazer e convívio comunitário. A proposta da “Cidade das Crianças”, desenvolvida pelo autor, defende que o planejamento urbano deve partir da escuta ativa das crianças e da consideração de seus desejos, modos de ser e de ocupar o espaço. Nessa perspectiva, o lazer não é um bem a ser concedido pelas autoridades, mas um direito a ser assegurado na configuração dos espaços urbanos. A escuta das infâncias torna-se, então, um vetor de democratização e humanização das cidades.

Para Gobi, Anjos e Leite (2021), a cidade é, ao mesmo tempo, cenário e protagonista das infâncias. O lazer infantil no espaço urbano precisa ser compreendido como política pública intersetorial, que abrange cultura, mobilidade, meio ambiente,

arquitetura, segurança e inclusão social. Esses autores denunciam a invisibilização das crianças na formulação das políticas urbanas e defendem o lazer como instância de pertencimento e de construção de cidadania. Para eles, garantir o lazer na infância é garantir também o direito à memória, à experimentação e à sociabilidade.

O PNPI orienta os municípios e estados a desenvolverem planos locais pela primeira infância que incluam o mapeamento de espaços de lazer, a criação de novos equipamentos públicos acessíveis e a formação de profissionais que atuam com crianças em diferentes contextos (educacional, comunitário, cultural, esportivo). Além disso, o plano enfatiza a importância do tempo de ser criança. A rotina das famílias, o ritmo das cidades e as exigências escolares muitas vezes reduzem ou eliminam o tempo livre das crianças, o que compromete seu bem-estar. Por isso, o PNPI estabelece como diretriz a valorização do tempo do brincar e do descanso, o que remete diretamente ao direito ao lazer.

Conforme destacado por Lefebvre (2001), a apropriação do espaço urbano está profundamente ligada à forma como os sujeitos vivenciam a cidade. Para as crianças, o lazer é uma forma legítima de apropriação dos espaços, seja no parque, na calçada, na praça ou no quintal. Entretanto, essa apropriação só é possível quando o espaço urbano é projetado para acolher a diversidade etária e respeitar o direito de todos. Cidades que não garantem espaços de lazer para crianças negam o direito à cidade e reforçam a lógica adultocêntrica de organização dos territórios.

Ainda sob a perspectiva da Agenda 2030, o direito ao lazer infantil também se relaciona com o ODS 3, que trata da saúde e bem-estar, e com o ODS 4, que versa sobre educação de qualidade. Estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) demonstram que o brincar e o lazer ativo estão diretamente relacionados à saúde física e mental das crianças, contribuindo para a prevenção da obesidade infantil, para a socialização, a criatividade e a resiliência emocional. Na educação, o lazer promove aprendizagens significativas, pois articula conteúdos escolares a experiências prazerosas e espontâneas. Nesse sentido, brincar e aprender não são processos opostos, mas mutuamente constitutivos.

Barbosa (2021) argumenta que o lazer infantil nas cidades brasileiras ainda é tratado como luxo ou concessão e não como direito. Nas periferias, o lazer é frequentemente associado à criminalização, à desordem ou ao risco. Isso revela o quanto o direito ao lazer está atravessado por desigualdades sociais, raciais e territoriais. Crianças

negras, pobres e periféricas são as mais afetadas pela ausência de espaços públicos adequados, seguros e estimulantes. Para enfrentar essa realidade, é necessário superar a fragmentação das políticas públicas e adotar abordagens integradas que coloquem o lazer como eixo das ações em saúde, educação, cultura e urbanismo.

O Marco Legal da Primeira Infância (2016) reforça a necessidade de que as políticas públicas assegurem o desenvolvimento integral da criança, considerando sua dimensão lúdica, afetiva, estética e relacional. O documento destaca que o direito ao lazer deve estar presente tanto nas instituições de educação infantil quanto nos espaços urbanos. Isso requer, por exemplo, a valorização da pedagogia do brincar, a formação de educadores em práticas lúdicas e a construção de ambientes pedagógicos e urbanos que estimulem o livre movimento e a interação social.

A ideia de cidade biofílica, conforme descrita por Rossetto (2022), também contribui para essa discussão. Cidades biofílicas são aquelas que integram a natureza ao cotidiano das pessoas e favorecem conexões afetivas com o ambiente. Para as crianças, a presença de árvores, jardins, espaços verdes e animais favorece a imaginação, a calma, a empatia e o cuidado com o meio ambiente. A natureza é, portanto, elemento essencial do lazer infantil e deve ser incorporada às políticas urbanas com base na Agenda 2030 e no PNPI.

O direito ao lazer infantil é um direito fundamental que articula múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e da justiça social. Ele está assegurado nos principais marcos legais e orientações internacionais, como o Plano Nacional da Primeira Infância e a Agenda 2030. No entanto, sua efetivação exige compromisso político, investimento público, planejamento urbano inclusivo e escuta ativa das crianças. Como afirma Tonucci (2005, p. 124), “fazer o que as crianças pedem significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontro e de troca para todos os cidadãos”.

3.5 O BRINCAR COMO PRÁTICA DE CUIDADO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO GUIA “*UM NOVO OLHAR SOBRE O BRINCAR* DA IPA BRASIL”

A linguagem da criança é o brincar: é a maneira como ela se expressa diante de determinadas situações, constituindo, portanto, uma base para seu desenvolvimento e para a formação de uma sociedade mais saudável, justa e inclusiva. Sob o ponto de vista jurídico,

a introdução já posiciona o brincar na lógica da proteção integral: a criança não é vista apenas como destinatária de cuidado, mas como sujeito de direitos, cuja voz, corpo, tempo e experiência precisam ser respeitados.

O brincar, frequentemente relegado a uma dimensão secundária nas práticas educativas e sociais, precisa ser ressignificado como direito humano e estratégia de cuidado integral. O guia “Um novo olhar sobre o brincar”, elaborado pela IPA Brasil, surge como resposta a essa lacuna, propondo uma mudança de modelo: compreender o brincar não como mero entretenimento, mas como prática estruturante da saúde mental, da convivência comunitária e da formação cidadã.

O guia também associa o brincar à evolução humana. Com base em Stuart Brown e Peter Gray, sustenta que brincar é uma forma pela qual a natureza prepara crianças e jovens mamíferos para aprenderem habilidades necessárias à vida. Assim, brincar não é acessório: é um comportamento adaptativo, fundamental ao desenvolvimento.

A obra também apresenta, em sua parte inicial, os fundamentos neurocientíficos do brincar, ou seja, sob a ótica da neurociência, brincar ativa o cerebelo, relacionado ao equilíbrio, à coordenação motora, à postura e à sequência de movimentos; estimula o lobo frontal, associado ao controle comportamental, à regulação emocional, à linguagem, ao planejamento e às funções executivas; e também mobiliza regiões relacionadas à memória de longo prazo.

A IPA Brasil, seção brasileira da International Play Association, é uma organização sem fins lucrativos fundada em 1997 que se dedica à defesa do direito de brincar e ao acesso à cultura. Sua atuação parte da compreensão de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática estruturante para o desenvolvimento humano, para a saúde mental e para a convivência comunitária. (IPA Brasil, s.d.1).

O trabalho da IPA Brasil se organiza em três grandes eixos. O primeiro é o advocacy, ou seja, a defesa do brincar como direito humano universal, buscando influenciar políticas públicas e programas sociais. O segundo é a formação de adultos, por meio do Programa de Formação de Agentes do Brincar®, que já capacitou milhares de educadores, cuidadores e profissionais de saúde para reconhecerem o brincar como ferramenta de cuidado e desenvolvimento. O terceiro eixo é a produção de conhecimento, com a elaboração de artigos, guias e materiais práticos que fundamentam e disseminam a importância do brincar livre. (IPA Brasil, s.d.2).

Os impactos da IPA Brasil são expressivos: mais de 114 mil pessoas já participaram diretamente de suas ações, e cerca de meio milhão foram alcançadas indiretamente em todos os estados brasileiros. Além disso, a associação produziu mais de 150 artigos acadêmicos e práticos sobre o brincar, consolidando-se como referência nacional no tema. (IPA Brasil, s.d.2).

Do ponto de vista acadêmico, a IPA Brasil sustenta que negar o brincar é negar uma dimensão fundamental da experiência humana, pois o ato de brincar não se limita ao entretenimento, mas constitui uma prática estruturante da subjetividade, da saúde mental e da vida em comunidade.

Sua proposta é argumentativa e política: ao promover o brincar, a associação defende que se investe em uma sociedade mais inclusiva, solidária e saudável. O brincar é entendido como um direito humano universal, inscrito no artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, e sua garantia implica reconhecer crianças, jovens e adultos como sujeitos de cultura e de cidadania. (IPA Brasil, s.d.2).

Assim, a IPA Brasil não se limita a oferecer atividades lúdicas, mas defende uma mudança de paradigma: compreender o brincar como direito, necessidade e estratégia de emancipação. Essa perspectiva a coloca em diálogo com outras organizações internacionais voltadas à infância, mas com um foco específico e diferenciado — o brincar como eixo central da vida comunitária e da formação cidadã.

3.5.1 O brincar como direito e necessidade

Defender o brincar como direito implica reconhecer que sua ausência compromete o desenvolvimento integral da criança e fragiliza os vínculos sociais. O guia argumenta que o brincar deve ser incorporado em políticas públicas e práticas institucionais, pois sua função extrapola o campo da infância, alcançando todas as fases da vida. Nesse sentido, negar o brincar é negar uma dimensão fundamental da experiência humana.

A obra valoriza a repetição das brincadeiras, inclusive entre pessoas de gerações diferentes e de crianças com idades diferentes. Para a criança, repetir não significa ausência de novidade, mas oportunidade de dominar habilidades, criar estratégias e sentir segurança. A repetição é vista como parte do desenvolvimento, pois permite à criança experimentar competência, previsibilidade e confiança.

Outro ponto importante é a convivência entre crianças de diferentes idades. Quando crianças mais novas e mais velhas brincam juntas, os pequenos aprendem observando e imitando, enquanto os maiores desenvolvem cuidado, paciência e responsabilidade. A brincadeira, portanto, não é apenas individual: ela constitui espaço de aprendizagem social.

O brincar intergeracional, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos, também é defendido. Ele fortalece vínculos afetivos, promove troca de saberes, valoriza memórias culturais e amplia o repertório lúdico. Juridicamente, esse ponto reforça a ideia de que o direito ao brincar não pertence apenas à escola ou à família nuclear, mas se relaciona com a comunidade, com a cultura e com a convivência familiar e comunitária.

A obra também afirma que crianças com deficiência têm direito ao brincar. O brincar inclusivo exige acessibilidade, adaptações e oportunidades que respeitem a singularidade de cada criança. A inclusão não é tratada como favor, mas como condição para o exercício de um direito. Quando o brincar é inclusivo, promove não apenas o desenvolvimento individual, mas também a convivência com a diversidade, ajudando a construir uma sociedade mais empática, justa e humana.

Sobre a inclusão, na página 13 o guia destaca que: As questões relacionadas às deficiências e transtornos na infância representam desafios adicionais. Crianças com deficiência ainda enfrentam acesso desigual ao brincar, seja por barreiras físicas, sociais ou atitudinais. O capacitismo e a invisibilidade fazem com que sejam vistas sob a ótica da limitação, e não do potencial, excluindo-as das brincadeiras e prejudicando seu desenvolvimento socioemocional. A formação insuficiente de pais, cuidadores e profissionais compromete a promoção de práticas inclusivas, enquanto a exclusão do brincar amplia sentimentos de isolamento, ansiedade e baixa autoestima, afetando também as famílias. Garantir o brincar inclusivo exige práticas intersetoriais que articulem saúde, educação, assistência social e cultura, assegurando oportunidades equitativas. Nesse contexto, o brincar não é apenas lazer: é ferramenta de reabilitação, socialização e cuidado com a saúde mental, fortalecendo vínculos e autonomia.

Isto é, o guia afirma que crianças com deficiência ou transtornos ainda encontram muitos obstáculos para brincar, como falta de acessibilidade, preconceito e despreparo dos adultos. Essa exclusão prejudica seu desenvolvimento emocional e social, podendo gerar isolamento, ansiedade e baixa autoestima. Por isso, o brincar inclusivo deve envolver

saúde, educação, assistência social e cultura, garantindo igualdade de oportunidades e fortalecendo autonomia, vínculos e saúde mental.

O brincar constitui uma prática de cuidado, o que implica reconhecê-lo como uma ferramenta capaz de:

i) Promover saúde mental, reduzindo estresse e fortalecendo a resiliência emocional.

ii) Fortalecer vínculos familiares e comunitários, criando espaços de pertencimento e solidariedade.

iii) Transformar territórios, tornando-os mais inclusivos e acolhedores.

Argumenta-se, portanto, que o brincar não é acessório, mas central para qualquer projeto educativo ou social que se pretenda emancipador.

3.5.2 Aplicações e implicações

No contexto escolar, a incorporação do brincar desafia a lógica tradicional de ensino centrada na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada. Ao propor jogos cooperativos, espaços lúdicos e momentos de brincadeira livre, o guia defende uma pedagogia que valoriza a criatividade, a autonomia e a convivência, reconhecendo que o brincar é também um modo de construir conhecimento. Essa perspectiva confronta práticas rígidas e disciplinares, sugerindo que a aprendizagem significativa só ocorre quando o brincar é reconhecido como parte do processo e quando a escola se abre para experiências sensoriais, corporais e afetivas que ampliam o repertório cultural dos estudantes.

A aprendizagem significativa só ocorre quando o brincar é reconhecido como parte do processo e quando a escola se abre para experiências sensoriais, corporais e afetivas que ampliam o repertório cultural dos estudantes. Nesse movimento, o brincar deixa de ser visto como mero intervalo ou distração e passa a ser entendido como linguagem pedagógica, capaz de integrar saberes, estimular a curiosidade e favorecer a construção coletiva do conhecimento (Piaget, 2022).

Ao permitir que crianças explorem o mundo por meio do corpo, das emoções e da imaginação, a escola promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioemocional, criando condições para que os estudantes aprendam a conviver, a cooperar e a se expressar de forma plena. Assim, o brincar torna-se eixo estruturante de

uma educação que valoriza a diversidade, reconhece a infância em sua potência e rompe com modelos excludentes, abrindo espaço para práticas mais humanas, inclusivas e transformadoras (Piaget, 1999).

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento socioemocional, favorecendo a resolução de conflitos, a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo, aspectos muitas vezes negligenciados em currículos formais (Piaget, 1999).

No âmbito comunitário, o guia argumenta que o brincar pode ser motor de transformação social e de fortalecimento da cidadania. Oficinas de brincar, atividades intergeracionais e a reconfiguração de espaços públicos em ambientes lúdicos são estratégias que não apenas promovem convivência, mas também ressignificam territórios, tornando-os mais inclusivos e democráticos. O brincar, nesse sentido, atua como prática política, capaz de gerar pertencimento e resistência frente às desigualdades, criando redes de solidariedade e ampliando o acesso à cultura e ao lazer. Ao ocupar ruas, praças e parques com brincadeiras, a comunidade reivindica o direito à cidade e reafirma que o lúdico não é privilégio, mas necessidade humana. Assim, o brincar se apresenta como linguagem universal, que atravessa gerações e contextos, e como ferramenta de emancipação, capaz de transformar tanto a escola quanto a sociedade.

3.5.3 Impacto e relevância

O impacto esperado pelo guia não se limita ao bem-estar individual, mas se estende à coletividade, ao propor uma visão integrada entre escola, comunidade e políticas públicas. Ao defender o brincar como prática estruturante, o material desafia gestores, educadores e instituições a repensarem suas metodologias e políticas, deslocando o foco da eficiência e da produtividade para a valorização da experiência humana. Trata-se de um convite à ação, que exige mudança de olhar e compromisso ético com a infância e com a vida comunitária, reconhecendo que o brincar é também um direito cultural e social. Nesse sentido, o guia aponta para a necessidade de ambientes educativos mais inclusivos, que respeitem a diversidade e promovam equidade, ao mesmo tempo em que reforça o papel do brincar na construção de sujeitos críticos e criativos.

A Lei nº 15.145/2025 instituiu o Dia Nacional do Brincar, celebrado em 28 de maio. A data reforça o brincar como direito humano fundamental e estimula ações intersetoriais no território nacional. Também menciona o Dia Internacional do Brincar, reconhecido pela

ONU em 11 de junho, relacionado ao art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Assim, foi proposto um passo a passo para organizar um Dia do Brincar: formar equipe, definir objetivo e mensagem, mapear parceiros, mobilizar comunidade, capacitar envolvidos, elaborar orçamento, escolher local e data, planejar comunicação, verificar instalações, definir programação, organizar materiais, identificar agentes do brincar, cuidar da alimentação, comunicar autoridades, garantir segurança, fazer checklist e avaliar resultados após o evento.

Esse trecho mostra que o brincar deve ser tratado como política, projeto e mobilização social, não como improviso. A efetivação do direito exige planejamento, orçamento, segurança, participação comunitária e avaliação.

O brincar é apresentado como estratégia de desenvolvimento sustentável, cultura de paz, fortalecimento comunitário e política pública intersetorial baseada em evidências. Ou seja, garantir tempo, espaço e respeito ao brincar é garantir um futuro mais equilibrado, próspero e pacífico. Brincar deve ser prática cotidiana, responsabilidade coletiva e política pública permanente.

O guia transforma o brincar em categoria jurídica concreta. Ele deixa de ser uma abstração bonita e passa a exigir: tempo livre, espaços públicos adequados, adultos sensibilizados, escolas preparadas, políticas intersetoriais, orçamento, acessibilidade, escuta da criança e corresponsabilidade social.

Reforça a tese de que não se garante infância apenas protegendo contra violações; garante-se infância também assegurando experiências positivas, livres, criativas, inclusivas e comunitárias. O direito de brincar é, portanto, uma das expressões mais completas da proteção integral.

Enfim, o guia “Um novo olhar sobre o brincar” da IPA Brasil não é apenas um manual de práticas, mas um manifesto em defesa do brincar como direito, necessidade e estratégia de cuidado coletivo. Sua abordagem argumentativa reforça que o brincar deve ser entendido como prática social transformadora, capaz de promover saúde mental, fortalecer vínculos, reconfigurar territórios e ampliar o acesso à cidadania. Ignorar essa dimensão é perpetuar modelos educativos e sociais excludentes, que reduzem a infância a um tempo de preparação para a vida adulta; incorporá-la, por outro lado, é investir em uma sociedade mais humana, inclusiva e solidária, em que o lúdico se torna linguagem de resistência e de esperança.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: O BRINCAR E O LAZER

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR NA LEI Nº 13.257/2016: FUNDAMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DE EFETIVIDADE

A análise da Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, sob a perspectiva do direito de brincar, exige uma compreensão inicial acerca da própria noção de política pública. No campo jurídico contemporâneo, política pública não pode ser reduzida a uma declaração programática, a uma intenção administrativa ou a um conjunto disperso de ações governamentais. Ao contrário, política pública deve ser compreendida como um processo institucional organizado, composto por decisões, programas, planos, serviços, orçamento, responsabilidades administrativas, mecanismos de participação social, instrumentos de monitoramento e critérios de avaliação, voltado à concretização de direitos fundamentais.

Segundo Bucci (2006), o conceito de política pública foi ampliado com a incorporação do aspecto processual, e a política pública passou a ser compreendida como um programa de ação governamental formado a partir de diversos processos juridicamente regulados, como os processos eleitoral, legislativo, administrativo, orçamentário, judicial, de planejamento e de governo. Sua finalidade é articular os instrumentos disponíveis ao Estado e as atividades privadas para alcançar objetivos socialmente relevantes e politicamente definidos. Nessa perspectiva, uma política pública deve estabelecer prioridades, prever os meios necessários à sua execução e delimitar o período em que se espera atingir os resultados pretendidos.

Souza ressalta que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (2006, p. 26)

Quando se fala em política pública, é necessário que tenhamos compreensão do conceito de público e da dimensão desse termo. Segundo Pereira (1994), a noção de

“público”, quando vinculada à política, não se limita à atuação estatal, mas remete àquilo que pertence à coletividade e se organiza sob uma ordem jurídica comum e em torno de interesses compartilhados. Assim, embora as políticas públicas sejam reguladas e, muitas vezes, executadas pelo Estado, elas também envolvem escolhas, preferências e decisões provenientes da esfera privada, devendo estar sujeitas ao controle social. Nessa perspectiva, a política pública pode ser compreendida como o processo pelo qual decisões privadas e ações públicas se articulam, produzindo efeitos sobre toda a coletividade.

Nesse sentido, a política pública é a forma pela qual o Estado transforma direitos formalmente reconhecidos em prestações materiais, institucionais e territoriais. Trata-se de uma ponte entre a norma jurídica e a realidade social. O direito, especialmente quando se refere a direitos sociais, culturais e existenciais, não se realiza apenas pela sua proclamação no texto constitucional ou infraconstitucional. Ele depende de instituições capazes de planejar, financiar, executar e avaliar ações concretas. Assim, a política pública é, ao mesmo tempo, técnica de governo, instrumento de justiça social e mecanismo de efetivação da cidadania.

Cunha e Cunha destacam que as políticas públicas têm sido criadas em “resposta do estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo” (2003, p. 12).

Quando se trata da infância, e mais especificamente da primeira infância, essa compreensão adquire densidade ainda maior. A Constituição Federal de 1988, ao consagrar a doutrina da proteção integral e o princípio da prioridade absoluta, estabeleceu que crianças e adolescentes não são objetos de tutela, mas sujeitos de direitos. Essa premissa, posteriormente desenvolvida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, impõe à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar, com prioridade absoluta, os direitos fundamentais da população infantojuvenil. A Lei nº 13.257/2016 insere-se precisamente nesse percurso normativo, ao reconhecer que os primeiros anos de vida possuem especificidades próprias e reclamam políticas públicas especialmente desenhadas para essa fase do desenvolvimento humano.

O art. 1º da Lei nº 13.257/2016 estabelece que a norma dispõe sobre princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento

infantil e no desenvolvimento do ser humano. Já o art. 2º define a primeira infância como o período que abrange os primeiros seis anos completos, ou setenta e dois meses de vida da criança. A partir dessa delimitação, o art. 3º explicita que a prioridade absoluta implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para essa faixa etária, com vistas à garantia de seu desenvolvimento integral.

A importância dessa opção legislativa está em reconhecer que a primeira infância não é apenas uma etapa cronológica inicial da vida, mas um período dotado de centralidade jurídica, social, pedagógica, afetiva e política. A criança pequena encontra-se em intenso processo de constituição subjetiva, corporal, cognitiva, linguística, emocional e relacional. Suas experiências nesse período repercutem de forma profunda em sua trajetória posterior, não em uma lógica determinista, mas no sentido de que a qualidade dos vínculos, dos ambientes, dos cuidados e das oportunidades disponíveis influencia significativamente o desenvolvimento integral.

A Lei nº 13.257/2016, portanto, não se limita a proteger a criança pequena contra riscos. Ela pretende assegurar condições positivas de existência, desenvolvimento, convivência, participação, criação e pertencimento. É justamente nesse ponto que o direito de brincar emerge como categoria central. O brincar não aparece na lei como elemento ornamental, recreativo ou periférico. Ao contrário, ele integra o núcleo das políticas públicas prioritárias para a primeira infância.

Esse reconhecimento normativo interno dialoga com o sistema internacional de proteção dos direitos da criança. A Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu art. 31, reconhece expressamente o direito da criança ao repouso, ao lazer, à participação em jogos e atividades recreativas próprias de sua idade, bem como à participação livre na vida cultural e artística. Desse modo, o brincar não se apresenta como concessão pedagógica, familiar ou recreativa, mas como direito humano da criança, cuja efetivação exige prestações positivas do Estado, da sociedade e das instituições responsáveis pela organização dos espaços, tempos e oportunidades de participação infantil (ONU, 1989).

Esse reconhecimento do brincar como direito não surge isoladamente no ordenamento jurídico brasileiro. Ao contrário, encontra fundamento em documentos internacionais de proteção à infância, que há décadas associam o brincar, o lazer e as atividades recreativas ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o Comitê dos Direitos da Criança observa que:

A importância de brincar e das atividades recreativas na vida de cada criança há muito que é reconhecida pela comunidade internacional, tal como é evidenciado pela proclamação na Declaração dos Direitos da Criança de 1959: 'A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos'. (artigo 7.º). Esta proclamação foi ainda reforçada na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 que declara explicitamente no artigo 31.º que 'Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística' (2013, p. 8)

No plano interno, essa diretriz internacional é densificada pela Lei nº 13.257/2016, especialmente em seu art. 5º, ao incluir a cultura, o brincar, o lazer, o espaço e o meio ambiente entre as áreas prioritárias das políticas públicas para a primeira infância.

O art. 5º da mencionada lei é especialmente expressivo ao estabelecer que constituem áreas prioritárias para as políticas públicas da primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência, pressão consumista, acidentes e exposição precoce à comunicação mercadológica.

Esse dispositivo possui grande relevância teórica e prática. Ao colocar o brincar ao lado da saúde, da educação, da alimentação e da proteção contra violências, o legislador rompe com uma concepção restritiva de proteção infantil, fundada apenas na sobrevivência, na escolarização formal ou na prevenção de danos. A criança não é protegida integralmente apenas quando está alimentada, vacinada e matriculada. Ela também precisa brincar, imaginar, criar, explorar, movimentar-se, conviver, ocupar espaços, experimentar linguagens, produzir cultura e estabelecer vínculos com outras crianças, adultos, comunidades e territórios.

Desse modo, o direito de brincar deve ser compreendido como direito fundamental de natureza complexa. Ele possui dimensão existencial, porque se relaciona com a própria forma infantil de estar no mundo. Possui dimensão cultural, porque o brincar é linguagem, criação simbólica e produção de sentidos. Possui dimensão educacional, porque a criança aprende e elabora experiências por meio da ludicidade. Possui dimensão urbanística, porque depende da existência de espaços adequados, seguros e acessíveis. Possui dimensão social, porque sua fruição é profundamente desigual entre crianças de diferentes

classes, raças, territórios, condições físicas e contextos familiares. E possui dimensão política, porque sua concretização exige ação estatal planejada e permanente.

Dessa forma, é importante destacar que “o direito ao brincar público e gratuito exige uma ação sistêmica. Cabe ao poder público investir e garantir qualidade: arquitetos e urbanistas projetar espaços adequados; à indústria inovar de forma sustentável” (IPA Brasil, 2025, p. 63).

A Lei nº 13.257/2016 é particularmente relevante porque desloca o brincar da esfera exclusivamente privada para o campo da responsabilidade pública. Historicamente, o brincar foi compreendido como atividade espontânea da infância, pertencente ao ambiente doméstico, ao intervalo escolar ou ao tempo livre. Essa visão, embora reconheça parcialmente a espontaneidade da experiência lúdica, invisibiliza as condições sociais necessárias para que o brincar ocorra. Crianças não brincam no vazio. Elas brincam em espaços concretos, sob determinadas condições de segurança, tempo, cultura, afeto, mobilidade, acessibilidade e liberdade.

O art. 17 da Lei nº 13.257/2016 torna essa dimensão ainda mais evidente ao determinar que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão 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.

Esse dispositivo permite afirmar que o direito de brincar tem uma dimensão territorial. Sua efetividade depende da organização dos espaços urbanos e comunitários. Não basta declarar que a criança tem direito ao lazer se as cidades são construídas a partir de uma racionalidade adultocêntrica, produtivista, automobilística e excludente. Calçadas estreitas ou inexistentes, ruas perigosas, praças degradadas, parques sem manutenção, ausência de áreas verdes, equipamentos inacessíveis, violência territorial, segregação urbana e carência de transporte público impactam diretamente a possibilidade de brincar.

O direito de brincar, nessa perspectiva, converte-se também em direito à cidade. A criança pequena precisa ser reconhecida como usuária legítima do espaço público. O espaço urbano não pode ser pensado apenas para o deslocamento produtivo de adultos, para o consumo ou para a circulação de veículos. Deve também contemplar a presença da infância, com seus tempos próprios, seus corpos em desenvolvimento, seus ritmos de exploração, seus modos de interação e suas necessidades de proteção sem

aprisionamento. Uma cidade que não permite às crianças brincar, circular e conviver é uma cidade que viola, ainda que silenciosamente, direitos fundamentais.

A referência legal a “ambientes livres e seguros” é igualmente significativa. Segurança, nesse contexto, não deve ser confundida com controle excessivo ou eliminação de toda experiência de risco. O brincar envolve exploração, desafio, movimento e experimentação. A criança precisa testar limites, criar hipóteses, subir, correr, cair, levantar, esconder-se, imaginar e reorganizar o espaço. O papel da política pública não é esterilizar a brincadeira, mas criar condições para que ela ocorra com proteção adequada, acessibilidade, diversidade de estímulos e respeito à autonomia progressiva da criança.

A implementação das políticas públicas de promoção do brincar exige, por essa razão, uma perspectiva intersetorial. A própria Lei nº 13.257/2016 estabelece, em seu art. 6º, que a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância deve ser formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial, articulando diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente dos direitos da criança. O art. 7º prevê a possibilidade de criação de comitês intersetoriais de políticas públicas para a primeira infância, com a finalidade de assegurar a articulação das ações voltadas à proteção e à promoção dos direitos da criança, garantida a participação social por meio dos conselhos de direitos. O art. 8º, por sua vez, afirma que o pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, em regime de colaboração.

Esses dispositivos revelam que o direito de brincar não pode ser atribuído a uma única pasta administrativa. Ele não pertence exclusivamente à educação, embora a educação infantil seja espaço privilegiado de sua realização. Também não pertence apenas à cultura, embora o brincar seja expressão cultural. Não é atribuição isolada da assistência social, embora seja essencial para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Não é apenas tema do urbanismo, embora dependa da organização do território. O brincar atravessa diferentes políticas públicas e exige governança articulada.

Uma política pública de promoção do direito de brincar deve envolver, no mínimo, educação infantil, cultura, saúde, assistência social, esporte, lazer, meio ambiente, urbanismo, mobilidade, habitação, segurança comunitária e participação social. Na educação infantil, isso significa currículos que reconheçam o brincar como eixo estruturante da experiência pedagógica, e não como atividade subordinada à antecipação da

escolarização formal. Na saúde, implica reconhecer o brincar como elemento do desenvolvimento físico, psíquico e relacional, inclusive em contextos hospitalares e terapêuticos. Na assistência social, o brincar pode funcionar como estratégia de fortalecimento de vínculos, proteção comunitária e convivência familiar. Na cultura, deve ser compreendido como produção simbólica da infância. No urbanismo, exige planejamento de espaços acessíveis, seguros, verdes e inclusivos. Na mobilidade, requer rotas seguras que permitam às crianças e famílias acessar praças, escolas, parques e equipamentos comunitários.

Essa intersetorialidade, entretanto, não se realiza espontaneamente. Ela exige arranjos institucionais concretos. A criação de comitês intersetoriais, prevista na lei, pode ser um caminho relevante, desde que esses espaços não funcionem apenas como instâncias formais ou consultivas sem capacidade de decisão. Para que sejam efetivos, devem possuir composição plural, participação de conselhos de direitos, presença de gestores com poder decisório, integração com o orçamento público, definição de metas, produção de dados e mecanismos de avaliação. A intersetorialidade, quando não acompanhada de estrutura institucional, tende a converter-se em retórica administrativa.

A Lei nº 13.257/2016 também oferece elementos importantes para pensar a metodologia de implementação das políticas públicas. O art. 4º estabelece que as políticas voltadas à primeira infância devem atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e cidadã; incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito; respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento; valorizar a diversidade da infância brasileira; reduzir desigualdades; articular evidências científicas e prática profissional; adotar abordagem participativa; articular ações setoriais; descentralizar ações entre os entes federativos; e promover uma cultura de proteção e promoção da criança.

Essas diretrizes são essenciais para evitar que o direito de brincar seja implementado de modo padronizado, superficial ou adultocêntrico. A participação da criança, em especial, constitui uma inovação político-jurídica de grande relevância. A lei determina que a criança seja incluída na definição das ações que lhe dizem respeito, conforme suas características etárias e de desenvolvimento. O parágrafo único do art. 4º acrescenta que essa participação deve ocorrer por meio de profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

No campo do brincar, essa previsão possui consequências profundas. Ouvir crianças não significa apenas convocá-las a responder perguntas elaboradas por adultos. A escuta da criança deve considerar linguagens não verbais, desenhos, movimentos, brincadeiras, escolhas espaciais, expressões corporais, narrativas imaginativas, recusas e interações. A criança revela sua percepção sobre o território quando evita determinados lugares, quando transforma objetos em brinquedos, quando escolhe cantos específicos para se esconder, quando ocupa espaços de passagem, quando desenha sua praça ideal, quando demonstra medo ou encantamento diante de determinados ambientes.

Uma política pública de brincar que não escuta crianças corre o risco de produzir espaços formalmente destinados à infância, mas materialmente inadequados a ela. Muitos equipamentos públicos reproduzem uma visão empobrecida do brincar: instalam-se brinquedos padronizados, muitas vezes sem sombra, sem manutenção, sem acessibilidade, sem diálogo com a cultura local, sem diversidade de usos e sem consideração pelas diferentes idades e condições das crianças. A escuta infantil permite deslocar a política pública de uma lógica de oferta vertical para uma lógica de construção democrática do espaço.

Outro aspecto essencial da Lei nº 13.257/2016 é a valorização da diversidade das infâncias brasileiras. O art. 4º determina que as políticas públicas respeitem a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças, valorizando a diversidade da infância brasileira e as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais. Essa diretriz impede a construção de um modelo universal abstrato de criança. Não existe uma infância única. Existem infâncias plurais, marcadas por classe social, raça, gênero, deficiência, território, cultura, língua, religião, composição familiar, pertencimento comunitário, ruralidade, urbanidade, migração, institucionalização e exposição a vulnerabilidades.

Sob a perspectiva do direito de brincar, isso significa que as políticas públicas devem reconhecer brincadeiras, linguagens, espaços e culturas infantis diversas. O brincar de uma criança ribeirinha, indígena, quilombola, periférica, urbana, rural, migrante ou com deficiência não pode ser reduzido a um modelo único de parque infantil. A política pública deve ser sensível aos territórios, às práticas comunitárias, às memórias locais, às relações com a natureza, às tradições culturais e às formas próprias de sociabilidade infantil.

Essa dimensão cultural é reforçada pelo art. 15 da lei, segundo o qual as políticas públicas devem criar condições para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura. A norma é de grande sofisticação teórica, pois rompe com a ideia de que a criança é apenas receptora de cultura produzida por adultos. Ao brincar, a criança produz cultura. Ela cria regras, personagens, narrativas, mundos simbólicos, mapas afetivos, linguagens corporais, formas de negociação, conflitos e soluções. A brincadeira é uma prática cultural constitutiva da infância.

Por isso, o direito de brincar não deve ser compreendido apenas como direito a brinquedos ou a equipamentos físicos. Trata-se de direito à experiência lúdica em sentido amplo. Brincar envolve objetos, mas não se reduz a eles. Envolve espaços, mas também tempos. Envolve liberdade, mas também vínculos. Envolve imaginação, mas também materialidade. Envolve espontaneidade, mas também condições sociais. Uma política pública adequada deve proteger o tempo de brincar, os espaços de brincar, a diversidade das brincadeiras, a cultura infantil e a presença da criança na vida comunitária.

A dimensão inclusiva do direito de brincar também é fortalecida pela Lei nº 13.257/2016. O art. 4º, inciso IV, estabelece a redução das desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando justiça social, equidade e inclusão sem discriminação. A lei também incorporou dispositivos voltados às crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como aos bebês nascidos em condição de risco, prevendo atenção precoce, serviços multiprofissionais e intersetoriais, e desenvolvimento das potencialidades infantis mediante atividades significativas e lúdicas.

Essa previsão é fundamental porque o direito de brincar é frequentemente negado às crianças com deficiência. A exclusão pode ocorrer por barreiras arquitetônicas, como brinquedos inacessíveis, ausência de rampas, pisos inadequados e banheiros não adaptados; por barreiras comunicacionais, como inexistência de recursos visuais, táteis ou sonoros adequados; por barreiras pedagógicas, quando adultos não sabem mediar brincadeiras inclusivas; e por barreiras atitudinais, quando a criança é vista a partir da limitação, e não de suas potencialidades.

A política pública de brincar, portanto, deve incorporar o desenho universal e a acessibilidade desde sua concepção. Não se trata de adaptar posteriormente espaços

pensados para crianças sem deficiência, mas de construir ambientes plurais, nos quais diferentes corpos, sentidos, ritmos e formas de comunicação possam participar. O brincar inclusivo não beneficia apenas crianças com deficiência; ele amplia a qualidade da experiência lúdica para todas as crianças, ao promover convivência, empatia, cooperação, diversidade e reconhecimento mútuo.

A implementação das políticas públicas previstas na Lei nº 13.257/2016 demanda, ainda, planejamento técnico e orçamentário. A efetividade do direito de brincar não pode depender exclusivamente de iniciativas pontuais, campanhas episódicas ou projetos de governo descontinuados. É necessário que o brincar seja incorporado aos planos municipais, estaduais e nacionais de primeira infância, aos planos diretores, às leis orçamentárias, aos planos plurianuais, às diretrizes curriculares, aos programas de saúde da criança, às políticas culturais e aos serviços socioassistenciais.

Uma política pública de brincar deve iniciar-se por diagnóstico territorial. É preciso mapear onde estão as crianças, quais territórios possuem maior déficit de espaços lúdicos, quais comunidades enfrentam maiores riscos ambientais e urbanos, quais equipamentos existentes são acessíveis, quais praças estão degradadas, quais escolas possuem áreas externas adequadas, quais crianças estão mais excluídas do acesso à cultura, ao lazer e à natureza. A partir desse diagnóstico, devem ser estabelecidas metas, prioridades e indicadores.

A fase de formulação deve incluir participação social e escuta infantil. Conselhos de direitos, conselhos tutelares, famílias, profissionais da educação infantil, agentes comunitários de saúde, assistentes sociais, urbanistas, arquitetos, terapeutas, educadores, organizações comunitárias e as próprias crianças devem participar da construção das ações. A fase de implementação, por sua vez, deve articular infraestrutura, formação profissional, manutenção dos espaços, segurança, acessibilidade e programação cultural. Por fim, a avaliação deve verificar não apenas se o espaço foi construído, mas se está sendo usado, por quem, em quais condições, com quais barreiras e com quais efeitos para a vida comunitária.

O art. 11 da Lei nº 13.257/2016 contribui para essa perspectiva ao prever que as políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento, coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados. Essa previsão é central para superar

políticas públicas meramente simbólicas. No campo do brincar, entretanto, o desafio ainda é grande, pois os indicadores de infância frequentemente priorizam dados de saúde, nutrição, matrícula escolar e violência, deixando em segundo plano o acesso ao lazer, à cultura, ao espaço público, à natureza e à brincadeira.

A ausência de dados sobre o brincar produz invisibilidade. Se o poder público não mede a disponibilidade e a qualidade dos espaços lúdicos, não identifica desigualdades territoriais e não avalia a participação das crianças, torna-se mais difícil cobrar a efetivação desse direito. Por isso, uma agenda séria de políticas públicas para o brincar deve desenvolver indicadores específicos: percentual de crianças com acesso a áreas verdes próximas de casa; existência de espaços lúdicos acessíveis; qualidade e manutenção dos equipamentos; segurança no entorno; tempo destinado ao brincar nas instituições de educação infantil; participação de crianças com deficiência; disponibilidade de atividades culturais para a primeira infância; e percepção das próprias crianças e famílias sobre os espaços.

Apesar dos avanços normativos, a implementação do direito de brincar enfrenta obstáculos significativos. O primeiro deles é a fragmentação administrativa. Embora a lei consagre a intersectorialidade, a estrutura estatal brasileira ainda opera de modo fortemente setorializado. Secretarias de educação, saúde, assistência social, cultura, obras, planejamento urbano e segurança pública frequentemente atuam com pouca integração. Essa fragmentação compromete direitos que, como o brincar, dependem de múltiplas dimensões da vida social.

O segundo obstáculo é a insuficiência orçamentária. O reconhecimento legal do brincar como prioridade não garante, automaticamente, recursos públicos suficientes. Muitas vezes, políticas de lazer e cultura infantil são tratadas como despesas secundárias, especialmente em contextos de restrição fiscal. A prioridade absoluta, contudo, exige uma inversão dessa lógica. Se a criança possui prioridade constitucional, o orçamento público deve refletir essa prioridade. O direito de brincar precisa deixar de ser uma intenção genérica e tornar-se programa financiado, com metas e dotação específica.

O terceiro obstáculo é a desigualdade territorial. Em muitos municípios, especialmente em periferias urbanas e áreas rurais empobrecidas, crianças vivem em ambientes marcados por ausência de espaços públicos qualificados, violência, precariedade habitacional, falta de saneamento, insegurança viária e escassez de

equipamentos culturais. Nessas condições, o direito de brincar é restringido não por uma proibição formal, mas pela organização desigual do território. A criança pobre, negra, periférica, com deficiência ou residente em área de risco experimenta uma infância mais confinada, vigiada e limitada.

O quarto obstáculo é o adultocentrismo. Muitas políticas públicas para a infância são formuladas a partir da perspectiva dos adultos, sem considerar os modos próprios pelos quais as crianças percebem, habitam e reinventam os espaços. O adultocentrismo manifesta-se quando a criança é vista apenas como futura cidadã, futura estudante ou futuro trabalhador, e não como sujeito presente, com direito atual à experiência, à escuta, à cultura e à participação. O direito de brincar confronta essa lógica porque afirma o valor da infância no presente.

Ao conceituar o adultocentrismo, Cavalcante discorre que:

Podemos definir o adultocentrismo como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é. Nesse contexto, as crianças e adolescentes tem o seu presente negado em função de um futuro que elas não escolheram e do qual não desejam participar (2021, p. 201)

O quinto obstáculo é a escolarização precoce da infância. Em diversos contextos, o brincar é reduzido a instrumento para acelerar aprendizagens formais, preparar para alfabetização ou disciplinar comportamentos. Embora o brincar possa ter efeitos pedagógicos relevantes, sua dignidade jurídica não depende apenas de sua utilidade escolar. A criança tem direito de brincar porque brincar é forma própria de viver a infância. Subordinar toda brincadeira a objetivos instrucionais é empobrecer sua potência criadora, simbólica e relacional.

O sexto obstáculo é a pressão consumista. O próprio art. 5º da Lei nº 13.257/2016 menciona a proteção contra a pressão consumista e contra a exposição precoce à comunicação mercadológica. Esse ponto é diretamente relacionado ao brincar. A cultura de consumo tende a converter o brincar em aquisição de brinquedos, produtos, telas, personagens e experiências mercantilizadas. Com isso, enfraquece-se a dimensão livre, criativa, comunitária e não mercantil da brincadeira. Uma política pública de brincar deve proteger espaços e tempos não submetidos integralmente à lógica do consumo.

O sétimo obstáculo é a manutenção dos espaços públicos. A criação de praças, parques ou brinquedos não garante, por si só, a efetivação do direito de brincar. Sem manutenção, iluminação, limpeza, acessibilidade, segurança, sombra, mobiliário urbano, banheiros, água potável e integração comunitária, os espaços rapidamente se tornam inadequados. A política pública deve contemplar não apenas a inauguração do equipamento, mas sua sustentabilidade no tempo.

Segundo o Comitê dos Direitos da Criança (2013), a concretização do art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança enfrenta desafios que não se limitam à ausência formal de espaços recreativos, mas envolvem barreiras culturais, institucionais, urbanísticas, econômicas e sociais. O Comitê dos Direitos da Criança observa que o brincar ainda é mal compreendido e subvalorizado, sendo muitas vezes tratado como perda de tempo ou atividade de menor importância diante das exigências escolares e produtivas. Além disso, ambientes inseguros, falta de parques, espaços verdes, equipamentos culturais, transporte adequado, mobilidade segura e acesso à natureza restringem o exercício desse direito, especialmente para crianças pobres, crianças com deficiência, crianças em situação de rua e crianças pertencentes a grupos vulnerabilizados. Dessa forma, a efetivação do art. 31 exige políticas públicas que assegurem tempo, espaço, segurança, acessibilidade, inclusão, liberdade criativa e participação infantil na definição das condições concretas do brincar e do lazer.

Nesse cenário, a Lei nº 13.257/2016 oferece fundamentos normativos suficientes para exigir uma política pública robusta de promoção do brincar. Essa política deve ser orientada por alguns eixos estruturantes. O primeiro é o reconhecimento do brincar como direito fundamental da criança e não como favor, prêmio ou atividade acessória. O segundo é a incorporação do brincar ao planejamento intersetorial da primeira infância. O terceiro é a garantia de orçamento público específico e permanente. O quarto é a criação de espaços lúdicos seguros, acessíveis, diversos e territorialmente distribuídos. O quinto é a escuta qualificada das crianças. O sexto é a formação dos profissionais que atuam com a primeira infância. O sétimo é a produção de dados, indicadores e avaliação contínua. O oitavo é a promoção da equidade, com prioridade para territórios e grupos historicamente excluídos.

A omissão estatal nessa matéria pode assumir relevância jurídica. Se a lei estabelece que o brincar é área prioritária das políticas públicas para a primeira infância e que os entes federativos devem organizar e estimular espaços lúdicos, a ausência de ações

concretas pode configurar descumprimento do dever de proteção integral. Naturalmente, a judicialização de políticas públicas exige cautela, especialmente diante da separação de poderes e da necessidade de planejamento administrativo. Contudo, quando há omissão persistente, ausência de planejamento, discriminação territorial ou exclusão de grupos vulneráveis, o sistema de justiça pode atuar para exigir a formulação ou implementação de políticas mínimas.

A atuação judicial, entretanto, não deve substituir o planejamento democrático. O ideal é que o direito de brincar seja efetivado por meio de políticas públicas estruturadas, participativas e avaliáveis, e não apenas por decisões judiciais pontuais. O Ministério Público, a Defensoria Pública, os Conselhos de Direitos, os Conselhos Tutelares, as universidades, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil possuem papel relevante no controle social, na produção de diagnósticos, na fiscalização dos orçamentos e na cobrança de planos para a primeira infância.

A análise da Lei nº 13.257/2016 sob a ótica do direito de brincar permite, portanto, sustentar que o Marco Legal da Primeira Infância inaugura ou consolida uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil. Desenvolvimento integral não significa apenas crescimento físico, desempenho cognitivo ou adaptação escolar. Significa possibilidade de viver a infância em sua plenitude: com cuidado, afeto, proteção, saúde, alimentação, educação, cultura, convivência, natureza, participação e brincadeira.

Para Mustard (2010), os primeiros anos de vida constituem uma fase decisiva para a formação da arquitetura e das funções cerebrais, especialmente entre a concepção e os seis a oito anos de idade. Nesse período, experiências positivas ou negativas tendem a repercutir nas etapas posteriores do desenvolvimento humano, razão pela qual déficits no desenvolvimento infantil podem gerar consequências persistentes para a saúde e para outras dimensões da vida.

Nesse sentido, o brincar possui função estruturante. É por meio dele que a criança experimenta o mundo, elabora emoções, cria vínculos, constrói linguagem, negocia regras, enfrenta medos, imita e reinventa papéis sociais, desenvolve autonomia e participa da cultura. Retirar da criança o tempo, o espaço e as condições de brincar é empobrecer sua experiência de infância e limitar seu desenvolvimento integral.

Paes e Minami destacam também que:

[...] é na fase da primeira infância e a partir das primeiras experiências de vida que o ser humano determinará aquilo que será enquanto adulto, posto que é aí que o

indivíduo é capaz de aprender sobre si, sobre os outros e também acerca do mundo. Ocorre, então, o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial de forma decisiva e crucial (2022, p. 31).

A Lei nº 13.257/2016, ao inserir expressamente o brincar no campo das políticas públicas, oferece base normativa para uma tese central: o direito de brincar não é apenas uma liberdade infantil espontânea, mas um direito fundamental que exige prestações positivas do Estado. Ele demanda planejamento urbano, políticas educacionais, ações culturais, proteção social, acessibilidade, orçamento, governança intersetorial e participação infantil.

Portanto, sob a ótica jurídico-política, o direito de brincar deve ser compreendido como indicador da qualidade democrática de uma sociedade. Uma comunidade que garante às crianças o direito de brincar reconhece a infância como tempo presente de cidadania, e não apenas como preparação para o futuro. Ao contrário, uma sociedade que restringe o brincar, mercantiliza a infância, confina crianças em espaços privados, negligencia praças, exclui crianças com deficiência e ignora a voz infantil revela uma compreensão insuficiente da proteção integral.

Em conclusão, a Lei nº 13.257/2016 permite afirmar que políticas públicas para a primeira infância devem ir além da lógica assistencial, escolarizante ou sanitária. Elas devem constituir uma rede integrada de promoção da vida infantil em sua complexidade. O brincar, nesse contexto, é categoria jurídica, política, pedagógica, cultural e urbana. Sua efetivação exige que o Estado produza condições concretas para que todas as crianças, independentemente de origem social, território, deficiência, raça, cultura ou condição familiar, possam brincar com liberdade, segurança, acessibilidade, diversidade e dignidade.

Assim, o Marco Legal da Primeira Infância oferece um fundamento normativo robusto para a defesa do direito de brincar como eixo das políticas públicas de infância. Sua efetividade, contudo, depende da superação de desafios estruturais: fragmentação administrativa, insuficiência orçamentária, desigualdade territorial, adultocentrismo, exclusão de crianças com deficiência, pressão consumista e ausência de indicadores específicos. A passagem da norma à realidade exige planejamento, financiamento, participação social, escuta infantil e controle democrático.

A principal contribuição da Lei nº 13.257/2016, portanto, está em afirmar que a criança pequena deve ser considerada sujeito de direitos desde o início da vida, e que seu desenvolvimento integral não pode ser promovido sem o reconhecimento do brincar como

dimensão essencial da existência infantil. O direito de brincar, nessa perspectiva, não é periférico: é um dos modos mais profundos pelos quais a criança exerce sua cidadania, produz cultura, ocupa a cidade e realiza sua condição humana.

4.2 O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE URBANIZAÇÃO

Demonstrada a centralidade jurídica do brincar como dimensão essencial da primeira infância, impõe-se avançar para uma consequência específica dessa premissa: se o brincar depende de condições concretas de tempo, espaço, segurança, acessibilidade, liberdade e pertencimento, então a criança deve ser considerada sujeito participante dos processos de planejamento urbano que definem tais condições. O problema, portanto, deixa de se limitar à existência formal do direito de brincar e passa a envolver a pergunta sobre quem decide a forma dos espaços em que esse direito será exercido.

A instituição do Dia Nacional do Brincar, pela Lei nº 15.145/2025, contribui para essa discussão porque desloca o brincar para o campo da agenda pública permanente. A norma estabelece que o Dia Nacional do Brincar será comemorado anualmente em 28 de maio e determina que, nessa data, sejam intensificadas ações setoriais e intersetoriais voltadas a chamar a atenção da população e das entidades públicas e privadas para a importância do brincar na primeira infância, bem como a promover a conscientização sobre seus benefícios ao desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança (Brasil, 2025).

Embora breve, referida lei possui relevância jurídico-institucional, pois ela não cria apenas uma data comemorativa. Ao prever a intensificação de ações setoriais e intersetoriais, a lei confere ao brincar uma função de mobilização pública, apta a provocar campanhas, diagnósticos, articulação entre órgãos públicos, participação social e controle democrático. A data, nessa perspectiva, pode operar como marco anual de visibilidade e cobrança: não apenas para celebrar o brincar, mas para verificar se o poder público tem criado condições urbanas, educacionais, culturais e comunitárias para que ele seja efetivamente exercido.

Essa leitura se fortalece quando a Lei nº 15.145/2025, que instituiu o Dia Nacional do Brincar, é interpretada em conjunto com a Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância. Enquanto a primeira confere ao brincar uma marca simbólica

nacional e estimula ações intersetoriais de conscientização, a segunda estabelece a estrutura normativa das políticas públicas para a primeira infância, inclusive com previsão expressa de participação da criança na formulação das ações que lhe digam respeito. A relação entre as duas leis é, portanto, de complementaridade: uma convoca a sociedade e o Estado à visibilidade do brincar; a outra, Lei nº 13.257/2016, oferece os fundamentos para transformar essa visibilidade em planejamento, escuta, execução e avaliação de políticas públicas.

O eixo deste subcapítulo, portanto, não é apenas o direito de brincar em abstrato, mas a participação infantil como pressuposto de legitimidade das políticas urbanas voltadas à infância. A criança pequena não deve ser pensada apenas como destinatária de praças, parques, brinquedos, calçadas, escolas, creches ou equipamentos culturais. Essa compreensão encontra apoio em Sarmento, para quem a sociologia da infância desloca a criança da posição de destinatária passiva das práticas adultas e passa a interpretá-la como “actor social de pleno direito” (SARMENTO, 2005, p. 18). Ela deve ser reconhecida como sujeito que experimenta a cidade, atribui sentidos aos espaços, identifica barreiras, percebe riscos, cria usos imprevistos e revela, por meio de múltiplas linguagens, aspectos que o planejamento adulto frequentemente ignora.

Conforme os artigos 15 a 18 da Lei nº 8.069/1990, a criança e o adolescente, como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. A referida lei ainda destaca que o direito à liberdade desses sujeitos compreende brincar, praticar esportes e divertir-se, além de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, e da vida política, na forma da lei. Dessa forma, impedir a participação deles nos atos que os afetam constitui uma violação legal.

A Lei nº 13.257/2016 fornece fundamento direto para essa afirmação. O art. 4º determina que as políticas públicas voltadas aos direitos da criança na primeira infância sejam elaboradas e executadas de modo a atender ao interesse superior da criança, reconhecer sua condição de sujeito de direitos e de cidadã, incluir sua participação na definição das ações que lhe digam respeito, respeitar sua individualidade e seus ritmos de desenvolvimento, valorizar a diversidade das infâncias brasileiras, reduzir desigualdades e adotar abordagem participativa envolvendo sociedade, profissionais, pais e crianças.

Referido dispositivo legal assim estabelece:

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.

X - promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e dos bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, de forma a priorizar o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas;

XI - garantir o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para atender às necessidades das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e às necessidades de suas famílias, com vistas à promoção do desenvolvimento infantil pleno e inclusivo, em colaboração interfederativa.

A previsão é de grande densidade. A criança não é apenas protegida pela política pública; ela deve ser considerada na sua formulação. O dispositivo rompe com a lógica segundo a qual os adultos, por ocuparem posições institucionais, familiares ou técnicas, poderiam definir integralmente o que é melhor para a infância sem escutá-la. A proteção integral, nesse contexto, não autoriza o silenciamento infantil. Ao contrário, impõe ao Estado o dever de construir formas adequadas de participação, compatíveis com a idade, a maturidade, a linguagem e as condições concretas da criança.

A Resolução nº 113 do CONANDA, que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, destaca, em seu artigo 4º, que “o Sistema procurará assegurar que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito” (CONANDA, 2006).

O parágrafo único do art. 4º aprofunda essa exigência ao afirmar que a participação da criança na formulação das políticas e ações que lhe dizem respeito tem por objetivo

promover sua inclusão social como cidadã, devendo ocorrer conforme a especificidade de sua idade e mediante profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

Art. 4º [...]

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

A lei, portanto, não trata a escuta da criança como gesto simbólico, mas como técnica democrática e pedagógica que exige qualificação profissional, método apropriado e reconhecimento da pluralidade expressiva da infância.

Essa previsão possui impacto direto sobre o planejamento urbano. Projetos de urbanização que afetem espaços de circulação, permanência, convivência e brincadeira de crianças devem incorporar processos de escuta infantil. Não se trata apenas de ouvir crianças em projetos explicitamente “infantis”, como parques ou escolas. Também devem ser considerados os projetos de requalificação de ruas, calçadas, praças, áreas verdes, conjuntos habitacionais, rotas escolares, equipamentos culturais, unidades de saúde, centros comunitários e espaços de lazer. Todos esses ambientes afetam as possibilidades concretas de brincar, circular e conviver.

A escuta infantil no planejamento urbano deve partir da premissa de que a criança conhece a cidade de modo próprio. Por isso, Sarmento afirma que ouvir a voz das crianças, pela qual elas revelam as formas de vida na cidade, é aspecto central para conhecer simultaneamente as crianças e as próprias cidades (Sarmento, 2018, p. 234). Sua percepção não é inferior à do adulto; é distinta. A criança percebe a altura dos muros, a textura dos pisos, a velocidade dos carros, a ausência de sombra, o medo de atravessar a rua, o incômodo de uma praça sem bancos para seus cuidadores, a impossibilidade de usar um brinquedo inacessível, a atração por uma árvore, a potência de uma escada, a liberdade de um terreno aberto, o perigo de uma calçada quebrada. “Procurar ouvir essa voz em que as crianças ‘revelam’ [...] as formas de vida da (na) cidade é um aspecto central para o conhecimento das crianças e das cidades” (Sarmento, 2018, p. 234). Esses dados, embora nem sempre apareçam nos relatórios técnicos tradicionais, são fundamentais para a formulação de políticas urbanas sensíveis à infância.

A participação infantil, portanto, não deve ser confundida com a simples aplicação de questionários ou com a presença protocolar de crianças em audiências públicas. A linguagem adulta, formal e burocrática das audiências raramente é adequada à primeira infância. A escuta de crianças deve ser construída por meio de desenhos, mapas afetivos, caminhadas pelo território, fotografias, rodas lúdicas, maquetes, observação do brincar, dramatizações, brincadeiras de percurso, escolha de imagens, registros pedagógicos e mediação de profissionais qualificados. Essa metodologia é coerente com a compreensão de Sarmento de que “todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam” (Sarmento, 2005, p. 25). A criança fala também quando aponta, evita, insiste, corre, silencia, desenha, ocupa, transforma e brinca.

Por isso, a participação infantil no urbanismo exige uma mudança metodológica. A administração pública costuma operar a partir de indicadores como fluxo viário, zoneamento, custo da obra, metragem, impacto no trânsito, densidade populacional e disponibilidade orçamentária. Esses critérios são relevantes, mas insuficientes. Quando o projeto atinge o cotidiano da infância, é necessário incluir indicadores sensíveis à experiência infantil: distância entre casa e espaço de brincar, segurança dos trajetos, acessibilidade das calçadas, presença de áreas sombreadas, conforto térmico, diversidade de materiais, possibilidade de exploração livre, existência de banheiros, convivência entre idades, presença de natureza, manutenção dos equipamentos e percepção de pertencimento.

Nesse ponto, a Lei nº 13.257/2016 deve ser lida como fundamento jurídico para uma política urbana da infância. O art. 5º inclui, entre as áreas prioritárias das políticas públicas para a primeira infância, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço e o meio ambiente. Essa reunião normativa não é acidental. Ela revela que a infância é vivida em territórios concretos e que o desenvolvimento infantil depende da qualidade dos ambientes em que a criança permanece, circula e interage.

A partir dessa leitura, o brincar deixa de ser tema restrito à família, à escola ou ao campo recreativo. Ele passa a ser também questão de urbanismo, mobilidade, habitação, meio ambiente, acessibilidade, segurança viária e gestão democrática da cidade. Uma praça degradada, uma rua sem calçada, um bairro sem áreas verdes, um parque sem brinquedos acessíveis, uma rota escolar perigosa ou um conjunto habitacional sem espaços

de convivência não são apenas problemas urbanísticos. São também obstáculos ao exercício do direito de brincar.

O art. 17 da Lei nº 13.257/2016 reforça esse entendimento ao determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem 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, além da fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. O dispositivo deve ser interpretado de forma ampla. A obrigação estatal não se esgota na instalação de brinquedos infantis padronizados. Ela alcança a criação de ambiências urbanas que permitam à criança experimentar a cidade com segurança, autonomia progressiva, criatividade e pertencimento.

A expressão “locais públicos e privados onde haja circulação de crianças” merece atenção. A lei reconhece que a criança não está apenas nos espaços oficialmente destinados a ela. Crianças circulam em unidades de saúde, terminais de transporte, centros comerciais, equipamentos culturais, escolas, creches, praças, ruas, parques, serviços socioassistenciais e instituições de acolhimento. Assim, a presença infantil deve ser considerada de forma transversal no desenho dos ambientes. Planejar para a infância significa admitir que a cidade inteira, e não apenas o parque infantil, compõe o cenário do desenvolvimento.

Essa perspectiva permite afirmar que a criança deve ser considerada uma usuária legítima da cidade. Contudo, mais do que usuária, ela deve ser entendida como sujeito capaz de participar da produção simbólica e prática dos espaços urbanos. A criança não apenas ocupa a cidade; ela a interpreta, reinventa e tensiona. Ao transformar um banco em barco, uma árvore em esconderijo, uma calçada em caminho imaginário ou uma praça em território de encontro, a criança revela que o espaço urbano não é apenas infraestrutura. É também experiência, cultura, memória e relação.

A contribuição de Lefebvre (2001) é pertinente para sustentar essa leitura, quando o autor destaca que o direito à cidade, em sua formulação, não se limita ao acesso físico ao espaço urbano, mas envolve a possibilidade de apropriação, uso e participação na produção da vida urbana. Aplicado à infância, esse raciocínio permite compreender que a criança não deve ser confinada aos espaços residuais definidos pelos adultos, mas reconhecida como presença legítima na construção do comum urbano. A cidade

democrática é aquela em que diferentes sujeitos podem participar da produção de seus usos e sentidos, inclusive aqueles que ainda não exercem cidadania política formal.

As desigualdades no acesso à cidade e no usufruto de condições de vida urbana são um elemento essencial na caracterização das restrições que atualmente se impõem, nas cidades, à concretização dos direitos sociais das crianças, a começar pelo “direito à cidade” (Lefebvre, 2001).

Sobre as cidades atuais, Tonucci destaca que:

A cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista. Adaptaram a cidade às suas necessidades, tentou corresponder às suas demandas, garantindo assim o consentimento eleitoral do cidadão forte. Traiu, assim, as necessidades e os direitos daqueles que não são homens, não são adultos, não são trabalhadores, não são motoristas. Como resultado, essas cidades são cidades sem crianças. Nesta cidade a criança não pode viver algumas experiências fundamentais para seu desenvolvimento como aventura, pesquisa, descoberta, risco, superação do obstáculo e, portanto, satisfação, emoção. Ela não pode brincar (2020, p. 239.)

A partir disso, Tonucci (2020) defende que a cidade pensada a partir da criança tende a ser uma cidade melhor para todos. A criança, justamente por sua condição de maior vulnerabilidade no espaço urbano, revela com mais nitidez as falhas da cidade contemporânea: excesso de velocidade, ausência de vizinhança, insegurança das travessias, empobrecimento dos espaços públicos, isolamento residencial e predomínio do automóvel. Ao tomar a criança como parâmetro, o planejamento urbano desloca sua referência do adulto produtivo e motorizado para o sujeito que precisa de proximidade, cuidado, tempo, encontro, autonomia gradual e espaços de permanência.

A necessidade de ouvir a criança decorre, antes de tudo, da superação da concepção adultocêntrica que a reduz a objeto de cuidado, proteção ou intervenção institucional. Sarmento sustenta que a infância deve ser compreendida como categoria social própria e que as crianças devem ser vistas como atores sociais de pleno direito, capazes de interpretar os mundos em que vivem e de estabelecer interações simbólicas entre si e com os adultos. Nessa perspectiva, a escuta infantil não se limita à fala verbal, pois as crianças, desde bebês, expressam-se por múltiplas linguagens, inclusive gestuais, corporais, plásticas e verbais. Assim, considerar a opinião da criança em políticas públicas, práticas educativas e decisões institucionais não constitui concessão facultativa dos adultos, mas consequência do reconhecimento da criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante da vida social.

No campo do planejamento urbano, essa escuta torna-se ainda mais relevante, pois a cidade pode tanto restringir quanto ampliar a cidadania da infância. Sarmento observa que a maioria das crianças vive em cidades marcadas por desigualdades, riscos, poluição, congestionamento, insegurança, dificuldades de mobilidade e acesso desigual a espaços de lazer, o que afeta diretamente a concretização de seus direitos. Ao mesmo tempo, o autor destaca que as crianças transformam espaços urbanos em lugares carregados de sentido, emoção e experiência, razão pela qual ouvir suas percepções sobre a cidade é essencial para compreender como vivem, circulam, brincam e se relacionam com o território. A participação infantil, portanto, deve orientar políticas públicas urbanas voltadas ao bem-estar, à mobilidade, ao brincar e à inclusão, desde que protegida contra manipulações ou adultização precoce, em contextos efetivos de participação compartilhada entre crianças e adultos.

A participação infantil no planejamento urbano deve ser pensada, portanto, como instrumento de democratização da cidade. Isso porque o espaço urbano resulta de escolhas políticas: onde haverá praça, onde haverá avenida, onde será implantado um parque, que bairro receberá equipamentos públicos, quais calçadas serão reformadas, que áreas terão iluminação, que regiões permanecerão sem áreas verdes. Tais escolhas produzem efeitos distintos sobre grupos sociais diversos. Quando crianças são excluídas desses processos, suas necessidades tendem a ser subordinadas às prioridades dos adultos, do mercado imobiliário, da circulação de veículos ou da estética urbana desvinculada do uso cotidiano.

A Lei nº 15.145/2025 pode ser utilizada como mecanismo de enfrentamento dessa invisibilidade. A cada 28 de maio, a administração pública poderia ser chamada a apresentar não apenas atividades comemorativas, mas também dados concretos sobre as condições do brincar no território. Quantos bairros possuem espaços públicos adequados à primeira infância? Quantas praças são acessíveis a crianças com deficiência? Quantas rotas escolares são seguras? Quantos projetos urbanos realizaram escuta infantil? Quantos recursos foram destinados à manutenção de espaços lúdicos? Quantas crianças participaram da avaliação dos equipamentos públicos? Essas perguntas conferem densidade política à data nacional.

Assim, o Dia Nacional do Brincar pode ser compreendido como um dispositivo de agenda pública. Ele permite organizar campanhas, audiências, oficinas, diagnósticos, ações intersetoriais e momentos de prestação de contas. A data pode funcionar como ponto

de convergência entre conselhos de direitos, escolas, creches, unidades de saúde, secretarias de urbanismo, cultura, assistência social, esporte, lazer, meio ambiente, universidades, organizações comunitárias e movimentos sociais. A sua relevância, portanto, está menos na comemoração isolada e mais na possibilidade de induzir ciclos periódicos de planejamento e avaliação.

Essa interpretação dialoga diretamente com a teoria das políticas públicas. Celina Souza observa que políticas públicas não se reduzem à lei formal, pois envolvem decisões, atores, níveis de governo, implementação, execução e avaliação. A política pública permite distinguir entre aquilo que o governo declara pretender fazer e aquilo que efetivamente realiza, envolvendo processos posteriores à decisão inicial. Aplicada ao Dia Nacional do Brincar, essa perspectiva impede que a lei seja reduzida à criação de eventos simbólicos. A pergunta relevante passa a ser: que ações concretas, permanentes e avaliáveis derivam dessa data?

A articulação entre Lei nº 15.145/2025 e Lei nº 13.257/2016 permite propor um ciclo de política pública voltado ao brincar urbano. Esse ciclo poderia compreender cinco etapas: diagnóstico territorial, escuta infantil, formulação dos projetos, execução com controle social e avaliação participativa. Na primeira etapa, o poder público mapearia desigualdades de acesso ao brincar. Na segunda, ouviria crianças de diferentes territórios e condições. Na terceira, transformaria essas contribuições em projetos urbanísticos. Na quarta, executaria as intervenções com transparência orçamentária. Na quinta, avaliaria se os espaços criados ou reformados foram efetivamente apropriados pelas crianças.

A etapa do diagnóstico é essencial porque o direito de brincar é atravessado por desigualdades urbanas. Crianças que vivem em áreas centrais, bairros arborizados ou condomínios privados possuem experiências distintas daquelas que vivem em periferias, ocupações, áreas de risco, comunidades rurais ou territórios marcados por violência. A falta de espaços públicos qualificados não atinge todas as infâncias da mesma forma. Nesse sentido, Sarmento observa que “as desigualdades ao acesso à cidade e ao usufruto de condições de vida urbana” constituem elemento essencial para compreender as restrições impostas à efetivação dos direitos sociais das crianças (Sarmento, 2018, p. 233). Por isso, uma política urbana fundada na equidade deve priorizar os territórios em que a ausência de praças, parques, calçadas adequadas, iluminação, segurança e áreas verdes restringe mais intensamente a experiência infantil.

A escuta infantil, por sua vez, deve ser plural. Não basta ouvir crianças que já estão em instituições formalizadas ou em espaços de maior visibilidade. É necessário construir metodologias para alcançar crianças com deficiência, crianças ainda em fase inicial de linguagem verbal, crianças negras, indígenas, quilombolas, migrantes, moradoras de periferias, áreas rurais, comunidades tradicionais, instituições de acolhimento e territórios vulnerabilizados. O art. 4º da Lei nº 13.257/2016 impõe respeito à diversidade da infância brasileira e às diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais.

A formulação dos projetos deve traduzir a escuta em decisões urbanísticas verificáveis. Se as crianças apontam medo de atravessar determinada rua, o projeto pode prever redução de velocidade, faixa elevada, sinalização, ampliação de calçadas e presença de mobiliário de proteção. Se indicam ausência de sombra, deve-se planejar arborização, cobertura, materiais adequados e conforto térmico. Se crianças com deficiência não conseguem utilizar os brinquedos, o projeto deve incorporar acessibilidade desde a concepção, e não como adaptação posterior. Se a comunidade relata que a praça não é usada por falta de manutenção, a política deve prever orçamento permanente de conservação.

A execução com controle social exige transparência. Conselhos de direitos, conselhos tutelares, associações comunitárias, escolas, famílias e organizações da sociedade civil devem acompanhar a implementação dos projetos. O art. 7º da Lei nº 13.257/2016 prevê a possibilidade de comitês intersetoriais de políticas públicas para a primeira infância, com participação social por meio dos conselhos de direitos. Esses comitês podem funcionar como instâncias de articulação entre diferentes secretarias e como espaços de cobrança sobre a incorporação da perspectiva infantil nos projetos urbanos.

A avaliação participativa fecha o ciclo. O art. 11 da Lei nº 13.257/2016 determina que as políticas públicas tenham componentes de monitoramento, coleta sistemática de dados, avaliação periódica e divulgação dos resultados. Essa exigência deve alcançar os espaços de brincar e os projetos de urbanização. Não basta inaugurar praças, parques ou equipamentos. É necessário saber se as crianças os utilizam, em que horários, com quem, com que grau de liberdade, com quais barreiras, com que percepção de segurança e com quais efeitos sobre a convivência comunitária.

A avaliação pode revelar que a política falhou apesar da obra concluída. Uma praça pode estar fisicamente pronta, mas ser pouco frequentada por ausência de sombra, iluminação, manutenção ou segurança no acesso. Um brinquedo pode estar instalado, mas não ser utilizado por crianças com deficiência. Uma rota escolar pode existir formalmente, mas permanecer perigosa em razão da velocidade dos veículos. Um parque pode ser bonito em termos arquitetônicos, mas inadequado à brincadeira livre por excesso de controle, baixa diversidade de usos ou ausência de materiais que estimulem a imaginação.

Por isso, a participação infantil não termina na fase de consulta. A criança também pode participar da avaliação dos espaços. Após a implementação de um projeto, pode-se realizar nova escuta: o que mudou? O que ficou melhor? O que ainda causa medo? Onde as crianças mais brincam? Que espaços não são utilizados? Que usos surgiram de modo imprevisto? Essa devolutiva permite ajustar a política pública e reconhece que o planejamento urbano é processo contínuo, não ato isolado.

A devolutiva às crianças é elemento indispensável. Processos participativos que escutam crianças, mas não informam o resultado de suas contribuições, tendem a reproduzir participação meramente decorativa. A criança precisa saber, em linguagem adequada, como sua participação foi considerada. Quando determinada sugestão não puder ser incorporada, o poder público deve explicar as razões de modo compreensível. Esse retorno fortalece a confiança institucional e ensina que participação envolve diálogo, decisão, limites e responsabilidade pública.

A participação infantil no planejamento urbano também exige cuidado para não transferir às crianças responsabilidades que pertencem aos adultos. A criança deve ser ouvida, mas não responsabilizada pela decisão técnica, orçamentária ou administrativa. Cabe aos adultos garantir segurança, viabilidade, acessibilidade, manutenção, financiamento e proteção. A escuta infantil qualifica a decisão, mas não substitui o dever estatal de planejar com responsabilidade. O desafio consiste em construir uma participação protegida, séria e consequente.

Esse ponto é importante porque a defesa da participação infantil pode ser indevidamente caricaturada como se significasse entregar às crianças a decisão integral sobre a cidade. Não se trata disso. Trata-se de reconhecer que decisões adultas sobre o espaço urbano afetam diretamente a vida das crianças e, por isso, devem ser informadas pelas experiências infantis. O conhecimento técnico permanece necessário, mas deve

dialogar com o conhecimento situado de quem vive o território em outra escala corporal, temporal e simbólica.

A criança pequena habita a cidade em escala própria. Aquilo que para o adulto é apenas um deslocamento, para a criança pode ser aventura, medo, descoberta ou obstáculo. Aquilo que para o engenheiro é apenas uma calçada, para a criança pode ser pista de corrida, limite, queda, brincadeira ou impossibilidade de passagem. Aquilo que para o gestor é mobiliário urbano, para a criança pode ser apoio, esconderijo, barreira ou convite. Planejar sem essa percepção é reduzir a cidade à racionalidade adulta.

A Lei nº 15.145/2025, ao intensificar ações de conscientização sobre o brincar, pode ser convertida em oportunidade para deslocar essa racionalidade. O Dia Nacional do Brincar pode ser utilizado como data anual de escuta das crianças sobre a cidade. Em vez de apenas organizar eventos recreativos, os municípios podem promover “percursos brincantes” nos bairros, oficinas de desenho urbano com crianças, assembleias lúdicas em creches e escolas, avaliações de praças, mapas do medo e do encantamento, consultas sobre rotas escolares e diagnósticos comunitários sobre o acesso ao brincar.

Essas práticas não são apenas pedagógicas. Elas são juridicamente relevantes porque realizam o comando participativo do Marco Legal da Primeira Infância. A escuta da criança, quando qualificada, produz informação pública útil, amplia a legitimidade das políticas, revela desigualdades territoriais e aproxima o Estado da vida cotidiana. Além disso, fortalece a cidadania infantil, não como antecipação artificial da vida adulta, mas como reconhecimento da criança como sujeito presente, capaz de participar conforme suas formas próprias de expressão.

A relação entre participação infantil e urbanização também deve enfrentar o problema da proteção sem aprisionamento. Muitas cidades justificam a ausência de crianças no espaço público com base na insegurança. Afirma-se que a rua é perigosa, que a praça é violenta, que o trânsito é intenso, que a cidade não é lugar de criança. A consequência é o confinamento progressivo da infância em espaços privados, fechados, vigiados e, muitas vezes, mercantilizados. Em vez de transformar a cidade para acolher a criança, retira-se a criança da cidade.

Essa lógica precisa ser invertida. A insegurança urbana não deve servir como argumento para excluir a infância do espaço público, mas como razão para reordenar a cidade. Se a rua é perigosa, deve-se reduzir velocidade, qualificar travessias, ampliar

calçadas e promover convivência comunitária. Se a praça é insegura, deve-se garantir iluminação, uso contínuo, cuidado público e presença social. Se faltam áreas verdes, deve-se priorizar arborização e criação de espaços de permanência. Se há barreiras para crianças com deficiência, deve-se redesenhar o ambiente. A solução não é retirar a criança do espaço público, mas tornar o espaço público digno da criança.

Nesse sentido, a participação infantil tem também função crítica. Ela revela a cidade que os adultos naturalizaram. Crianças percebem de forma direta o que impede a experiência: o carro que passa rápido, o chão que machuca, o brinquedo que não permite brincar, o banco que falta, o sol excessivo, o lixo acumulado, o medo de determinados lugares. Ao serem ouvidas, elas desafiam a pretensão de neutralidade do planejamento urbano e mostram que todo projeto de cidade contém escolhas sobre quem pode permanecer, circular e usufruir do espaço.

A perspectiva inclusiva deve atravessar todo esse processo. A política urbana da infância não pode ser construída a partir de uma criança abstrata. Crianças têm corpos, ritmos, habilidades e formas de comunicação diferentes. A acessibilidade deve ser pensada desde o início dos projetos, de modo a garantir que crianças com deficiência participem das brincadeiras, dos percursos e dos processos de escuta. A inclusão não pode ser entendida como favor ou adaptação excepcional, mas como condição de validade material de uma política pública voltada à infância.

A própria Lei nº 13.257/2016, em seus dispositivos mais recentes, reforça a necessidade de atenção às crianças de zero a três anos que necessitem de atendimento educacional especializado, bem como aos bebês nascidos em condição de risco, destacando serviços multiprofissionais, intersetoriais e atenção ao desenvolvimento e aprendizagem. Embora tais dispositivos se concentrem na atenção precoce, eles reforçam uma diretriz geral: políticas para a primeira infância devem partir das necessidades concretas das crianças, especialmente daquelas que enfrentam barreiras adicionais ao desenvolvimento e à participação.

No planejamento urbano, isso significa que uma praça não é inclusiva apenas porque possui uma rampa. É necessário pensar trajetos acessíveis, pisos adequados, brinquedos utilizáveis por diferentes corpos, estímulos sensoriais diversos, espaços de descanso, comunicação compreensível, banheiros acessíveis, segurança no entorno e mediação social contra práticas excludentes. A criança com deficiência deve participar

também da avaliação desses espaços, pois somente sua experiência concreta pode revelar se a acessibilidade projetada se converteu em acessibilidade vivida.

A participação infantil no planejamento urbano pode ainda contribuir para o fortalecimento dos vínculos comunitários. Quando crianças participam da construção simbólica de uma praça, de uma rota segura ou de um espaço de convivência, a comunidade tende a reconhecer aquele lugar como bem comum. Famílias, escolas, profissionais e moradores passam a ver o espaço não apenas como obra pública, mas como ambiente de cuidado compartilhado. A cidade torna-se mais próxima, e o brincar deixa de ser visto como atividade privada para ser compreendido como prática comunitária.

Esse ponto é relevante para a interpretação do art. 12 da Lei nº 13.257/2016, segundo o qual a sociedade participa solidariamente com a família e o Estado da proteção e promoção da criança na primeira infância. Essa participação pode ocorrer por meio da formulação de políticas, controle de ações, integração de conselhos, execução de projetos em parceria, criação de redes de proteção e campanhas de conscientização. A participação infantil no planejamento urbano, portanto, não exclui a participação comunitária; ao contrário, integra criança, família, sociedade e Estado em torno da produção de espaços mais justos.

A partir dessa leitura, o Dia Nacional do Brincar pode ser proposto como instrumento anual de governança democrática da infância. Em cada município, a data poderia ser precedida de escutas territoriais e seguida de relatórios públicos. Poderiam ser criados indicadores municipais do brincar, com dados sobre distribuição de praças, áreas verdes por criança, acessibilidade dos equipamentos, rotas seguras, manutenção, participação infantil e orçamento destinado a espaços lúdicos. Esses indicadores permitiriam comparar territórios, identificar desigualdades e orientar prioridades.

A utilização da data como ferramenta de planejamento também evita sua captura por uma lógica meramente festiva ou promocional. Evidentemente, brincar no Dia Nacional do Brincar é importante. Eventos, oficinas, ocupações de rua, atividades culturais e brincadeiras comunitárias possuem valor social. Contudo, se a data se esgota em eventos pontuais, perde-se parte de sua potência institucional. O desafio é fazer com que a celebração se converta em compromisso público permanente.

Nessa perspectiva, a Lei nº 15.145/2025 pode funcionar como porta de entrada para políticas públicas mais estruturadas. A cada ano, o poder público pode estabelecer

metas: ampliar a escuta infantil em projetos urbanos; reformar praças em bairros vulnerabilizados; criar rotas seguras para creches e escolas; abrir equipamentos públicos para brincadeiras comunitárias; implantar áreas verdes em territórios com déficit ambiental; garantir acessibilidade em espaços lúdicos; formar profissionais para escuta infantil; e divulgar relatório de execução orçamentária das ações voltadas ao brincar.

A Lei nº 13.257/2016 oferece o suporte normativo para que essas metas não sejam vistas como atos discricionários ocasionais, mas como parte do dever de formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. Ao prever prioridade, participação, intersetorialidade, redução de desigualdades, espaços lúdicos e monitoramento, o Marco Legal da Primeira Infância permite sustentar que o brincar deve ser incorporado ao planejamento urbano de modo sistemático.

O direito de participação das crianças no planejamento e construção dos projetos de urbanização pode, então, ser formulado como exigência derivada de três fundamentos. O primeiro é subjetivo: a criança é sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. O segundo é material: o brincar depende de condições urbanas concretas. O terceiro é procedimental: as políticas públicas que afetam a criança devem incluir sua participação por meio de escuta adequada. A soma desses fundamentos conduz à conclusão de que projetos urbanos que impactam a infância devem prever participação infantil qualificada.

Essa conclusão possui consequências jurídicas relevantes. A ausência de escuta infantil em projetos urbanos não é apenas falha metodológica. Pode ser compreendida como insuficiência de motivação democrática da política pública, sobretudo quando se trata de intervenções diretamente relacionadas a espaços de brincar, lazer, educação infantil, convivência comunitária ou circulação de crianças. Não significa que todo projeto sem escuta seja automaticamente inválido, mas indica um déficit que deve ser enfrentado pelos órgãos de planejamento, pelos conselhos de direitos, pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pelo controle social e pela academia.

A tese que se propõe é que a urbanização voltada à infância deve ser construída com crianças, e não apenas para crianças. A diferença é substancial. Planejar para crianças pode manter a lógica vertical, na qual adultos definem necessidades, prioridades e soluções. Planejar com crianças implica reconhecer sua experiência como fonte legítima de conhecimento sobre a cidade. Essa passagem do “para” ao “com” traduz a evolução do paradigma tutelar para o paradigma participativo da proteção integral.

A criança, nesse cenário, não é miniatura do adulto nem simples usuária futura da cidade. Ela é habitante presente. Sua cidadania não começa apenas quando puder votar, trabalhar ou participar formalmente da vida política. Ela já se manifesta na forma como ocupa a rua, pergunta sobre o bairro, escolhe caminhos, brinca na praça, percebe injustiças, cria vínculos e expressa desejos sobre os lugares que frequenta. A cidade que ignora essa presença produz uma forma sutil de exclusão: tolera a criança como objeto de cuidado, mas não a reconhece como sujeito de participação.

A construção de uma cidade sensível à infância exige, portanto, que o planejamento urbano incorpore a escuta como etapa ordinária, especialmente nos projetos que impactam o brincar. A Lei nº 15.145/2025 reforça o brincar como tema de mobilização nacional. A Lei nº 13.257/2016 estabelece que a criança deve participar das ações que lhe dizem respeito. A partir da conjugação desses diplomas, é possível defender que o Dia Nacional do Brincar seja utilizado como marco de revisão das políticas urbanas de infância, com escuta, diagnóstico, metas e avaliação.

Em conclusão, a participação infantil no planejamento urbano não é adorno metodológico, mas exigência jurídica e democrática. O brincar só se concretiza plenamente quando a cidade oferece condições reais para sua fruição. E tais condições não podem ser definidas sem considerar a experiência das próprias crianças. A Lei nº 15.145/2025 amplia a visibilidade institucional do brincar; a Lei nº 13.257/2016 fornece o fundamento normativo da escuta e da participação. Juntas, permitem sustentar que a criança deve ser reconhecida como participante legítima da construção dos espaços urbanos onde vive, circula, convive e brinca.

Uma cidade comprometida com a infância não se limita a instalar equipamentos infantis. Ela pergunta às crianças como vivem o território, observa suas formas de brincar, identifica barreiras, redistribui recursos, reduz riscos, amplia acessibilidade, preserva a liberdade lúdica e presta contas de suas escolhas. O direito de brincar, nessa perspectiva, transforma-se em critério de justiça urbana; e o direito de participação infantil, em condição de legitimidade das políticas públicas que desenham a cidade.

4.3 O DIREITO DE BRINCAR E O LAZER INFANTIL COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL, APROPRIAÇÃO URBANA E CIDADANIA DA INFÂNCIA

O brincar deveria ser uma experiência de liberdade, em que a criança pudesse voar para alcançar o que sua imaginação desenvolveu, não somente para aquele momento, mas para seu mundo. Nesse universo de imaginação e criatividade, a cidade passa a ser sua; os campos, os jardins e as praças tornam-se territórios de paz e aconchego, e as ruas movimentadas, um espaço hostil, difícil de ser desbravado em razão de seus riscos acentuados.

A esse ambiente hostil somam-se a indiferença dos adultos, o preconceito e a discriminação, que, aliados à ausência de políticas públicas efetivas, impedem que essas crianças tenham momentos de lazer e cerceiam seu direito de brincar livremente.

O direito de brincar e o lazer infantil devem ser compreendidos como dimensões essenciais da inclusão social da criança. Brincar não é apenas atividade espontânea, recreativa ou secundária, mas uma forma de expressão, convivência, comunicação, pertencimento e participação cultural. Ao brincar, a criança interage com outras crianças e adultos, elabora sentidos, experimenta papéis sociais, negocia regras, cria narrativas, ocupa espaços e participa da vida coletiva. Por isso, a garantia do brincar e do lazer não pode ser pensada apenas a partir de uma criança abstrata, universal e homogênea. Ao contrário, deve considerar a pluralidade das infâncias: crianças com deficiência, crianças autistas, crianças negras, indígenas, quilombolas, pobres, migrantes, ribeirinhas, periféricas, institucionalizadas, pertencentes a diferentes religiões, culturas e territórios.

Essa compreensão do brincar como interação cultural dialoga com Brougère, para quem a brincadeira deve ser analisada como prática cultural, produzida nas interações entre criança, objetos, pares e contexto social. Brougère destaca que:

A criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver, no recreio, os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem, por sua vez, na mesma brincadeira) e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função, evidentemente, das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz (1998, p. 110).

Portanto, a exclusão de determinadas crianças dos espaços e experiências de brincadeira não representa apenas a privação de uma atividade recreativa, mas a negação de uma forma de aprendizagem social, interação cultural e pertencimento coletivo.

A Constituição Federal fornece o ponto de partida dessa leitura inclusiva relacionada ao brincar. O art. 3º, IV, estabelece como objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Por sua vez, o art. 6º reconhece o lazer como direito social e o artigo 227 traz uma imposição à família, à sociedade e ao Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, um conjunto amplo de direitos fundamentais, o que inclui a vida, a saúde, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária. Portanto, quando interpretados a partir da prioridade absoluta, o brincar e o lazer infantil revelam-se exigências concretas da proteção integral, pois constituem meios pelos quais a criança vivencia sua liberdade, participa da comunidade, desenvolve vínculos e afirma sua condição de sujeito de direitos.

No mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente consolida a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, destinatários de proteção integral e titulares de liberdade, respeito e dignidade. O art. 16 da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) amplia o conteúdo jurídico da liberdade infantojuvenil ao reconhecer que ela não se limita ao direito de locomoção ou expressão, mas compreende também experiências essenciais à vida da criança e do adolescente, como brincar, praticar esportes, divertir-se, conviver com a família e a comunidade sem discriminação e participar da vida política nos termos da lei. Desse modo, quando uma criança é impedida de brincar ou de usufruir do lazer em razão de sua deficiência, raça, etnia, religião, condição econômica, território, origem cultural ou modo de comunicação, há uma restrição concreta ao seu direito à liberdade e à convivência comunitária, um total desrespeito à Doutrina da Proteção Integral que rege o Direito da Criança e do Adolescente.

A conjugação dos artigos 2º e 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) permite compreender o brincar como direito universal e antidiscriminatório. Sua efetivação não se satisfaz com o reconhecimento formal do direito, exigindo ações públicas voltadas à remoção das barreiras que impedem crianças em situação de maior vulnerabilidade de participar plenamente do lazer, da cultura e das atividades recreativas.

O Marco Legal da Primeira Infância contribui para essa discussão ao vincular as políticas públicas à promoção da equidade, da justiça social e da inclusão sem discriminação (Brasil, 2016). Essa diretriz impede uma leitura abstrata do direito de brincar: não basta reconhecer que todas as crianças podem brincar; é necessário verificar quais

delas, na prática, encontram barreiras para acessar espaços, tempos, culturas e experiências lúdicas. Assim, a política pública deve atuar de forma compensatória e inclusiva, priorizando crianças e territórios em situação de maior vulnerabilidade.

Ainda no Marco Legal da Primeira Infância, merece destaque a preocupação com crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como com bebês nascidos em condição de risco. A lei orienta a promoção de suas potencialidades nos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, priorizando processos de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas (Brasil, 2016). Essa previsão é relevante porque vincula diretamente inclusão, desenvolvimento, comunicação, ludicidade e participação. O brincar inclusivo, portanto, não é complemento terapêutico ou atividade acessória, mas parte da promoção do desenvolvimento infantil pleno.

A inclusão de crianças com deficiência exige, ainda, diálogo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura à pessoa com deficiência o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Aplicado à infância, esse comando significa que espaços de brincar, lazer, esporte e cultura devem ser acessíveis, seguros, acolhedores e capazes de permitir participação real, e não apenas presença física. A criança com deficiência não pode ser colocada na posição de espectadora da brincadeira alheia; ela deve ser reconhecida como participante ativa, com direito a apoios, adaptações razoáveis, desenho universal, comunicação acessível e eliminação de barreiras.

É profundamente doloroso, desumano e cruel perceber que uma criança com deficiência, movida pelo simples desejo de brincar, conviver e descobrir o mundo ao lado de seus amigos, é impedida de alcançar parques, praças e espaços de lazer porque, entre ela e a alegria, erguem-se barreiras que jamais deveriam existir. Cada obstáculo físico, cada ausência de acessibilidade e cada espaço pensado sem a sua presença apagam um pouco do brilho do seu olhar, substituindo a espontaneidade da infância pela tristeza silenciosa de quem sente que aquele lugar não foi feito para si. A criança, que deveria experimentar a liberdade de correr, sorrir, brincar e pertencer, acaba confrontada com a dura mensagem de uma sociedade excludente: a de que sua autonomia pode ser limitada não por sua deficiência, mas pelas barreiras construídas pela indiferença humana (Crispim; Veronese, 2020).

A inclusão da criança com deficiência no brincar deve ser compreendida a partir da superação de uma concepção meramente individual da deficiência. Como também destacam Crispim e Veronese (2020, p. 21), o Estatuto da Pessoa com Deficiência introduz um novo paradigma ao considerar que as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente são fatores que impedem a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade. Essa leitura é decisiva para o direito de brincar, pois evidencia que a criança com deficiência não é excluída da brincadeira apenas por sua condição pessoal, mas sobretudo por espaços, práticas e atitudes que não foram pensados para acolher diferentes corpos, ritmos, sensibilidades e formas de comunicação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça essa compreensão. Seu preâmbulo reconhece que crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as demais crianças. A Convenção também ressalta a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico, cultural, à saúde, à educação, à informação e à comunicação, como condição para o exercício pleno dos direitos. Assim, o brincar inclusivo não se limita à existência de brinquedos adaptados, mas exige ambiente acessível em sentido amplo: trajeto acessível, piso adequado, comunicação compreensível, estímulos sensoriais planejados, apoio de adultos preparados, segurança, convivência com outras crianças e participação efetiva.

No caso das crianças autistas, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é indispensável. A lei estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Isso significa que crianças autistas têm direito às garantias da Lei Brasileira de Inclusão, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e das demais normas protetivas.

No campo do brincar e do lazer, essa proteção exige atenção às barreiras sensoriais, comunicacionais, comportamentais e atitudinais que podem dificultar a participação de crianças autistas. Ambientes excessivamente barulhentos, com grande circulação de pessoas, espaços pequenos, fechados ou imprevisíveis podem interferir diretamente na interação, na rotina, no comportamento e nas brincadeiras dessas crianças, razão pela qual a inclusão não pode se limitar à presença física no espaço. Como observam

Mattos e Lione, tais ambientes “causam incômodos e influenciam as interações, brincadeiras, rotina e comportamento das crianças com TEA” (Mattos; Lione, 2023, p. 15).

Por isso, o brincar inclusivo deve considerar as singularidades da criança autista, sem exigir que ela se adapte a um modelo único de ludicidade, comunicação ou interação social. A política pública, a escola e os espaços de lazer devem ser organizados a partir de ambientes acolhedores, previsíveis, sensorialmente adequados e capazes de ampliar suas possibilidades de participação. Nesse sentido, as autoras destacam ser fundamental “trazer para o centro do planejamento os interesses das crianças com TEA” e ampliar suas possibilidades lúdicas por meio de atividades que considerem suas individualidades (Mattos; Lione, 2023, p. 1).

A exclusão do brincar revela uma das faces mais dolorosas da inacessibilidade: a criança com deficiência vê negado não apenas o acesso a um brinquedo ou a um parque, mas a possibilidade de viver a alegria compartilhada, a autonomia e o pertencimento que constituem a própria experiência da infância.

A inclusão racial também deve ser incorporada ao debate. Crianças negras, especialmente quando vivem em territórios periféricos ou empobrecidos, enfrentam barreiras históricas de acesso à cidade, à cultura, ao lazer, à segurança e aos equipamentos públicos. O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, reconhece que a população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições.

Costa e Dias, ao comentarem sobre a importância das escolhas de livros infantis que destaquem questões étnico-raciais como forma de inclusão, destacam que:

O surgimento da categoria do Brincar reflete uma investigação aprofundada sobre o comportamento lúdico das crianças durante a audição de histórias que abordam as relações étnico-raciais. Essas narrativas são consideradas uma ferramenta significativa para fomentar o diálogo entre as crianças e suas percepções acerca da diversidade étnico-racial (2025, p. 11)

No campo da infância, o Estatuto da Igualdade Racial permite sustentar que o brincar e o lazer devem combater a desigualdade racial, promover representatividade, valorizar culturas afro-brasileiras, garantir acesso territorialmente justo aos equipamentos públicos e enfrentar práticas discriminatórias nos espaços de convivência infantil. Nesse sentido, Silva observa que “o brincar e os jogos são caminhos lúdicos” para trabalhar a educação das relações étnico-raciais na educação infantil (Silva, 2020, p. 70).

Oliveira et al. destacam que a representatividade negra e indígena deve compor o cotidiano da educação infantil, inclusive por meio do brincar, dos livros, das imagens, das bonecas e dos materiais simbólicos utilizados com as crianças, e ressaltam que:

“o brincar desempenha, portanto, um papel essencial nesse processo. É por meio de jogos, cantigas e histórias que refletem suas origens que as crianças negras desenvolvem senso de pertencimento e vínculo com suas ancestralidades. São essas práticas que preservam memórias coletivas e se tornam estratégias pedagógicas eficazes no enfrentamento do racismo estrutural desde a primeira infância” (2025, p. 9).

Essa preocupação é também compatível com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 65.810/1969. A eliminação da discriminação racial não se restringe ao acesso formal a instituições; ela deve alcançar as experiências concretas de vida, inclusive cultura, esporte, lazer, convivência e participação comunitária. Uma praça pública onde crianças negras são vistas como ameaça, um equipamento cultural que não representa suas referências, uma escola que invisibiliza brincadeiras e tradições afro-brasileiras ou um território periférico sem espaços de lazer adequados são exemplos de como o racismo pode restringir, direta ou indiretamente, o direito ao brincar.

Do mesmo modo, crianças indígenas e pertencentes a povos e comunidades tradicionais devem ter seu direito de brincar protegido de forma culturalmente adequada. A Constituição Federal reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A Convenção sobre os Direitos da Criança, no art. 30, estabelece que crianças pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou a populações autóctones, não podem ser privadas do direito de viver sua própria cultura, professar e praticar sua religião e utilizar seu idioma em comunidade com os demais membros de seu grupo. Portanto, a inclusão no brincar não significa homogeneização cultural, mas respeito às formas próprias de brincar, narrar, cantar, dançar, aprender, circular, celebrar e se relacionar com a natureza. Essa compreensão encontra apoio em Tassinari, ao afirmar que “as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais” (Tassinari, 2007, p. 23).

A autora demonstra que, diferentemente da visão ocidental adultocêntrica, diversas concepções indígenas reconhecem nas crianças autonomia, capacidade de mediação e potencialidade para ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. Por isso, o brincar indígena não deve ser compreendido por modelos homogêneos de infância,

mas a partir das formas próprias de educação, convivência, corporalidade, oralidade, território e pertencimento de cada povo (Tassinari, 2007).

Essa leitura é especialmente relevante quando se trata de crianças indígenas, pois impede que o direito de brincar seja interpretado a partir de um modelo único, ocidentalizado e adultocêntrico de infância. A proteção jurídica do brincar, nesse contexto, deve considerar que diferentes povos constroem diferentes formas de compreender a criança, sua autonomia, sua participação comunitária, sua relação com o corpo, com o território, com a espiritualidade e com os demais membros do grupo. Por isso, a inclusão de crianças indígenas não pode significar assimilação cultural, mas reconhecimento de suas formas próprias de viver, aprender, brincar e participar da vida coletiva. É nessa direção que Tassinari, ao analisar concepções indígenas de infância no Brasil, destaca:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (Tassinari, 2007, p. 23).

Desse modo, o direito de brincar das crianças indígenas deve ser compreendido em diálogo com suas próprias matrizes culturais, evitando práticas pedagógicas, urbanísticas ou institucionais que reduzam a infância indígena a padrões externos de socialização, lazer e aprendizagem. O brincar, nesses contextos, deve ser protegido como expressão de pertencimento, transmissão cultural, autonomia infantil e continuidade comunitária.

O brincar inclusivo exige, portanto, uma compreensão interseccional da infância. Crianças não são apenas crianças de modo abstrato. Elas vivem a infância atravessadas por deficiência, raça, etnia, religião, classe social, gênero, território, cultura, língua, nacionalidade, neurodivergência, institucionalização, migração e múltiplas vulnerabilidades. Uma criança negra e autista da periferia pode enfrentar barreiras diferentes de uma criança branca com deficiência que vive em bairro estruturado. Uma criança indígena pode vivenciar o brincar a partir de relações comunitárias, territoriais, linguísticas e espirituais específicas. Uma criança pobre pode ter seu direito de lazer limitado pela ausência de espaços públicos próximos, seguros e gratuitos. A política pública deve ser capaz de enxergar essa complexidade.

Por isso, o brincar e o lazer infantil devem ser pensados como políticas de justiça social. A criança carente, moradora de periferia, favela, comunidade rural ou área de risco, não pode depender exclusivamente da iniciativa familiar para acessar lazer e cultura. A ausência de praças, parques, bibliotecas, centros culturais, ruas seguras e áreas verdes traduz desigualdade territorial. Nesses contextos, o direito de brincar é negado não por uma proibição explícita, mas pela forma desigual como a cidade distribui seus bens, serviços e espaços de convivência.

A apropriação urbana pela infância também deve ser lida a partir dessa perspectiva inclusiva. A criança se apropria da cidade quando pode circular, brincar, encontrar outras crianças, reconhecer trajetos, criar memórias e transformar espaços em lugares de pertencimento. Contudo, essa apropriação é desigual. Crianças de bairros ricos costumam ter acesso a espaços mais seguros, arborizados, limpos e equipados. Crianças de territórios vulnerabilizados frequentemente convivem com violência, trânsito perigoso, falta de saneamento, ausência de calçadas, praças degradadas e escassez de equipamentos culturais. Assim, garantir o direito de brincar é também democratizar a cidade.

A inclusão pelo brincar não pode ser pensada somente a partir da infância com deficiência, embora essa dimensão seja indispensável. Ela deve alcançar todas as crianças que sofrem exclusão por marcadores sociais, culturais, territoriais ou econômicos. Isso exige espaços públicos gratuitos, acessíveis, seguros, culturalmente plurais e distribuídos de forma equitativa. Exige também formação de profissionais para mediação inclusiva, combate ao racismo, respeito à diversidade religiosa, acolhimento das neurodivergências, participação de comunidades indígenas e quilombolas, escuta das crianças pobres e adaptação de ambientes às diferentes necessidades de apoio.

A escola também desempenha papel relevante na garantia do brincar inclusivo. Embora o direito de brincar não se limite à educação, a escola é um espaço central de convivência infantil. O recreio, o pátio, as brincadeiras, as festas, os jogos e as atividades culturais podem incluir ou excluir. Uma escola que impede uma criança autista de participar por falta de apoio, que não adapta brincadeiras para crianças com deficiência, que tolera racismo nas interações infantis, que ridiculariza religiões minoritárias ou que invisibiliza culturas indígenas e afro-brasileiras viola a dimensão inclusiva do direito ao brincar.

A cidadania da infância, nesse contexto, se realiza quando a criança é reconhecida como sujeito presente e plural. Crianças com deficiência, autistas, negras, indígenas,

pobres, quilombolas, migrantes, ribeirinhas, periféricas e pertencentes a diferentes religiões não podem ser lembradas apenas como destinatárias de proteção especial em situações de vulnerabilidade. Elas devem ser reconhecidas como participantes da vida social, produtoras de cultura, titulares de direitos e sujeitos capazes de expressar, por diferentes linguagens, suas experiências e necessidades.

Em conclusão, o direito de brincar e o lazer infantil devem ser compreendidos como práticas de inclusão social, apropriação urbana e cidadania da infância. Sua efetividade exige que todas as crianças possam participar das experiências lúdicas e culturais em igualdade material de oportunidades, sem discriminação por deficiência, autismo, raça, etnia, religião, pobreza, território ou qualquer outra condição. A Constituição Federal, o ECA, o Marco Legal da Primeira Infância, a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei do Autismo, o Estatuto da Igualdade Racial, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e demais normas internacionais convergem para uma mesma conclusão: brincar é direito de todas as crianças, mas sua garantia exige políticas públicas capazes de reconhecer diferenças, remover barreiras e produzir pertencimento.

Assim, uma política de brincar somente será verdadeiramente inclusiva quando deixar de perguntar apenas se há brinquedos disponíveis e passar a perguntar quem consegue brincar, quem ficou fora, quais barreiras impedem a participação, quais culturas foram reconhecidas, quais corpos foram considerados, quais territórios foram priorizados e quais crianças foram ouvidas. O brincar inclusivo não é uma categoria ornamental da proteção à infância. É uma exigência concreta de igualdade, dignidade, convivência democrática e justiça social.

4.4 A ACESSIBILIDADE COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL AO DIREITO DE BRINCAR E EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA CONVIVÊNCIA COMUNITÁRIA

A acessibilidade, quando relacionada ao direito de brincar, não pode ser compreendida apenas como uma exigência técnica de arquitetura ou engenharia. Embora rampas, pisos seguros, banheiros acessíveis, sinalização adequada e brinquedos adaptados sejam indispensáveis, a acessibilidade possui alcance muito mais amplo, até porque há uma diversidade de deficiências. Dessa forma, a acessibilidade deve conferir

possibilidade real de a criança ingressar no espaço, compreendê-lo, explorá-lo, interagir com outras crianças, comunicar suas preferências, participar das brincadeiras e sentir que aquele ambiente também lhe pertence. Sem essa dimensão concreta de pertencimento, o direito de brincar permanece formalmente reconhecido, mas materialmente interditado.

Compreender a acessibilidade dessa forma é importante, porque o brincar não ocorre de maneira abstrata; ele é uma vivência, faz parte da história de vida e possui reflexos que se propagam ao longo do tempo. A criança brinca em espaços determinados, com pessoas concretas, em condições sociais, culturais, sensoriais e territoriais específicas. Por isso, a pergunta central não deve ser apenas se existe uma praça, uma escola, um parque ou um brinquedo disponível. É necessário indagar quem consegue chegar até esses espaços, quem consegue utilizá-los, quem é acolhido nas interações, quem permanece à margem e quais barreiras impedem que determinadas crianças vivam a experiência lúdica em igualdade de condições.

Diniz, Barbosa e Santos destacam que “a desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (2009, p. 74). Destacam ainda que “a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas” (2009, p. 67), ou seja, a exclusão da criança com deficiência não decorre apenas de sua condição individual, mas das barreiras criadas pelo próprio meio social. No campo do brincar, isso permite compreender que a criança não deixa de participar porque é incapaz de brincar, mas porque os espaços, os brinquedos, as práticas pedagógicas e as relações sociais muitas vezes não foram pensados para acolher diferentes corpos, ritmos e formas de interação.

Os autores ressaltam ainda que:

O reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas. A história de medicalização e normalização dos corpos com impedimentos pelos saberes biomédicos e religiosos se sobrepôs a uma história de segregação de pessoas em instituições de longa permanência. Apenas recentemente as demandas dessas pessoas foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência (ONU, 2006a). Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais (2009, p. 73).

A Constituição Federal, ao assegurar à criança e ao adolescente a prioridade absoluta, confere ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária uma posição juridicamente qualificada. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao incluir o brincar, a diversão, a prática esportiva e a participação na vida familiar e comunitária no conteúdo do direito à liberdade, reforça que a infância não se realiza apenas pela proteção contra violações, mas também pela criação de oportunidades positivas de presença, interação e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a acessibilidade torna-se um meio de concretização da proteção integral, pois sem ela a criança pode até ser titular abstrata de direitos, mas não consegue exercê-los no cotidiano.

No plano da convivência comunitária, a acessibilidade revela sua dimensão mais profunda. Conviver não significa apenas estar fisicamente em determinado território. Significa participar da vida comum, construir vínculos, circular, brincar, ser reconhecido, compartilhar experiências e produzir pertencimento. Uma criança que observa outras brincando, mas não consegue participar; que chega à praça, mas não consegue usar o brinquedo; que está na escola, mas permanece isolada no recreio; ou que frequenta um espaço cultural, mas não encontra linguagem acessível, não está plenamente incluída na convivência comunitária. Está presente, mas não pertence.

Nesse ponto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência oferece contribuição decisiva, pois desloca a compreensão da deficiência de uma perspectiva puramente individual para uma concepção relacional, marcada pela interação entre impedimentos e barreiras. A criança com deficiência não é excluída do brincar simplesmente por sua condição corporal, sensorial, intelectual ou comunicacional, mas porque a sociedade organiza espaços, brinquedos, tempos, linguagens e relações a partir de um modelo estreito de corpo e participação. Como destacam Crispim e Veronese, o Estatuto da Pessoa com Deficiência introduz novo paradigma ao considerar que barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente impedem a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade (Crispim; Veronese, 2020, p. 21).

Desse modo, uma criança cadeirante não é impedida de brincar por sua cadeira de rodas, mas por praças sem acesso, brinquedos não utilizáveis, calçadas precárias e ausência de planejamento inclusivo. Uma criança cega não é afastada do brincar por sua deficiência visual em si, mas pela inexistência de recursos táteis, sonoros, descritivos e

relacionais que favoreçam sua participação. Uma criança surda não é excluída por sua surdez, mas por ambientes que não reconhecem Libras, comunicação visual ou outras formas acessíveis de interação. A barreira, portanto, está menos na criança e mais no modo como a sociedade restringe a infância a um padrão corporal, sensorial e comunicacional.

A acessibilidade exige, assim, que o espaço lúdico seja pensado desde a origem para a diversidade das crianças. Não basta adaptar parcialmente estruturas já excludentes. O desenho universal, a tecnologia assistiva, a comunicação acessível, a mediação adulta qualificada, o conforto sensorial, a segurança no entorno e a participação das crianças na avaliação dos espaços devem compor a própria concepção das políticas públicas de brincar. É nesse sentido que Galvão e Miranda afirmam a necessidade, o querer e o poder brincar da criança com deficiência. Ressaltam os autores que:

Ter oportunidades de brincar com qualidade no espaço escolar e vivenciar experiências lúdicas diversificadas e prazerosas é vital para as crianças, e um direito garantido institucionalmente. A criança com deficiência, assim como qualquer criança, precisa, quer e pode brincar – desde que fatores ambientais e sociais sejam considerados em entrelaçamento com as suas necessidades individuais. O brincar com qualidade está diretamente vinculado a perscrutar soluções adequadas, que possam promover a superação das restrições advindas da interação entre a condição funcional da criança e a inadequação das vivências sociais que lhe são oferecidas. Entre as buscas por caminhos mais eficientes para a garantia do brincar está a identificação dos produtos assistivos adequados que possam apoiar as brincadeiras. Essa tarefa exige dos profissionais da área conhecimentos específicos e trabalho colaborativo entre diferentes campos do saber (2025, p. 6).

O ponto decisivo, portanto, não está em discutir se a criança com deficiência brinca, mas em saber se lhe são oferecidas condições reais para brincar com qualidade, autonomia e convivência.

A tecnologia assistiva, nesse contexto, não deve ser vista como recurso excepcional ou meramente terapêutico. Ela pode constituir instrumento de participação lúdica, permitindo que a criança acesse objetos, interaja com colegas, comunique escolhas, explore materiais, compreenda regras e amplie sua autonomia. Produtos assistivos, quando adequadamente escolhidos e incorporados ao cotidiano, não substituem a brincadeira; eles removem obstáculos para que a brincadeira aconteça. Por isso, o brincar acessível depende de profissionais preparados, diálogo com a família, escuta da criança, avaliação do ambiente e articulação entre educação infantil, educação especial, saúde, assistência social, cultura, esporte e urbanismo.

A acessibilidade, nessa perspectiva, não se limita à eliminação de obstáculos físicos, mas integra um processo mais amplo de transformação social. Sassaki compreende

a inclusão social como movimento bilateral, no qual a sociedade deve adaptar seus sistemas, ambientes, equipamentos e mentalidades para assegurar a participação das pessoas historicamente excluídas, ao mesmo tempo em que estas passam a ocupar seus papéis sociais em igualdade de oportunidades (Sasaki, 2010, p. 39-40). Essa formulação é especialmente importante para o direito de brincar, pois desloca o foco da criança com deficiência para as barreiras que a impedem de participar plenamente das experiências lúdicas, escolares, culturais e comunitárias.

Nessa mesma direção, Galvão e Miranda destacam que a efetivação do brincar acessível exige políticas públicas capazes de financiar produtos assistivos destinados às crianças pequenas, bem como ações formativas voltadas às famílias e aos profissionais que atuam com essa faixa etária. As autoras também ressaltam a necessidade de iniciativas intersetoriais e interministeriais, capazes de alcançar os diferentes espaços de circulação da criança com deficiência, de modo a consolidar uma cultura institucional comprometida com ambientes acessíveis, seguros, confortáveis e favoráveis à participação infantil (Galvão; Miranda, 2025).

A efetivação do direito de brincar também demanda políticas públicas territorialmente comprometidas, sendo que o lazer e o brincar deveriam ser prioridade na elaboração das políticas públicas, deslocando o brincar do campo da boa vontade familiar ou institucional para o campo do dever público. Se brincar é direito, sua garantia deve aparecer no orçamento, no planejamento urbano, nos planos de bairro, nas escolas, nos parques, na mobilidade, na manutenção dos espaços públicos e na fiscalização das condições de acessibilidade.

A acessibilidade, portanto, precisa ser pensada também como acesso à cidade. Crianças pobres, periféricas, negras, indígenas, quilombolas, migrantes ou moradoras de territórios precarizados podem ter seu direito de brincar restringido por fatores que não são apenas físicos, mas sociais e territoriais. A inexistência de praças em determinados bairros, a insegurança das vias, a ausência de iluminação, a precariedade das calçadas, a violência comunitária, a falta de transporte e a concentração de equipamentos culturais em áreas privilegiadas são formas de inacessibilidade urbana. Nesses casos, o obstáculo ao brincar não é uma escada, mas a distribuição desigual dos bens coletivos.

Também há barreiras simbólicas e culturais. Uma criança negra que não encontra bonecas negras, livros com protagonistas negros, histórias afro-brasileiras ou referências

positivas de sua identidade em espaços de brincar enfrenta uma forma de exclusão representacional. Uma criança indígena cuja cultura é ignorada, folclorizada ou substituída por modelos homogêneos de infância perde a possibilidade de brincar a partir de suas próprias referências comunitárias, linguísticas e territoriais. Uma criança pertencente a uma religião minoritária pode ser excluída quando práticas escolares e lúdicas naturalizam apenas determinada matriz religiosa e inferiorizam as demais. A acessibilidade, portanto, também exige reconhecimento cultural.

Essa dimensão cultural é compatível com a própria ideia de lazer e convivência como mediações sociais. Mazzotta e D'Antino destacam que “educação, cultura e lazer são espaços estruturados com fundamental poder de mediação” para a inclusão social (Mazzotta; D'Antino, 2011, p. 377). Por isso, a acessibilidade não se limita a permitir que a criança entre no espaço. Ela exige que o espaço produza encontro. Um parque verdadeiramente acessível não é aquele que apenas possui um brinquedo adaptado isolado, mas aquele em que crianças com e sem deficiência podem brincar juntas. Uma escola inclusiva não é aquela que apenas matricula a criança com deficiência, mas aquela que organiza tempos, recursos e mediações para que ela participe das rotinas, dos jogos, dos conflitos, das amizades e das experiências comuns da infância. Uma praça inclusiva não é aquela que apenas cumpre exigências formais, mas aquela que acolhe a pluralidade dos corpos, das culturas, das idades, dos ritmos e das formas de brincar.

A interação entre crianças merece destaque porque a convivência comunitária não é construída apenas pela intervenção adulta. Ela se forma também nas relações entre pares. Souza e Batista, ao estudarem crianças com necessidades especiais em contexto lúdico, afirmam que a situação de brincadeira revelou-se “espaço favorável para a construção dessas interações” (Souza; Batista, 2008, p. 383):

Os estudos voltados para as relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Esses trabalhos apontam para a criança como um ser humano complexo, capaz de despertar em seus parceiros habilidades e capacidades (2008, p. 383).

Na sequência, as autoras descrevem ainda que:

Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Deste modo, as crianças com necessidades especiais são,

muitas vezes, isoladas do contato com parceiros e têm suas interações restritas à relação com o adulto. Esse isolamento pode ocorrer nas relações com parentes e vizinhos, na escola, e nas relações de caráter terapêutico (2008, p. 383).

A brincadeira, portanto, pode funcionar como ambiente privilegiado para aproximações, cuidados, negociações, imitações, trocas e aprendizagens entre crianças.

Contudo, essa potência relacional não é automática. Se o espaço não favorece a aproximação, se os brinquedos excluem, se os adultos não mediam conflitos, se as crianças reproduzem preconceitos ou se a instituição naturaliza o isolamento, a brincadeira pode reforçar desigualdades. Daí a importância da mediação adulta sensível, não para controlar integralmente o brincar, mas para remover obstáculos, ampliar possibilidades, proteger a liberdade infantil e impedir que diferenças sejam convertidas em motivo de afastamento ou humilhação.

No caso das crianças autistas, a acessibilidade exige especial atenção às condições sensoriais e comunicacionais do ambiente. O excesso de ruído, a imprevisibilidade, a superlotação, a iluminação inadequada, a ausência de rotinas compreensíveis ou a falta de recursos visuais podem dificultar a participação. A inclusão, nesse campo, não significa exigir que a criança autista brinque do mesmo modo que as demais, mas criar ambientes nos quais diferentes formas de brincar sejam possíveis: brincadeiras sensoriais, exploração de objetos, repetição, observação, brincadeira paralela, interação mediada, comunicação alternativa e participação progressiva.

A acessibilidade também se relaciona à eliminação de barreiras atitudinais. Muitas vezes, o maior impedimento não está no equipamento urbano, mas no olhar que reduz a criança à deficiência, ao diagnóstico, à origem social, à cor da pele, à religião ou ao território de onde vem. O capacitismo, o racismo, a intolerância religiosa, a xenofobia e o preconceito contra crianças pobres ou periféricas produzem formas silenciosas de exclusão. A criança pode estar diante do brinquedo e, ainda assim, ser afastada pela rejeição dos pares, pela omissão dos adultos ou pela ausência de representatividade cultural.

Por essa razão, a acessibilidade deve ser compreendida como política de justiça social. Ela envolve infraestrutura, mas também orçamento, formação profissional, manutenção, transporte, representatividade, escuta infantil, desenho universal, tecnologia assistiva, combate a discriminações e valorização das culturas da infância. Não há acessibilidade plena quando apenas algumas crianças conseguem brincar; quando apenas alguns bairros possuem espaços seguros; quando apenas algumas formas de corpo são

consideradas; ou quando apenas algumas culturas são representadas nos livros, brinquedos, imagens e atividades oferecidas às crianças.

Em conclusão, a acessibilidade é condição indispensável para que o direito de brincar deixe de ser promessa normativa e se converta em vivência real. Ela é também condição de efetivação da convivência comunitária, pois somente há convivência quando todas as crianças podem participar da vida comum. O espaço acessível de brincar não é apenas um equipamento recreativo adequado; é lugar de encontro, reconhecimento, liberdade, pluralidade e cidadania infantil. Quando todas as crianças podem brincar, a comunidade se torna mais democrática. Quando algumas permanecem excluídas, a cidade, a escola e a sociedade revelam os limites de seu compromisso com a infância.

Afinal, uma sociedade verdadeiramente comprometida com a infância não se mede apenas pelas leis que proclama, mas pelos caminhos que abre para que toda criança, com seu corpo, sua história, sua cultura e sua forma única de existir, possa brincar, conviver e sentir que também tem lugar no mundo.

5 AS CIDADES E OS ESPAÇOS URBANOS VOLTADOS À PRIMEIRA INFÂNCIA NA PROPOSTA DA AGENDA 2030 E O DIREITO DE BRINCAR

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável constituem um verdadeiro apelo global em múltiplas frentes. Aplicados à proteção da infância, conforme pretende este ponto do estudo, correspondem às seguintes ações: acabar com a pobreza (ODS 1); combater a fome e a insegurança alimentar (ODS 2); proporcionar saúde e bem-estar (ODS 3); facilitar a educação de qualidade (ODS 4); fornecer oportunidades em face da igualdade entre meninos e meninas (ODS 5 e 10); instrumentalizar cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11); proteger o meio ambiente e o clima; e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz, justiça e melhores condições de vida, inclusive econômicas (ODS 13, 16 e 17).

Todos esses objetivos contêm os aportes e instrumentos necessários para integrar as condições básicas de uma infância de qualidade. No âmbito deste estudo, o ODS 11, “Cidades e comunidades sustentáveis”, representa o principal apelo em prol da infância na dimensão lúdica do brincar.

Uma cidade que não educa para o brincar dificilmente promoverá a criatividade, a expressão, a alegria, a saúde, o bem-estar e uma educação prazerosa, dimensões nas quais a infância se realiza e por meio das quais se constroem memórias de respeito e dignidade.

5.1 A AGENDA 2030 E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA

Anunciada pela Organização das Nações Unidas, a Agenda 2030 sucede a Declaração do Milênio, conferindo continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015) da ONU, que, naquele momento, foram a primeira confluência internacional. Desse modo, a Agenda 2030, aprovada pela Assembleia Geral, em Nova York, em 25 de setembro de 2015, é resultado de um processo levado a termo pelo compromisso assumido por 193 países em torno de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas e pretende alcançar “os objetivos para os quais as Nações Unidas

estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil” (ONU, 2022), a saber:

1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento; 7. Energia limpa e acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação (ONU, 2022).

Da leitura dos objetivos que sustentam a Agenda 2030, pode-se dizer que o crescimento econômico, a proteção do meio ambiente, a sustentabilidade e a inclusão social são seus eixos estruturantes. Esses elementos representam os marcos primordiais a partir dos quais serão traçados o olhar dos indivíduos, a ação das pessoas, o compromisso coletivo e o programa dos países, de modo a conferir unidade a uma agenda comum e ambiciosa, que necessita ser distribuída em frentes locais e regionais de caminhos a serem percorridos para cumprir seus 17 objetivos e suas metas. Aliás, segundo as Nações Unidas, no ano de 2022, um total de 217 atividades-chave estava sendo implementado em diversas localidades brasileiras, representando suas principais atividades no país (ONU, 2022), com recursos financeiros da ordem de US\$ 116,8 milhões investidos em várias frentes para financiar os ODS no Brasil (ONU, 2022).

Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, há vários aspectos positivos e outros nem tanto. Entre os positivos, destacam-se, sem dúvida, a integração do desenvolvimento e do meio ambiente e a universalidade dos objetivos a serem alcançados por todos os países, independentemente de sua geografia, de seu território, de seu espaço ou de sua condição política. Esses aspectos comportam proposições especiais e referências distintas.

Entre os aspectos negativos, chama especial atenção a necessidade de uma abordagem maciça e clara sobre o financiamento, suas fontes, a aplicação dos recursos e o orçamento nacional, especialmente porque o Brasil apresenta uma delicada posição organizacional no campo político, às voltas com a corrupção e outros modelos antidemocráticos, conforme há muito reclama a sociedade civil. Também se exige mais clareza quanto aos paraísos fiscais, à fragilidade dos compromissos e à responsabilidade

de seus executores, que, ao final, ficam vinculados ao próprio país e a seus respectivos Estados, prejudicando a distribuição simétrica e adequada dos recursos, sem discussão ou participação popular. Tudo isso afeta a baliza dos ODS, representada pelo que eles têm de mais valioso: a universalidade. Para a proteção da infância, esse ponto pode ser prejudicial, na medida em que compromete a integração intergeracional por conta de uma expectativa sempre tardia e que nunca se concretiza, permanecendo ausente onde mais deveria chegar: na proteção e na entrega de direitos.

Com efeito, no campo dos compromissos do país, dos Estados, de suas instituições e até mesmo do próprio organismo internacional, como ocorre com as Nações Unidas, persiste o equívoco de um modelo centrado na supremacia econômica. Continua imprescindível adotar aportes mais equilibrados em favor da sustentabilidade, do meio ambiente saudável e do bem-estar econômico e social, além de uma adequada ponderação dos progressos em contraponto às deficiências, às questões emergentes e às recomendações com vistas às adequações necessárias das agendas e dos programas. Também são necessários debates e trocas mais profundos, para os quais nosso país não está aparelhado, o que pode produzir um resultado às avessas, como vem ocorrendo em razão dos interesses das grandes potências mundiais.

Sob esse prisma, a realização de uma agenda que pensa e concebe a infância em seus mais diversos matizes, especificamente quanto aos ODS que mais lhe dizem respeito — grosso modo, acabar com a pobreza (ODS 1) e com a fome (ODS 2); assegurar a saúde e o bem-estar (ODS 3); promover a educação de qualidade (ODS 4); garantir igualdade de gênero e oportunidades para todos (ODS 5 e 10); construir cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11); e proteger o meio ambiente e o clima, promover a paz e a justiça e assegurar melhores condições de vida (ODS 13, 16 e 17) — não pode ser decidida em mesas e pautas das quais os cidadãos e interessados não participem. Eles devem ser sujeitos das decisões, e não seus objetos.

Portanto, a realização e a entrega de uma agenda dessa envergadura dependem de debates e de mudanças muito profundas. Em termos de cidades acolhedoras, voltadas ao desenvolvimento e ocupadas com a infância, é necessária uma articulação cuidadosa entre as três dimensões que compõem a Agenda 2030: a econômica, a social e a ambiental.

Nessas condições, a cidade voltada ao desenvolvimento também necessita espelhar-se em tarefas sociais que comportem programas favoráveis às aptidões da

infância, para os quais podem ser repensadas as condições de exclusão, como falta de moradia, sistema educacional deficiente, insegurança alimentar e exclusão digital, entre outras. Isto é, as cidades apresentam uma pauta de exclusão, em vez de inclusão e resiliência, e, portanto, não acolhem; constroem miseráveis, em vez de cidadãos decentes.

Essa realidade demonstra a urgência de um modelo de inclusão e resiliência para os mais pobres, que impeça que as soluções sejam pensadas apenas em termos econômicos para alguns “eleitos”, em detrimento do bem comum da humanidade, como pode ocorrer em favor dos interesses das grandes potências mundiais e de seus conglomerados econômicos.

Trazidos estes objetivos de modo específico para o espaço do nosso país, é certa a importância do planejamento que se volta a favor de uma ordem urbanística centrada nos interesses da política de expansão urbana que necessita adequar-se de modo a garantir o bem-estar dos habitantes. A esse respeito, assim decidiu o Supremo Tribunal Federal:

Repercussão Geral – Mérito (Tema 348) **Órgão julgador:** Tribunal Pleno

Relator(a): Min. TEORI ZAVASCKI **Julgamento:** 29/10/2015

Publicação: 26/02/2016

Ementa

Ementa: CONSTITUCIONAL. ORDEM URBANÍSTICA. COMPETÊNCIAS LEGISLATIVAS. PODER NORMATIVO MUNICIPAL. ART. 30, VIII, E ART. 182, CAPUT, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. PLANO DIRETOR. DIRETRIZES BÁSICAS DE ORDENAMENTO TERRITORIAL. COMPREENSÃO.

1. A Constituição Federal atribuiu aos Municípios com mais de vinte mil habitantes a obrigação de aprovar Plano Diretor, como “instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana” (art. 182, § 1º). Além disso, atribuiu a todos os Municípios competência para editar normas destinadas a “promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso do solo, do parcelamento e da ocupação do solo urbano” (art. 30, VIII) e a fixar diretrizes gerais com o objetivo de “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar dos habitantes” (art. 182, caput). Portanto, nem toda a competência normativa municipal (ou distrital) sobre ocupação dos espaços urbanos se esgota na aprovação de Plano Diretor. 2. É legítima, sob o aspecto formal e material, a Lei Complementar Distrital 710/2005, que dispôs sobre uma forma diferenciada de ocupação e parcelamento do solo urbano em loteamentos fechados, tratando da disciplina interna desses espaços e dos requisitos urbanísticos mínimos a serem neles observados. A edição de leis dessa espécie, que visa, entre outras finalidades, inibir a consolidação de situações irregulares de ocupação do solo, está inserida na competência normativa conferida pela Constituição Federal aos Municípios e ao Distrito Federal, e nada impede que a matéria seja disciplinada em ato normativo separado do que disciplina o Plano Diretor. 3. Aprovada, por deliberação majoritária do Plenário, tese com repercussão geral no sentido de que “Os municípios com mais de vinte mil habitantes e o Distrito Federal podem legislar sobre programas e projetos específicos de ordenamento do espaço urbano por meio de leis que sejam compatíveis com as diretrizes fixadas no plano diretor”. 4. Recurso extraordinário a que se nega provimento.

Tema

348 - Plano diretor como instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

Tese

Os municípios com mais de vinte mil habitantes e o Distrito Federal podem legislar sobre programas e projetos específicos de ordenamento do espaço urbano por meio de leis que sejam compatíveis com as diretrizes fixadas no plano diretor.

ACO 79

Órgão julgador: Tribunal Pleno

Relator(a): Min. CEZAR PELUSO (Presidente)

Julgamento: 15/03/2012 **Publicação:** 28/05/2012 **Ementa**

EMENTA: ATO ADMINISTRATIVO. Terras públicas estaduais. Concessão de domínio para fins de colonização. Área superior a dez mil hectares. Falta de autorização prévia do Senado Federal. Ofensa ao art. 156, § 2º, da Constituição Federal de 1946, incidente à data dos negócios jurídicos translativos de domínio. Inconstitucionalidade reconhecida. Nulidade não pronunciada. Atos celebrados há 53 anos. Boa-fé e confiança legítima dos adquirentes de lotes. Colonização que implicou, ao longo do tempo, criação de cidades, fixação de famílias, construção de hospitais, estradas, aeroportos, residências, estabelecimentos comerciais, industriais e de serviços, etc.. Situação factual consolidada.

Impossibilidade jurídica de anulação dos negócios, diante das consequências desastrosas que, do ponto de vista pessoal e socioeconômico, acarretaria. Aplicação dos princípios da segurança jurídica e da proteção à confiança legítima, como resultado da ponderação de valores constitucionais. Ação julgada improcedente, perante a singularidade do caso. Votos vencidos. Sob pena de ofensa aos princípios constitucionais da segurança jurídica e da proteção à confiança legítima, não podem ser anuladas, meio século depois, por falta de necessária autorização prévia do Legislativo, concessões de domínio de terras públicas, celebradas para fins de colonização, quando esta, sob absoluta boa-fé e convicção de validade dos negócios por parte dos adquirentes e sucessores, se consolidou, ao longo do tempo, com criação de cidades, fixação de famílias, construção de hospitais, estradas, aeroportos, residências, estabelecimentos comerciais, industriais e de serviços, etc..

O fundamento norteador dessas decisões coloca, como requisito principal dos planos de desenvolvimento da cidade, os elementos da natureza, representativos do plano de desenvolvimento, além de conferir objetividade à sustentabilidade e à resiliência, sendo igualmente imperioso acompanhar sua evolução. Além disso, o movimento de tornar a cidade mais verde, natural e comprometida com as relações entre as gerações ajudará a torná-la mais resiliente, sustentável e capaz de viver em estado de equilíbrio social, econômico e de infraestrutura. Uma cidade comprometida e engajada com a proposta do verde e com a colaboração cooperativa pode dar verdadeira contribuição à saúde pública e, conseqüentemente, estabelecer princípios favoráveis à saúde das cidades. É vital correlacionar os elementos da natureza e estabelecer conexão entre a comunidade, o ecossistema e a paisagem, incluindo estudos sobre o clima, as plantas, os animais, os solos e o manejo da água.

Observa-se que a Agenda 2030, compreendida a partir da infância, exige, ainda, que se reconheça a existência de uma vinculação material entre sustentabilidade, políticas públicas e proteção integral. Não se trata apenas de aderir a um programa global de

desenvolvimento, mas de interpretar seus objetivos utilizando dados das condições concretas em que crianças vivem, crescem, brincam, respiram, aprendem, circulam e constroem vínculos comunitários. A infância, nesse sentido, oferece um critério sensível para avaliar a efetividade da Agenda 2030: quanto mais vulnerável for o território em que a criança vive, maior deve ser a densidade das políticas públicas voltadas à sustentabilidade, à saúde, à educação, ao lazer, à mobilidade, ao meio ambiente e à convivência comunitária.

Dessa forma, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável não devem ser interpretados de maneira dissociada do sistema jurídico brasileiro de proteção da infância. O desenvolvimento sustentável, quando projetado sobre crianças e adolescentes, exige políticas públicas que ultrapassem a retórica da proteção ambiental e alcancem a realidade dos bairros, das escolas, das praças, das moradias e dos espaços de convivência.

Neste caso, o Direito da Criança e do Adolescente deve se aproximar do Direito Ambiental, no sentido de que a sustentabilidade deve ser compreendida como condição de cidadania participativa e de proteção que ultrapassa gerações. Sobre a necessidade de aproximação desses dois ramos do direito e a importância da Agenda 2030 como caminho para a escolha de políticas públicas concretas direcionadas à infância, Richter e Veronese destacam que:

Para além disso, tivemos, em 2015, o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que traça o compromisso com a elaboração e a implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento sustentável. É um verdadeiro fio condutor para a comunidade internacional, a fim de promover um mundo mais sustentável até 2030. Trouxe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos. Nada mais é do que um conjunto de diretrizes para os mais variados setores da sociedade fazerem escolhas destinadas a melhorar a vida das presentes e futuras gerações (2024, p. 95-96).

Mais adiante as autoras destacam que a Declaração de Estocolmo já apontava a educação ambiental como caminho para a tomada de consciência individual e coletiva, porém ressaltam que a educação, por si só, não basta, sendo necessárias políticas públicas que a implementem (RICHTER; VERONESE, 2024, p. 96). Essa observação é especialmente relevante para a infância, pois uma cidade que pretende educar para a sustentabilidade precisa oferecer experiências concretas de natureza, cuidado, convivência e brincar, já que o aprendizado não ocorre apenas pelos conteúdos escolares, mas também por outras formas de relacionamento, especialmente com a natureza, desde que a cidade

lhe permita tocar a terra, observar árvores, permanecer em praças, conviver com outras crianças e perceber que o espaço comum é bem de todos.

Para isso, devemos compreender que a Agenda 2030 é um instrumento de passagem entre os planos normativo e territorial, capaz de proporcionar à criança a vivência dos ODS na prática, com a análise, em seu cotidiano, das condições materiais presentes e ausentes. Temas importantes como a erradicação da pobreza, a saúde, a educação, a redução das desigualdades, a ação climática e as cidades sustentáveis somente serão concretizados quando a criança tiver acesso a alimentação, moradia, saneamento, ar limpo, escola, lazer, transporte, áreas verdes e espaços públicos seguros; caso contrário, a Agenda 2030 corre o risco de converter-se em linguagem institucional distante da infância e de suas vivências necessárias.

Turatti e Goulart também demonstram essa preocupação ao destacarem que o Brasil, mesmo tendo indicadores alarmantes relacionados aos problemas sociais, “carece de um olhar atento e minucioso, pois se trata de direitos fundamentais que devem ser assegurados pelo Estado” (2024, p. 155). Ressaltam, ainda, que a “inobservância dos agentes políticos para com os problemas sociais”, bem como “um distanciamento da concretização dos direitos fundamentais dos indivíduos” (2024, p. 156), impossibilitam a ocorrência de um desenvolvimento mais sustentável na sociedade.

Esse debate é ainda mais sensível quando se consideram crianças e adolescentes em contextos ambientais adversos. Conforme demonstram Vieira e Ribeiro, crianças e adolescentes, especialmente aqueles com deficiência, são atingidos de modo particular pela poluição, pela degradação ambiental e pela ausência de políticas públicas ambientais rigorosas. As referidas autoras relacionam a proteção da infância à necessidade de ambientes saudáveis, demonstrando que a sustentabilidade é pressuposto de saúde, educação e desenvolvimento e que ambientes hostis decorrentes da poluição impedem o amplo desenvolvimento de crianças e adolescentes:

Crianças e adolescentes, reconhecidos legalmente como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, são vítimas das emissões de poluentes, resultantes do número crescente de indústrias e veículos, o que afeta a qualidade do ar e, conseqüentemente, a saúde pública. Estamos falando de seres humanos vulneráveis ao resultado da poluição atmosférica, pelo seu efeito nocivo, causador de doenças respiratórias agudas e até de problemas de desenvolvimento (2024, p. 178).

Conforme se observa, uma cidade sustentável depende também da ação climática, da proteção ambiental, da redução das desigualdades e da garantia de ambientes urbanos saudáveis. Ou seja, além de se reconhecer que crianças são titulares de direitos, é imprescindível verificar se o espaço em que vivem permite o exercício desses direitos.

Fazendo-se uma leitura da Agenda 2030 como instrumento de governança multissetorial e de participação social, é necessário registrar que o Brasil aderiu à Agenda e buscou integrar os ODS a planos e políticas nacionais. Assim, deve haver articulação entre planejamento urbano, saúde, educação, assistência social, meio ambiente, cultura, esporte, lazer, mobilidade e controle social, e não uma política pública isolada, além de um compromisso participativo de toda a sociedade.

Essa articulação entre a Agenda 2030 e a infância é enriquecida pelo debate proporcionado por Rossetto e Veronese, ao apontarem que:

Nesse sentido, conceber direitos e socorrer-se da tríade de proteção, promoção e defesa de tais direitos, é urgentemente necessário, implicando a tomada de medidas ousadas e transformadoras, a proporcionar oportunidades para a geração de valor compartilhado, em alinhamento com uma agenda global¹⁵, com tarefas para todas as pessoas, em todas as partes, de forma a erradicar a pobreza extrema e poupar as atuais e futuras gerações dos piores efeitos adversos. As cidades e as comunidades, com tais qualificações, representam um convite a todas e todos, incluindo a criança e o adolescente, seus moradores e não moradores, a embarcar nessa jornada coletiva – sem deixá-los para trás (2021, p. 361).

Então, percebe-se que a Agenda 2030 deve ser compreendida como matriz de interpretação de obrigações relacionadas à infância, orientando a identificação de quem usufrui da cidade e de quem permanece excluído dela. Isso porque todas as crianças, indistintamente, devem ser tratadas como titulares de um direito exigível e devem ter acesso a uma cidade que também possa ser considerada sua.

Para que isso ocorra, a Agenda 2030 deve ser considerada a moldura normativa e política; o Direito da Criança e do Adolescente deve estabelecer a prioridade; o Direito Ambiental deve fornecer a dimensão ecológica e intergeracional; e as políticas públicas devem ser o caminho para a concretização do direito à cidade para a infância, permitindo que a criança brinque, conviva, respire, circule, permaneça, pertença e se desenvolva em condições de dignidade.

5.2 AS CIDADES PARA AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO ODS 11

Qual é o significado de cidades pensadas, projetadas e arquitetadas, com design e acesso voltados às crianças?

Tenhamos em conta que o modelo de cidade que atende aos interesses da criança não se encontra destituído de sua constituição histórica, cultural, política, econômica e social. Uma série de elementos projeta e compõe a arquitetura necessária a esse ideário. Nesse sentido, convém retomar, nesta parte do estudo, a classificação das cidades examinada nos itens 2.2.1 a 2.2.4, consideradas de acordo com as seguintes perspectivas: cidades inteligentes, cidades sustentáveis, cidades resilientes e cidades fraternas.

Esse conjunto de cidades classificadas pode ser resumido ou aproximado por uma expressão: cidades biofílicas. Embora ainda não haja uma definição conclusiva desse conceito, a cidade biofílica apresenta-se como capaz de atender à criança e a seus interesses e condições particulares. A biofilia tem compromisso com a cultura e a natureza, bem como com a participação regular dos moradores em diversas atividades, fortalecendo laços emocionais, o cuidado e a valorização da criança em relação ao local, à cidade e à paisagem. Enaltece o verde e sua integração, proporcionando benefícios emocionais, psíquicos e fisiológicos.

É fato que as cidades tradicionais substituíram os sistemas naturais pelos ambientes construídos, pouco arborizados e mal iluminados naturalmente, em que o habitante tem pouco, ou nenhum, contato com a natureza e seu território é cada vez mais tomado por construções, prédios e arranha-céus. Em contraposição, desponta o tema da cidade biofílica, cuja tônica primordial sustenta exatamente o que na cultura tradicional – conforme antes descrito – é desprezado, e assim, incorpora em sua paisagem o verde, a natureza, a luz, a vegetação, a recomposição, as flores, a água, o jardim, as hortas, a alimentação, enfim, tudo o que lembra e compõe a natureza, singrando o espaço para a expressão biofílica.

Com efeito, a biofilia é a substituição do artificial pelo verde natural ou planejado, a incorporação do verde à paisagem urbanística ou sua descoberta por meio da necessária integração entre o ser humano, a natureza e os animais, a água e a terra, as crianças, os adultos e todas as gerações, assim como as plantas, em sintonia com a vida, a geografia, o território e os espaços, cada vez mais carentes de vegetação e de composições que valorizem o verde.

A etimologia da palavra biofilia tem em “bio” a presença da natureza e, em “philos” — filia —, uma filosofia definida. O envolvimento dos moradores centra-se em aprender, apreciar e cuidar da natureza, bem como em se dedicar à restauração e ao cuidado do verde, desenvolvendo importantes conexões emocionais com a natureza, as flores, os pássaros e a paisagem, sentindo aromas e interconectando-se. Em uma cidade biofílica, além da presença marcante da vegetação para compor a expressão do verde, os habitantes necessitam estabelecer um aprendizado com a natureza para intensificar a tendência biofílica. Da mesma forma, devem se envolver direta e ativamente na experiência da natureza, de modo a aprender, apreciar e cuidar dela com respeito e amor (Newman; Beatley, 2013).

A identificação das cidades biofílicas, cuja tônica está relacionada a seu status de cooperação, amorosidade e sociabilidade, conforme será examinado adiante, guarda relação com a fraternidade, e dela decorre a preferência deste estudo pela expressão cidade fraterna. A narrativa e o simbolismo que reúnem essas expressões — cidades biofílicas ou cidades fraternas, no plural ou no singular — detêm uma vocação especial, tecida no recôndito da hospitalidade presente na perspectiva da fraternidade e em outras qualidades, como a resiliência, a sustentabilidade e a consciência ecológica. Essas lições conferem sentido à biofilia e à fraternidade, além da cooperação, quando dispostas na seara ambiental.

Seja como for, tomamos como motor para a tomada da cidade biofílica sua qualidade de cidade, baseada no pensamento sistêmico complexo, isto é, de uma cidade ímpar, singular, que se une a outras, assistidas pela compreensão da terra, moldadas pela ciência ecológica e pelas ciências da terra. Com isso, a cidade deixa de estar só e incorpora um estilo biofílico, percebido pela visão integral do ser humano no mundo, incorporando o vínculo com a natureza — em conexão com a água, a luz e a vegetação, e, conseqüentemente, remodelando a alimentação, a saúde, a conservação do habitat e a compreensão cada vez mais forte em face da realidade biopsicossocial do ser humano.

Desse caráter desponta outro importante potencial que, associado à resiliência, reflete um novo conceito de cidade, baseado na participação popular em prol de espaços mais verdes e de cinturões em que a natureza e a vegetação sejam a tônica. Esse trajeto é decisivo para a memória inter e intrageracional, porque reflete a cidade para os “seus” — moradores, habitantes, sujeitos e cidadãos, homens, mulheres e crianças —, que criam e

recriam alternativas para as cidades, antevendo e projetando seus desafios no conjunto dos interesses ambientais, sociais, políticos e econômicos. Essa dinâmica é responsável por uma formação, uma espécie de urbanismo pedagógico, cujo significado se revela em práticas que integram planos e projetos voltados à recuperação ambiental, à criação de espaços públicos, à habitação de interesse social e às políticas de uso do solo, aproximando o habitante do ambiente e de suas necessidades.

Sem dúvida, a cidade biofílica é uma cidade com foco na equidade e na inclusão, uma verdadeira “cidade para a vida e em vida”, cujas características atendem às dinâmicas locais voltadas à abertura e à manutenção da natureza, à formação do diálogo e da conciliação, à segurança, à confiança e ao fator de civilidade. Afasta-se, assim, do engajamento centrado no conflito e no desprezo pela cooperação humana, típico dos rankings de cidades violentas, dos abrigos de miserabilidade e das geografias cujos territórios respondem por processos excludentes.

Uma arquitetura que valoriza e enaltece sua qualidade e excelência faz-se centrada na presença de aspectos naturais, como luz, ventilação, verde e paisagem do entorno, em uníssono com a saúde e o bem-estar, e, por isso, pertence a uma arquitetura sustentável. Projetadas essas características para o universo da criança, a presença dessas qualidades tende a valorizar o lúdico, a brincadeira, o desenvolvimento, o pertencimento e a sociabilidade, de modo que a biofilia incorpora o planejamento baseado em ecossistemas, além de promover a reaproximação do morador com a natureza e incorporar os ciclos naturais e as relações com os animais e outros seres.

Contudo, Newman e Beatley reconhecem uma cidade biofílica pela presença de algumas características favoráveis aos moradores e, por isso, respeitosas com todos eles. Para os autores, na cidade biofílica, os residentes estarão envolvidos, de modo ativo e direto, em aprender, desfrutar e cuidar da natureza, a fim de desenvolver conexões emocionais com ela (Newman; Beatley, 2013). Essas características são vitais para o mundo da criança, na medida em que incentivam sua participação e conferem proteção ao verde e à natureza.

Sendo assim, a condição de cidade verde é necessária ao engajamento biofílico, mas não é suficiente, na medida em que a presença do *philos* e do *bio* é, conjuntamente, importante para a definição da biofilia (Newman; Beatley, 2013). Conforme a lição de

Wilson, a biofilia deve ser traduzida como “amor pelos sistemas vivos”, isto é, como evocação da resposta à natureza e afinidade natural pela vida.

A biofilia é uma essência da humanidade que estabelece vínculo com todas as demais espécies vivas (Wilson, 1986).

Uma série de elementos capazes de definir o urbanismo biofílico, em diferentes escalas, faz parte do conjunto das cidades com essa tipicidade, como árvores, parques, rios e habitats ribeirinhos, hortas e jardins comunitários, paredes verdes, jardins verticais e telhados-jardim. Essas qualidades detêm o condão de ser benfeitoras, porque reduzem a fadiga mental, enaltecem o bom humor e a criatividade e proporcionam o aumento dos níveis de saúde física e mental e a redução do estresse, entre outros benefícios.

A necessidade inata do ser humano de ter contato com a natureza está ligada à busca de uma vida produtiva, feliz e plena, com muita luz natural, ar fresco e vegetação no ambiente de trabalho, na habitação ou nos espaços públicos, suscitando felicidade e saúde e ampliando a positividade e a criatividade. Muitas cidades norte-americanas oferecem extensos incentivos e subsídios para a instalação de recursos verdes, enquanto, em outras, esses recursos são obrigatórios (Newman; Beatley, 2013).

São exemplos de cidades com práticas de biofilia, segundo Newman e Beatley (2013): Seattle (WA), Chicago (IL), Baltimore (MD), Nova Iorque (NY), Los Angeles (CA) e Houston (TX), nos Estados Unidos, e Montreal (QC), no Canadá.

A lista anterior é complementada por outras cidades consideradas biofílicas, como Nagoya, no Japão, com parte do solo protegida como reserva natural; Phoenix (AZ), nos Estados Unidos, que adquiriu 17.000 hectares de deserto para evitar os efeitos negativos da expansão urbana e incentivar a conservação da natureza; Vitória-Gasteiz, no País Basco, que limita o crescimento da cidade para proteger o pantanal Salburua por meio de um corredor verde; e Portland (OR), que figura entre as dez cidades mais ecológicas do mundo, sendo a cidade mais verde dos Estados Unidos e a segunda do mundo (Britto, 2013). Birmingham, no Reino Unido, pretende tornar-se a primeira cidade biofílica do país. Para tanto, coloca a natureza no centro de seu planejamento urbano, de modo que essa lista tende a continuar crescendo.

Portanto, em resposta à consideração proposta inicialmente neste item, a cidade reservada e destinada para a criança é a mesma que se assenta para o adulto e todas as gerações de seus moradores. Há forte referência para que a mesma se assente na cidade

fraterna, na medida em que a experiência biofílica qualifica as experiências com a natureza, reforçando a conexão entre os seres humanos e os espaços verdes, a dizer, em sua especificidade.

Rossetto (2022), nesta linha de raciocínio, destaca alguns pressupostos que devem compor as cidades cuja interpretação trouxemos para o foco deste trabalho:

- i)* presença abundante de elementos da natureza e a valorização e compromisso dos moradores com esses elementos, de maneira a viverem também um dedicado tempo fora de casa, no caso das crianças, em associação com o brincar, junto à natureza, pela forte conexão e experiência com o verde e a paisagem, em caminhadas, ou por atividades como o ciclismo, a observação de pássaros, a observação do céu, da água de lagos, rios e mar, além de presença no espaço verde junto à casa, tal como as brincadeiras junto ao jardim, e, para o adulto, as atividades de jardinagem, por exemplo, as quais, em seu conjunto, aumentam o vínculo social e a resiliência da comunidade;
- ii)* o urbanismo e design biofílico que ilustram a possibilidade de correção das cidades densas, voltadas ao concreto, com águas estacionadas, poluídas, de modo a que sejam capazes de regenerar sistemas naturais e criar sistemas urbanos mais naturais, ou incutir as novas paisagens aquáticas que combinam água, usos recreativos e programas ecológicos, de maneira a conectar a comunidade, o ecossistema e a paisagem, unindo trabalho, energia e tecnologia;
- iii)* premiar o verde, colocando como requisito principal no seu planejamento de desenvolvimento, a valoração da educação, a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento, o respeito às gerações e, nesse sentido, deve ter um olhar favorável para a criança, e, também, de modo especial, destaca e protege os elementos da natureza e a relação das pessoas com estes;
- iv)* a lição da Covid-19 em termos de sustentabilidade é particularmente importante e deve ser tomada na esfera da responsabilidade dos seres humanos sobre o planeta: diante de desafios como os propagados pela pandemia, necessitamos adaptar a cidade em prol das mudanças climáticas, às voltas com temperaturas recordes, cujas respostas podem estar presentes na própria natureza, e na relação do ser humano com os ecossistemas, relacionadas aos fluxos urbanos de água, design urbano, infraestrutura e saneamento ecológico;
- v)* nessa linha, qual é a cidade que vamos apresentar ou deixar para as crianças?. Não há de se esquecer que o design urbano pode contribuir de modo decisivo para o aumento da biodiversidade e para os valores sociais e culturais e econômicos, eis que os processos de urbanização, artificiais ou naturais, impõem mudanças que alteram a paisagem da cidade, independentemente da forma como o ganho na estética do lugar, em termos geográficos ou territoriais, valoriza economicamente o espaço construído;
- vi)* compromisso a favor da criança, por meio do lúdico, representativo da brincadeira, da criatividade inerente, e do contato com o verde ou com a água e a terra, e proporciona verdadeiro bem-estar psíquico e mental, a ensejar uma verdadeira contribuição para a saúde pública e, conseqüentemente, para a saúde das cidades;
- vii)* Redesenhar e redefinir os caminhos para o progresso — adotado neste estudo como vida urbana de qualidade — inclui o mundo que está sendo legado às crianças. Os alertas ambientais divulgados pelas autoridades em seus relatórios transmitem um recado alarmante sobre mudanças climáticas extremas e revelam a presença, entre nós, de uma espiral de desigualdades.
- viii)* É essencial para as cidades uma tarefa incomensurável: redefinir seus programas em prol de uma agenda voltada à vida urbana de qualidade. Nesse aspecto, a referência à cidade fraterna e à conotação do urbanismo biofílico é ilustrativa da regeneração emocional, ecológica, social, econômica e paisagística,

além de assumir sólidos compromissos com a resiliência, a sustentabilidade, a proteção contra tempestades e a elevação das marés. Também cumpre uma agenda favorável à qualidade do ar, à segurança alimentar, à produção de medicamentos naturais e à proteção e produção de áreas verdes para lazer, educação e cultura. Essas práticas alimentam e sustentam a sociabilidade, a fraternidade e a cooperação, ou seja, possibilitam vínculos sociais e conexão com a natureza, segurança social e bem-estar humano.

A cidade, quando observada a partir da infância, passa a ser compreendida como ambiente de formação subjetiva, pertencimento, sociabilidade e exercício concreto de direitos. Araújo (2016) afirma que as relações entre crianças e cidades devem ser pensadas a partir da sociologia da infância e da geografia da infância, destacando que os conceitos de espaço e lugar são fundamentais para compreender identidades e sentimentos de pertencimento. A autora também sustenta que o uso do espaço urbano pelas crianças, especialmente as pequenas, é parte importante da constituição da subjetividade humana (2016, p. 107).

Essa contribuição permite afirmar que a cidade não é apenas cenário exterior ao desenvolvimento infantil, mas componente ativo na formação da criança como sujeito. Isso porque “as cidades possuem peculiaridades, história, assim como as infâncias das crianças. Em determinados momentos, essas peculiaridades podem se cruzar e formar fatos únicos nessas infâncias” (2016, p. 108).

Quando o espaço urbano não acolhe a infância, ele transmite a mensagem simbólica de que a criança ocupa um lugar secundário na cidade, sendo aceita apenas nos ambientes previamente definidos e autorizados pelos adultos, que, muitas vezes, são obrigados a reprimir a liberdade em nome do cuidado e da proteção, confinando a infância em ambientes controlados, fechados e empobrecidos de experiência comunitária.

Essa cultura do medo é destacada por Dias e Ferreira (2015), que apontam que a vida pós-industrial, urbana e capitalista, apoiada pelos meios de comunicação de massa, serve para justificar um discurso que impõe limitações, as quais “cultivam o individualismo, o hedonismo e o consumismo em detrimento do lazer, das interações sociais, do contato com a natureza” (2015, p. 123).

As autoras demonstram, ainda, que, nesse contexto, as crianças têm sua liberdade de circulação restringida e são privadas da possibilidade de construir formas próprias de perceber e vivenciar a cidade. Essa privatização da infância intensifica o apagamento de sua condição social, contribuindo para aprofundar sua marginalização (2015).

Além disso, outro desdobramento apontado por Dias e Ferreira é o cerceamento da criatividade e da própria infância:

Outra consequência do paradigma do medo à cidade é a acentuação da infantilização: as crianças tornam-se mais dependentes dos adultos e desinteressadas em descobrir, por si mesmas, o que o mundo lhes oferece para ser explorado, percebido, sentido e vivenciado. Por outro lado, paradoxalmente, impregnadas do olhar adulto, passam a recusar-se a desenvolver atividades infantis e ingressam precocemente na adolescência, saltando a etapa da infância. Em definitivo, criam-se cidadãos incapazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente, democrática e harmônica (2015, p. 123).

Isso porque uma cidade que impede as experiências necessárias à infância restringe a cidadania infantil e a proteção integral não passa de mera proclamação de direito. A partir desse aporte, pode-se afirmar que a cidade para crianças precisa ser distinguida da cidade que apenas administra a presença infantil. A primeira reconhece a criança como sujeito da vida urbana; a segunda apenas organiza espaços de controle para evitar que a infância perturbe a lógica adulta da circulação, do consumo e da produtividade. O direito de brincar exige a primeira concepção. Ele pressupõe que a cidade seja aberta, acessível, plural e viva, capaz de impedir que a proteção se converta em isolamento e que a inclusão se reduza a mera retórica administrativa.

Considerando que o espaço urbano decorre das relações sociais, ao se excluir o brincar, estamos desvelando uma cidade produzida sem a infância ou até mesmo contra a infância. Conforme Maricato, a segregação urbana ou ambiental constitui uma das expressões mais relevantes da desigualdade social, ao mesmo tempo em que contribui para sua reprodução. À dificuldade de acesso a serviços e infraestrutura urbanos, como transporte precário, saneamento insuficiente, ausência de drenagem, problemas de abastecimento, acesso limitado à saúde, à educação e às creches, além da maior exposição a enchentes e desmoronamentos, somam-se outros fatores de exclusão. Entre eles estão a redução das oportunidades de emprego, especialmente formal, a menor possibilidade de profissionalização, a maior vulnerabilidade à violência, seja marginal ou policial, a discriminação racial, a discriminação contra mulheres e crianças, o acesso restrito à justiça oficial e a limitação do direito ao lazer. Trata-se, portanto, de um conjunto amplo e contínuo de desigualdades (2003, p. 152).

Essa desigualdade social e territorial é decisiva para o direito de brincar. A ausência de espaços públicos adequados não atinge todas as crianças da mesma maneira, uma vez que as crianças pobres e periféricas são mais expostas a vias perigosas, áreas degradadas,

falta de iluminação, ausência de arborização, longos deslocamentos e escassez de equipamentos públicos. Por isso, a cidade para crianças não pode ser pensada apenas como melhoria estética ou paisagística; ela deve enfrentar a desigualdade social e urbana. Uma praça bem estruturada em região nobre não supre a ausência de espaços de brincar em bairros mais carentes de recursos, razão pela qual a perspectiva da infância exige um planejamento urbano orientado por um olhar redistributivo.

A cidade em si, com todas as suas nuances, representa um espaço pedagógico. Uma praça arborizada, uma calçada segura, uma rua de baixo tráfego, uma horta comunitária, um parque acessível, um pátio aberto e uma biblioteca de bairro são espaços que educam pela experiência.

É nesses espaços que a criança aprende a conviver, esperar, dividir, explorar, correr, observar, cuidar e reconhecer diferenças; a ausência deles tem como consequência o empobrecimento da aprendizagem. Por isso, o ODS 11, quando lido a partir da primeira infância, deve ser compreendido também como compromisso com ambientes urbanos que favoreçam experiências lúdicas e formativas.

No cotidiano atual, em que as pessoas têm pressa para realizar qualquer atividade, uma crítica que se faz é que não basta existir a dimensão espacial; deve haver, por parte dos responsáveis, a disponibilidade de proporcionar uma dimensão temporal à infância. O direito de brincar exige tempo disponível, pausas, permanência e ritmos compatíveis, fatores dificultados pelo ritmo acelerado e pelas cidades congestionadas e inseguras, que comprimem a experiência infantil.

São muitos os fatores que devem ser observados e analisados para que se assegurem as possibilidades de desenvolvimento da criança em seu território, a cidade. Tais fatores podem variar nos diversos territórios urbanos, mas possuem um núcleo comum de preocupações, como a existência de espaços amplos, condições ambientais adequadas e segurança. É importante que os governos pratiquem a literacia, ou seja, busquem essas informações e esses anseios junto às crianças e, a partir dos dados, consigam ler, compreender, interpretar e criar uma cidade desenvolvida para a infância. Ela deve ser pensada a partir da Doutrina da Proteção Integral, em uma corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade, e não apenas pela mera disponibilização de espaços. Isso é essencial para atender ao princípio do superior interesse da criança, conforme ratificam Veronese e Vieira ao interpretarem o artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

A leitura do art. 227 da Constituição Federal encerra um catálogo de direitos dos quais crianças e adolescentes⁶ são titulares. Por outro lado, a mesma leitura leva-nos a concluir que o Estado é devedor de “obrigações positivas” perante a criança e o adolescente, obrigações que concernem, em especial, a assegurar-lhes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de pô-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Com efeito, a norma constitucional, ao estabelecer que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direito, ou seja, que gozam de direitos previstos no texto constitucional, permite-lhes exigir a satisfação desses direitos (2025, p. 49).

Pensar assim é importante, porque a cidade da infância não é apenas uma cidade equipada, mas uma cidade que cuida, que não trata o espaço urbano como um luxo, um adereço paisagístico ou concessão administrativa, mas como elemento necessário ao desenvolvimento da criança.

Assim, a ausência de praças adequadas, áreas verdes, rotas seguras e espaços públicos de convivência deve ser tratada como um problema jurídico, ambiental e social. As cidades voltadas às crianças, no contexto do ODS 11, devem ser compreendidas como espaços de pertencimento, desenvolvimento e cidadania infantil, uma vez que uma cidade bem planejada amplia o mundo da criança e uma cidade hostil estreita sua possibilidade de vida plena.

Assim, a proteção da infância exige mais do que o reconhecimento formal de direitos; exige modelo operativo, políticas públicas, sustentabilidade, cogovernança, responsabilidade intergeracional e fraternidade.

Considerando que a fraternidade corresponde à universalização dos direitos e à reciprocidade, todos devem estar engajados na construção de uma cidade que permita às crianças uma vivência de bem-estar.

5.3 A FRATERNIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA PRIORIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PLANEJAMENTO URBANÍSTICO DAS CIDADES

5.3.1 Entendendo a categoria da Fraternidade: dimensão relacional e jurídica

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, anunciou que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. A partir

de então, a tríade liberdade, igualdade e fraternidade constituiu-se em um conjunto de valores universais e passou a fazer parte de diversos textos constitucionais, efetivando-se, então, como valores jurídicos a serem necessariamente observados como normas.

Fonseca (2019) ressalta que a fraternidade, como valor jurídico-político próprio do constitucionalismo, possui conteúdo no âmbito do Direito, cuja estruturação emana da dignidade da pessoa humana. Ao traduzir-se no código jurídico, a fraternidade possui natureza normativa principiológica, servindo à construção hermenêutica de outras normas. Nessa mesma linha de entendimento, Rossetto (2021) acentua que a concepção de um sistema de inteligência fraterna de direitos representa um regulador do processo de efetivação da proteção e das garantias do ser humano, ao qual a justiça é inerente, visando às suas condições de validade e eficácia.

Em sua concepção relacional, a fraternidade expressa ações e práticas sociais e culturais da sociedade em todos os seus campos e também se une à necessidade da liberdade e da igualdade em defesa da dignidade humana.

Nas observações de Fonseca, a fraternidade encontra-se traduzida da seguinte forma:

- I)* [...] é valor jurídico-político próprio do constitucionalismo, também possui conteúdo no âmbito do Direito cuja estruturação emana da dignidade da pessoa humana. Ao traduzir-se no código jurídico, a fraternidade possui natureza normativa principiológica, servindo para a construção hermenêutica de outras normas, mas impondo comandos deontológicos mediante a soberania estatal.
- II)* [...] esse princípio político tem o potencial de atuar como método e conteúdo da política, ao tornar-se parte constitutiva do processo de tomada de decisões políticas, assim como guia hermenêutico das normas em interação dinâmica.
- III)* desde sua concepção no processo político, o ideal fraterno serve de garantia ao equilíbrio e à plena efetivação do binômio liberdade/igualdade. (2019, pp. 55 e 58).

Oliveira (2022) reconhece a fraternidade como um valor-princípio e destaca que, segundo uma dimensão relacional e jurídica, ela necessita ser vivenciada com responsabilidade: trata-se de um dever do cidadão para com outro cidadão e para com a comunidade, com a participação do Estado. Nesse sentido, deve constituir um compromisso de todos os seres humanos e das instituições públicas e privadas — nacionais ou internacionais — que atuam em uma sociedade livre e plural, visando ao alargamento e à concretização da liberdade e da igualdade, uma vez que o valor-princípio da fraternidade pode facilitar e ampliar a concretização de uma cidadania plena.

A fraternidade é essência e uma espécie de instrumento facilitador para que pais, tutores legais, sociedade, escola e Estado — principalmente a prefeitura — compreendam sua importância como valor-princípio, pois são responsáveis pelas crianças, especialmente no que se refere ao direito humano fundamental de brincar. Nesse aspecto, as políticas públicas não podem ser aleatórias; devem sempre olhar para as crianças sob a perspectiva da fraternidade, para que esse direito seja efetivamente concretizado, pois elas são sujeitos de direitos e, portanto, cidadãos.

Por isso, toda política pública a ser implementada deverá considerar a vivência da fraternidade, bem como suas duas dimensões: a relacional e a jurídica, sobretudo no que se refere aos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais. O diálogo entre as partes envolvidas é fundamental para o respeito à dignidade das crianças, que devem ser ouvidas. Elas necessitam ter voz e, por meio do valor-princípio da fraternidade, poderão efetivamente conquistar seu direito de brincar.

O melhor interesse como pressuposto essencial foi incorporado ao Brasil como norma cogente com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente e “pode ser compreendido como princípio orientador, uma vez que indica serem a criança e o adolescente os destinatários da Doutrina da Proteção Integral e da prioridade absoluta de direitos” (Veronese, 2021, p. 110).

A Convenção de 1989, em seu artigo 3º, dispõe que “todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança”. Assim, ao serem reconhecidas como sujeitos de direitos, indivíduos autônomos e íntegros, com vontades e personalidades próprias, as crianças passam a ser beneficiárias de obrigações a serem respeitadas pela família, pelo Estado e pela sociedade, na forma preconizada pela Convenção e com a prioridade absoluta destacada no texto constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Como titulares dos direitos fundamentais da pessoa humana, passaram também a gozar de direitos diferenciados e prioritariamente protegidos (Lei nº 8.069/1990, art. 3º), que devem ser observados no caso concreto para que a igualdade seja respeitada em favor da parte mais vulnerável — a criança e o adolescente.

Este regime especial de proteção trazido em favor dos interesses dessa população foi observado por Machado nos seguintes termos:

É esta vulnerabilidade que é a noção distintiva fundamental, sob a ótica do estabelecimento de um sistema especial de proteção, eis que distingue crianças e

adolescentes de outros grupos de seres humanos simplesmente diversos da noção de homo médio. É ela, outrossim, que autoriza a aparente quebra do princípio da igualdade: porque são portadores de uma desigualdade inerente, intrínseca, o ordenamento confere-lhes tratamento mais abrangente como forma de equilibrar a desigualdade de fato e atingir a igualdade jurídica material e não meramente formal (2003, p.119).

Neste sentido, as crianças e os adolescentes devem receber garantias especiais e prioritárias por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas, mentais, morais, espirituais e sociais de vida sadia e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades, garantindo respeito aos seus interesses.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ressalta, em seu artigo 227, entre outros direitos, o direito “[...] à convivência familiar e comunitária” das crianças e dos adolescentes. Esse convívio comunitário não pode ser institucionalizado; deve ser proporcionado pelas cidades em todas as suas dimensões. Quando a rua perde sua

dimensão pública e testemunha a redução dos encontros, das brincadeiras e das vozes das crianças, ela dá lugar ao seu caráter disciplinador e cerceador, afastando-se das possibilidades de as crianças se afirmarem.

As crianças conseguem construir vínculos sociais com a cidade e, mesmo diante de todas as dificuldades do espaço urbano, têm a possibilidade de viver suas histórias e criar alternativas na busca da felicidade, valendo-se das possibilidades criadoras que as ruas também oferecem, seja na convivência comunitária, seja nos espaços em que brincam ou que percorrem diariamente, seja por meio das exigências de suas condições reais de existência. Para isso, basta que sejam adequadas e criadas condições para que elas expandam e vivam sua ludicidade.

É necessário considerar a ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência, bem como o reconhecimento das crianças como sujeitos transformadores de seu próprio processo de socialização, que se apropriam de aspectos do mundo adulto e, dessa maneira, contribuem para a mudança da sociedade como um todo.

Infelizmente a prioridade absoluta e o melhor interesse ainda não refletem, na prática, em atitudes ou decisões políticas reais que busquem tornar a cidade acessível às crianças. O meio urbano continua sendo organizado para solucionar questões cotidianas dos adultos, sem levar em conta as necessidades das crianças e os seus problemas. Não se leva em consideração que as crianças necessitam de espaço e de tempo para brincar,

de forma livre e espontânea, necessitam sentir segurança nas atividades de brincadeira que realiza, para que, em simultâneo, se desenvolvam mecanismos mentais de segurança emocional e íntima. Enquanto o princípio do melhor interesse não for efetivado no seio da cidade, estar-se-á restringindo sua evolução física e psíquica.

Busca-se o usufruto equitativo do ambiente urbano com a tutela dos elementos que fazem parte da cidade no intuito de se efetivar o direito à cidade, mas para isso, é importante também que o Poder Público, quando da institucionalização das políticas públicas, desenvolva ações visando atender inclusive à primeira infância e não somente implantar medidas para o desenvolvimento econômico.

A gestão urbana deve favorecer o princípio da convivência comunitária sob o enfoque protetivo e prioritário do princípio do superior interesse da criança, inserido no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Marco Legal da Primeira Infância, em seus artigos 3º e 4º, inciso I. Esses dispositivos estendem-se, de forma interpretativa, aos demais dispositivos legais da referida lei, aos procedimentos e às práticas. Assim, os gestores devem observar que “as políticas, ações e tomadas de decisões relacionadas a esse período da vida humana desvinculam-se do discurso das necessidades da criança e do adolescente, para compreendê-los a partir de seus próprios interesses” (Vieira, 2022, p. 32).

O princípio do superior interesse não representa um direito subjetivo, mas uma determinação a ser cumprida em relação às crianças e aos adolescentes. Tem caráter cogente e, portanto, deve ser considerado pelo Estado em suas atividades, entre as quais está o planejamento da cidade, de modo que a primeira infância tenha um lugar do qual possa usufruir com sua essência de criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento urbano deve ser organizado de maneira a propiciar outro princípio essencial às crianças, que é o da convivência comunitária, o qual está previsto em nosso ordenamento constitucional.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem², com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 – grifo do autor).

Destaca-se que o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente assevera que a efetivação do direito à convivência comunitária é um dever não apenas da família, mas da sociedade em geral, da comunidade e do poder público, com absoluta prioridade. O artigo 19 do Estatuto também assegura a convivência comunitária numa interseção com o direito à convivência familiar, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Assim, na busca do significado desse princípio, percebe-se que o convívio da criança deve ocorrer, além do ambiente em que o núcleo familiar está presente, também em locais (preferencialmente espaços públicos) frequentados por outros membros da comunidade como forma de cultivar um sentimento de pertencimento em relação a determinadas realidades.

O legislador buscou ressaltar a importância de criar condições favoráveis para as crianças na cidade, permitindo o inter-relacionamento com outras crianças e com pessoas de outras faixas etárias, especialmente no espaço urbano, e propiciando, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, é necessário (re)pensar o planejamento e o desenvolvimento urbano.

O Poder Público, responsável por fornecer os espaços no contexto da cidade, possui importante papel para assegurar que ela cresça de modo a atender às necessidades do desenvolvimento infantil. Tonucci assevera que “a cidade já não tem moradores, não tem pessoas que usufruam das suas ruas e dos seus espaços. [...] a cidade perdeu sua vida” (2019, p. 43-44). Isso porque, em razão de ações e/ou omissões do Poder Público, a cidade renunciou a seu papel de representar um local de encontros e de trocas para se tornar um lugar fragmentado por atividades relacionadas ao comércio, à indústria, aos bancos, às escolas e a outros segmentos, sem a devida atenção à infância, salvo por pequenos parques de diversão, muitas vezes descuidados e sem manutenção.

A partir desse ponto, é possível afirmar que a fraternidade não atua apenas como fundamento ético da proteção à infância, mas também como critério de organização da própria política pública. Quando se trata de planejamento urbanístico, a fraternidade exige que a cidade seja pensada como espaço comum de cuidado, e não apenas como território de circulação, consumo ou expansão econômica. A criança, nesse cenário, não pode ser vista como presença acidental no espaço urbano, mas como sujeito cuja existência impõe deveres concretos à família, à sociedade e ao Estado.

Essa compreensão aproxima-se da ideia de cogovernança, pois a cidade voltada à primeira infância não se constrói por decisões isoladas ou por ações administrativas fragmentadas. Bortoleto e Mitsue, ao tratarem da cogovernança a partir das cidades, destacam que governar exige reconhecer a complexidade dos interesses envolvidos e construir uma visão comum da cidade, fundada na corresponsabilidade das instituições. Para os autores, a cogovernança desafia a sociedade a refletir sobre práticas permanentes de participação e corresponsabilidade, com o objetivo de sustentar “uma cidade que acolhe, cuida e oferece uma vida digna para todas as pessoas” (BORTOLETO; MITSUE, 2021, p. 177).

Neste tempo, o tema da cogovernança emerge fortemente diante da complexidade do ato de governar, pois há questões, interesses e poderes que se relacionam entre si. Ao mesmo tempo é possível perceber o crescimento da consciência de que o melhor modo de governar é quando se compreende que a gestão coletiva carrega a visão comum sobre a cidade e, implicitamente, a “corresponsabilidade” das instituições. Uma cidadania ativa implica uma rede única de sujeitos e de bens relacionados (2021, p. 177-178).

Nesse viés, quando uma cidade assume o compromisso de transformar o brincar em um direito efetivamente colocado à disposição dos sujeitos a quem ele se destina, com prioridade, e busca na fraternidade o norte de seu planejamento, seu compromisso jurídico não é apenas assumido, mas concretizado. Certamente, essa cidade “congregou os diferentes setores profissionais com competência sobre a infância e adolescência numa atuação descentralizada, municipalizada, intersetorial e com senso de urgência” (Pires, 2021, p. 262).

A importância da fraternidade na formulação das políticas públicas está também na prioridade que ela atribui às realidades concretas que exigem atenção. O agir fraterno se opõe à indiferença, pois pressupõe o reconhecimento do outro e de suas necessidades, afastando uma postura marcada pela ausência de alteridade (PIRES, 2021).

Para que se concretizem essas políticas públicas direcionadas ao lazer infantojuvenil, são necessárias a transparência na obtenção de dados norteadores e a aplicação dos resultados desses dados, conforme destacam Scarpino Jr. e Melara:

A aplicação do princípio da fraternidade na sociedade, que pode se dar de inúmeras maneiras, foi aqui analisada por meio de uma visualização conjuntamente à sua atuação com o direito de acesso a informações públicas, pois como verificado, uma verdadeira sociedade fraterna é aquela em que seus cidadãos obtêm acesso aos dados e informações a respeito da administração pública e realizam uma democracia participativa. A Lei de Acesso à Informação, que regulamenta o direito constitucional de acesso, por qualquer cidadão, às informações produzidas e armazenadas pelo governo brasileiro, tem fulcro nos artigos 5º, inciso XXXIII, e 216,

§ 2º, da Constituição Federal. Esta lei positiva direitos que, se concretizados, impulsionam uma série de movimentos, como os de combate à corrupção que ocorrem nos tempos atuais, além de permitir uma maior participação popular na administração pública, características de uma sociedade fraterna e de uma democracia participativa (2021, p. 292).

Isso significa que a comunidade precisa conhecer a realidade do próprio território: saber quais bairros não contam com espaços adequados para brincar, quais praças estão abandonadas, quais caminhos até a escola oferecem risco, quais parques não são acessíveis e quais regiões continuam esquecidas pelos investimentos públicos. Sem informação e participação social, a política urbana acaba repetindo as mesmas desigualdades. Com fraternidade, porém, a cidade deixa de ser vista como responsabilidade apenas do poder público e passa a ser compreendida como um compromisso compartilhado por todos.

Portanto, a fraternidade não tem por objetivo substituir o conhecimento técnico do urbanismo, mas ajuda a orientar a finalidade desse conhecimento, sem afastar a necessidade de planejamento, orçamento e infraestrutura. Pelo contrário, o que ela exige é que esses instrumentos sejam pensados a partir da proteção integral da criança, reconhecendo o brincar como um direito fundamental.

5.4 A FRATERNIDADE COMO FUNDAMENTO JURÍDICO DA CIDADE INCLUSIVA: INFÂNCIA, BRINCAR E CORRESPONSABILIDADE URBANA NA AGENDA 2030

A discussão sobre cidades e espaços urbanos destinados à primeira infância, quando vinculada à Agenda 2030 e ao direito de brincar, exige uma leitura que ultrapasse a dimensão meramente urbanística da matéria. Praças, parques, ruas, calçadas, áreas verdes, equipamentos culturais e espaços comunitários não são apenas estruturas físicas colocadas à disposição da população. São lugares nos quais a criança experimenta a presença no mundo, estabelece vínculos, convive com outras crianças e adultos, descobre os limites e as possibilidades do território e constrói, de modo próprio, sua relação com a coletividade. Por isso, o planejamento urbano voltado à infância não pode ser compreendido apenas como técnica administrativa, mas como expressão de uma determinada concepção de sociedade. Nesse contexto, a fraternidade surge como categoria jurídica indispensável para compreender que a cidade não é mera soma de

propriedades, fluxos, serviços e interesses individuais, mas espaço comum de responsabilidade compartilhada.

No direito, a fraternidade pode ser compreendida como princípio que impede uma leitura isolada e individualista dos direitos fundamentais. Enquanto a liberdade ressalta a autonomia do sujeito e a igualdade exige tratamento jurídico e materialmente não discriminatório, a fraternidade introduz a dimensão do vínculo, da corresponsabilidade e do reconhecimento do outro como alguém cuja existência importa para a vida coletiva. Veronese destaca que a fraternidade “vai além da concepção de sermos responsáveis uns pelos outros, mas sentirmos, efetivamente, a humanidade num todo como uma grande e única família que torna a todos irmãos” (2011, p.126).

Nessa perspectiva, Nicknich sintetiza a fraternidade como princípio jurídico capaz de romper com uma racionalidade marcada pelo individualismo e pela exclusão:

A fraternidade, um dos pilares da tríade da Revolução Francesa, e abstraindo-se de interpretações reducionistas de vieses religiosos, evoca o ideário da comunhão de diferentes. Traz em seu âmago a ideia de que a dignidade do ser humano e da coletividade devem ocupar o “epicentro” das relações estabelecidas tanto na esfera privada quanto na pública. A emergência da práxis fraterna, diante dos desafios impostos pela pós-modernidade, ocorre da necessidade de se repensar o Direito com uma perspectiva de inclusão. Na condição de princípio jurídico, a fraternidade resulta por ressignificar outros valores dispostos pelo constituinte originário. Quer-se romper com o cotidiano marcado pelo individualismo e trazer para o ser humano a vivência do pertencimento e do encontro com o “outro”, possibilitando, assim, o seu reconhecimento e inclusão (2015, p. 93).

Essa compreensão permite afirmar que uma cidade voltada à primeira infância não pode ser estruturada apenas pela eficiência funcional, pela mobilidade de adultos ou pela lógica do consumo urbano. Ela deve ser concebida como espaço de reconhecimento, no qual a presença da criança seja considerada legítima e juridicamente relevante.

Aplicada à infância, essa categoria permite afirmar que a criança não deve ser vista apenas como destinatária de políticas públicas, mas como integrante da comunidade urbana, cuja presença obriga Estado, família, sociedade, planejadores, gestores e instituições a reorganizarem os espaços da cidade a partir de uma ética do cuidado e da inclusão.

A fraternidade também permite resgatar uma dimensão frequentemente obscurecida na tradição política moderna. A tríade liberdade, igualdade e fraternidade produziu forte impacto na formação do constitucionalismo contemporâneo, mas a fraternidade recebeu tratamento menos desenvolvido no plano jurídico. A leitura de Baggio é útil justamente porque identifica a fraternidade como o “princípio esquecido”, destacando sua importância para recompor os vínculos coletivos que a liberdade e a igualdade, isoladamente, não conseguem assegurar. Em matéria de infância, essa lacuna é especialmente sensível: não basta reconhecer que a criança é livre e igual em direitos; é necessário criar uma comunidade capaz de responder por ela.

A compreensão da fraternidade como princípio historicamente secundarizado pode ser aprofundada a partir de Baggio, ao tratar da fraternidade como o princípio esquecido da tradição político-jurídica moderna:

O pensamento moderno desenvolveu a liberdade e a igualdade como categorias políticas, mas não fez o mesmo com a fraternidade – embora esta seja o alicerce das outras duas –, seja por fraqueza, por medo de suas implicações, seja pela eclosão do conflito entre religião e modernidade, que tornou particularmente cheio de obstáculos o terreno da fraternidade. No entanto a fraternidade é o princípio regulador dos outros dois princípios: se vivida fraternalmente, a liberdade não se torna arbítrio do mais forte, e a igualdade não degenera nem em igualitarismo opressor (2008, p. 54)

No plano constitucional brasileiro, essa perspectiva encontra fundamento no projeto de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como na proteção integral e na prioridade absoluta da criança e do adolescente. O art. 227 da Constituição Federal distribui entre família, sociedade e Estado o dever de assegurar, com absoluta prioridade, direitos fundamentais como lazer, cultura, liberdade, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária. Essa repartição de responsabilidades evidencia uma lógica fraterna: os direitos da infância não pertencem apenas ao âmbito privado da família nem somente ao aparato estatal, mas convocam toda a comunidade política.

A Agenda 2030 reforça essa leitura ao propor objetivos globais orientados pela erradicação da pobreza, pela redução das desigualdades, pela sustentabilidade e pela construção de cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis. O ODS 11, especialmente em sua meta 11.7, prevê o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, com especial atenção a crianças, pessoas idosas, pessoas com deficiência e pessoas em situação de vulnerabilidade. Assim, a Agenda 2030 permite

aproximar o direito de brincar da pauta urbana, demonstrando que o espaço público é condição concreta para a realização da infância.

A fraternidade atua, nesse contexto, como fundamento da corresponsabilidade urbana. A cidade não é apenas cenário onde os direitos se exercem; ela é também produto de escolhas políticas, econômicas, ambientais e culturais. Quando uma criança não tem praça no bairro, quando a calçada é insegura, quando o parque é inacessível, quando o transporte impede o deslocamento, quando o espaço público é hostil à presença infantil ou quando o lazer depende exclusivamente do consumo privado, o direito de brincar é esvaziado em sua dimensão concreta. A fraternidade permite qualificar essas omissões não apenas como falhas administrativas, mas como rupturas do compromisso coletivo com a infância.

Essa compreensão aproxima-se da reflexão político-social de Chiara Lubich, para quem a fraternidade exige substituir a lógica da hegemonia pela lógica do diálogo, da partilha e da comunhão. Embora não seja autora jurídica em sentido estrito, sua contribuição é relevante para pensar a fraternidade como categoria de organização da vida pública e de superação de interesses parciais. Lubich associa fraternidade à interdependência, ao reconhecimento recíproco e à partilha de recursos, virtudes cívicas, características culturais e experiências políticas.

Essa ideia de corresponsabilidade urbana dialoga com a concepção de interdependência fraterna formulada por Chiara Lubich:

A interdependência fraterna comporta, de fato, a escolha do diálogo e não da hegemonia, do caminho da partilha e não da concentração de recursos e das ciências numa única área do mundo. A interdependência fraterna é realmente “mútua dependência”, porque implica que a afirmação da minha identidade não pode se dar nem por defesa, nem por oposição, mas através da comunhão: dos recursos, das virtudes cívicas, das características culturais, das experiências políticas-institucionais (LUBICH, 2004, n.p.).

Transportada para o campo urbano, essa formulação permite afirmar que a cidade da primeira infância não pode ser produzida por decisões isoladas, setoriais ou verticalizadas. Ela exige diálogo entre poder público, comunidade, famílias, escolas, conselhos de direitos, profissionais do urbanismo e as próprias crianças.

Essa corresponsabilidade também se expressa na necessidade de intersetorialidade das políticas públicas. A primeira infância não cabe em uma única secretaria, nem se resolve por uma única política pública. A construção de ambientes

urbanos favoráveis ao brincar exige articulação entre planejamento urbano, mobilidade, educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, segurança viária e participação social. Nesse ponto, Veronese e Saleh contribuem ao analisar o Marco Legal da Primeira Infância e destacar a centralidade das políticas públicas integradas para a efetivação dos direitos das crianças que estão na Primeira Infância.

A necessidade de uma atuação intersetorial em favor da primeira infância é reforçada por Veronese e Saleh, ao analisarem os impactos do Marco Legal da Primeira Infância:

Outra principal mudança instituída com a Lei n. 13.257/2016 foi a implementação de políticas públicas específicas para a primeira infância. O art. 6º do referido Estatuto esclarece que a Política Nacional Integrada para a primeira infância deve ser formulada e implementada respeitando-se a intersetorialidade, de forma a coordenar diversas políticas públicas de diferentes áreas a partir de uma visão abrangente sobre os direitos previstos para a primeira infância (2016, p. 12).

Essa leitura reforça que o direito de brincar, quando situado na cidade, depende de políticas públicas coordenadas. Não basta construir uma praça se a criança não consegue chegar até ela, se o entorno é inseguro, se não há sombra, se os brinquedos são inacessíveis ou se o espaço não acolhe a diversidade das infâncias.

A fraternidade também permite problematizar os limites da igualdade formal. Declarar que todas as crianças possuem direito à cidade e ao brincar não é suficiente quando as condições materiais de acesso são profundamente desiguais. Crianças que vivem em bairros arborizados, com praças, parques, bibliotecas, centros culturais, transporte e calçadas seguras têm oportunidades muito diferentes daquelas que vivem em territórios periféricos, marcados por violência, precariedade urbana, ausência de áreas verdes e escassez de equipamentos públicos. A igualdade jurídica, sem fraternidade, pode permanecer abstrata; a fraternidade exige olhar para as condições concretas de pertencimento.

A insuficiência da igualdade meramente formal pode ser compreendida a partir de Rossetto, ao analisar os direitos humanos sob a perspectiva do Direito Fraterno, onde diferencia que a igualdade meramente proclamada da igualdade efetivamente reconhecida e vinculante. A autora afirma que afirma a igualdade substantiva deve superar uma igualdade “estática” e contemplar a inclusão no processo democrático e no estado

igualitário de oportunidades, salientando, ainda, que “estando ausente o estado de igualdade, ainda que proclamada pela lógica jurídica, e inserida no texto constitucional, não cria vínculos se não reconhecida, pelo contrário, pode ser facilitadora de riscos (2010, p.87 e 89).

Essa reflexão é especialmente adequada à primeira infância, pois o direito de brincar não se realiza apenas pela previsão legal. Ele depende de calçadas, ruas, praças, parques, escolas, equipamentos culturais, áreas verdes e relações sociais que acolham efetivamente as crianças em suas diferenças.

A fraternidade, portanto, não se opõe à política pública; ela qualifica a política pública. Uma política urbana fraterna não se limita a distribuir equipamentos de modo padronizado. Ela identifica desigualdades, prioriza territórios vulnerabilizados, escuta a comunidade, inclui crianças com deficiência, crianças negras, indígenas, quilombolas, migrantes, pobres, periféricas e pertencentes a diferentes tradições culturais e religiosas. Ela reconhece que o brincar é universal como direito, mas desigual como experiência concreta. Por isso, exige ações compensatórias, planejamento sensível e compromisso com justiça espacial.

Também por essa razão, a participação deve ser compreendida como elemento estruturante da cidade fraterna. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019), o ODS 11 tem como objetivo tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. A Agenda 2030, ao tratar de planejamento urbano inclusivo e sustentável, pressupõe formas de participação e controle social. No campo da primeira infância, essa participação deve considerar não apenas os adultos responsáveis, mas também as próprias crianças, mediante metodologias adequadas às suas linguagens. Desenhos, mapas afetivos, caminhadas pelo território, fotografias, observação do brincar, rodas lúdicas e maquetes são formas possíveis de escuta infantil no planejamento urbano.

Para Nunes e Pilati, a fraternidade não deve permanecer como princípio retórico, mas orientar práticas sociais e institucionais voltadas ao enfrentamento de problemas concretos. Destacam os autores que “mostra-se de suma importância resgatar a fraternidade enquanto princípio motriz de práticas democráticas de caráter coletivo-participativo, mediante a construção de um projeto pós-moderno” (2014, p. 388). Os autores alertam, ainda, que:

ao promover a vontade política numa perspectiva vertical excludente e alheia aos anseios da comunidade, o paradigma moderno se mostra desafeto ao princípio da fraternidade, uma vez que esta opera num plano horizontal e dialógico que leva em consideração a participação e o bem-estar do próximo. Assim, é de suma importância analisarem-se novos aspectos de produção da vida, que devem promover uma alternativa pós-moderna; que restabeleça a Sociedade em nova dinâmica; contemple o potencial da fraternidade (NUNES; PILATI, 2014, p. 387-388).

Essa formulação permite compreender a Agenda 2030 não apenas como conjunto de metas internacionais, mas como chamado à transformação concreta dos modos de produzir a cidade. No caso da infância, essa transformação passa pela garantia de espaços urbanos que permitam brincar, conviver, circular, explorar e participar.

A cidade fraterna, assim, não é aquela que apenas protege a criança de riscos. É aquela que organiza o espaço urbano para que a criança possa viver experiências positivas de mundo. Proteger não significa enclausurar. A proteção integral não deve transformar a infância em confinamento doméstico, escolar ou institucional, mas criar condições para que a criança viva a cidade com segurança, liberdade progressiva e pertencimento (Tonucci, 2020). O direito de brincar em espaços públicos é uma das formas mais concretas dessa experiência, pois permite que a criança encontre outras crianças, reconheça o território, construa memórias e participe da vida comunitária (Sarmiento, 2018).

Essa perspectiva também impede que a cidade seja pensada apenas para o adulto produtivo. A infância desloca o olhar urbanístico: obriga a considerar a altura da criança, o ritmo do caminhar, o tempo da pausa, a necessidade de sombra, a segurança da travessia, o contato com a natureza, a proximidade dos equipamentos, a acessibilidade dos percursos, a qualidade do ar, o ruído, o medo, a curiosidade e a liberdade de explorar (Tonucci, 2020). Uma cidade que acolhe a criança pequena tende a ser mais humana para todos, pois aquilo que protege e inclui a infância também favorece idosos, pessoas com deficiência, cuidadores e toda a comunidade.

Por fim, a fraternidade permite afirmar que o direito de brincar é um indicador ético da cidade. Quando crianças são afastadas dos espaços públicos, quando só algumas infâncias têm acesso a lazer de qualidade, quando o brincar é privatizado, quando a periferia é privada de áreas verdes, quando crianças com deficiência não conseguem usar os parques, quando crianças negras ou indígenas não se reconhecem nos espaços culturais, a cidade revela os limites de sua promessa democrática. Ao contrário, quando

todas as crianças encontram lugar para brincar, a cidade realiza uma forma concreta de justiça, inclusão e convivência.

Assim, no contexto da Agenda 2030, a fraternidade pode ser compreendida como fundamento jurídico da cidade inclusiva. Ela transforma o direito de brincar em dever coletivo de cuidado urbano, exige políticas públicas intersetoriais, convoca a participação social, impõe atenção às desigualdades territoriais e reconhece a criança como sujeito presente da cidade. Planejar espaços urbanos para a primeira infância é, em última análise, afirmar que o espaço público só cumpre sua função democrática quando nele cabem todas as crianças, com seus corpos, suas histórias, suas culturas, seus medos, suas potências e sua alegria de brincar (Sarmiento, 2018).

Planejar a cidade a partir da primeira infância não é uma concessão urbanística, mas uma exigência ética, jurídica e civilizatória: uma cidade somente se torna verdadeiramente inclusiva, sustentável e fraterna quando todas as crianças podem brincar, circular, conviver e reconhecer, no espaço comum, um lugar legítimo para sua existência.

Nesse trajeto, a fraternidade, enquanto base jurídica da cidade inclusiva, demanda que se passe da declaração principiológica para a sua efetivação institucional. Se a cidade é um espaço coletivo de responsabilidade compartilhada, conforme discutido neste item, a inclusão da infância não pode se restringir apenas a declarações normativas ou a equipamentos urbanos específicos. Ela precisa ser convertida em decisões públicas verificáveis que possam comprovar se a criança, particularmente na primeira infância, é capaz de brincar, circular, permanecer, conviver e se integrar ao espaço urbano.

A fraternidade aqui relacionada ao que se espera de uma cidade inclusiva deve ser compreendida como o princípio que transforma a prioridade absoluta em dever de cidade, fazendo do planejamento urbano um instrumento de cuidado, justiça territorial e inclusão da primeira infância.

6 CONCLUSÃO

O tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa mostrou-se pertinente e atual, estando diretamente relacionado ao Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e proporcionou o desenvolvimento do Plano Nacional pela Primeira Infância. Também se relaciona aos compromissos e às metas da Agenda 2030.

Dessa forma, proporcionar às crianças uma visão de mundo agradável dá-nos a certeza de que estamos edificando uma sociedade preocupada com a educação, a justiça social e a fraternidade. Investir e acreditar na infância em todas as suas dimensões, pesquisando, demonstrando e efetivando seus direitos, gera retorno positivo não apenas para as crianças e suas famílias, mas para toda a sociedade, pois se reflete no desempenho escolar, na realização pessoal e em melhores oportunidades futuras. Para que se tornem adultos confiantes e conscientes de seu papel no mundo, as crianças devem vivenciar o presente de maneira plena e feliz, em espaços urbanos que respeitem sua condição de sujeitos de direitos e, especialmente, seu direito de viver a infância em plenitude.

Assim, é importante refletir sobre o que estamos fazendo por nossas crianças, especialmente pela Primeira Infância, que corresponde aos seis primeiros anos de vida e representa uma fase essencial para o desenvolvimento de habilidades futuras mais complexas.

Segundo o Núcleo de Ciência pela Infância, as crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que, posteriormente, obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis (2014, p. 3).

O Marco Legal da Primeira Infância, regido pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Seguindo essa diretriz, foi elaborado o Plano Nacional pela Primeira Infância, documento político e técnico que busca orientar as decisões, os investimentos e as ações de proteção e promoção dos direitos, assegurando-os com a necessária especificidade e

com a prioridade que lhes atribui a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 227). O referido plano considera primordial compreender a criança como pessoa em sua inteira dignidade, como cidadã e como sujeito de direitos. Esse reconhecimento constitui a base para a definição das diretrizes, dos objetivos e das metas relativas a cada um dos direitos constantes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Marco Legal da Primeira Infância e das leis setoriais da educação, da saúde, da assistência, da cultura e de outras esferas que lhe dizem respeito.

Nesse contexto, as cidades devem representar espaços de pertencimento para as crianças. Todavia, é necessário lembrar aos governantes que elas também fazem parte da cidade e que esta deve ser um vetor contributivo para seu desenvolvimento saudável, acolhendo-as em todos os seus espaços.

As cidades, em seus diversos tipos e classificações, caracterizam-se como espaços de educação não formal, que propiciam diferentes formas de aprendizagem quando há interação das pessoas com sua estrutura, seja nas praças, nos logradouros, nas edificações, nos becos ou nas esquinas. Por isso, a cidade não pode ser analisada apenas como um local pelo qual se transita de um destino a outro, mas como espaço de interação. Assim, deve ser pensada também para aqueles que estão na fase da infância, a fim de que não sejam confinados em espaços especializados e privados para desfrutar momentos de lazer, nem afastados de outras crianças e da vida pública — não no sentido político, mas no de interatividade com outros grupos geracionais.

Quando a criança se sente pertencente à cidade em que habita ou com a qual convive, e quando a própria cidade acolhe esses sujeitos de direitos desde a primeira infância, o direito fundamental de brincar passa a ser projetado no contexto urbano.

O direito de brincar no Marco Legal da Primeira Infância é reconhecido como área prioritária de política pública, determinando para isso que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão 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, art. 17).

O brincar é inclusivo e, dessa forma, também é primordial olhar para as potencialidades e tornar acessíveis os espaços lúdicos — brinquedotecas, creches,

parques e escolas —, para que todas as crianças possam estar juntas, conviver e lidar com as diferenças.

Com relação à importância do direito de brincar para o desenvolvimento integral da criança, destaca-se que, nas brincadeiras, as crianças começam a formar os elementos indispensáveis para compreender o que está à sua volta e se preparar para os desafios das fases futuras da vida.

O ato de brincar é importante para a socialização, para o desenvolvimento da imaginação e para a capacidade de criar, pois representa uma oportunidade de aprendizado quanto à divisão de espaços e ao compartilhamento de objetos. Ensina a lidar com derrotas e vitórias e a entender que tanto ganhar quanto perder fazem parte da vida, ou seja, permite vivenciar de maneira lúdica a realidade que se apresenta.

O conjunto articulado e harmonioso de documentos legais, entre os quais se podem citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Marco Legal da Primeira Infância, além de documentos internacionais, como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, de 1924; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989; e a Agenda 2030, com suas metas e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, expressa o avanço conceitual, político e técnico-profissional ocorrido em relação à criança, a seu potencial de aprendizagem, desenvolvimento e participação. Esse conjunto propõe ao governo, à sociedade e à família, em um tripé de responsabilidades, uma agenda de compromissos para o atendimento integral da criança em todos os seus direitos.

A Agenda 2030 representa a vontade de 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) de cumprir as 169 metas e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. Trata-se de um plano de ação global para eliminar a pobreza e a fome, oferecer educação de qualidade, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas, sendo alguns desses objetivos e metas diretamente relacionados às crianças. Destaca-se que nem todos os ODS fazem referência expressa a elas, mas todos são importantes para sua vida, pois, em conjunto, buscam assegurar sua proteção integral e proteger seus direitos. Não haverá desenvolvimento sustentável, prosperidade ou paz se todas as crianças não forem tratadas de forma igualitária e não puderem usufruir do progresso almejado pela Agenda 2030.

Além dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável diretamente relacionados às crianças, como os relativos ao enfrentamento da violência, à erradicação da pobreza, à educação de qualidade, à saúde e ao bem-estar e à igualdade de gênero, o ODS 11 diz respeito a cidades e comunidades sustentáveis. Seu enunciado propõe tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. No Brasil, a meta 11.7 estabelece como prioridade, até 2030, proporcionar acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para mulheres, crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência e demais grupos em situação de vulnerabilidade.

A ausência de políticas públicas relativas à garantia do direito de brincar na primeira infância, nos espaços urbanos, e a necessidade de cumprimento eficaz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável diretamente relacionados a esses sujeitos de direitos justificam a pesquisa sobre os elementos e as ações necessários à formação de uma cidade para as crianças, em que elas possam sentir-se pertencentes aos diversos espaços urbanos e usufruir de todos os locais.

Apesar de a legislação nacional e internacional garantir amplamente o direito de brincar a todas as crianças, fazem-se necessários, na prática, espaços públicos urbanísticos adequados — não apenas no contexto escolar —, bem como áreas verdes, jardins, parques e atividades recreativas que permitam a convivência familiar e social. Nesses espaços, o brincar e o lazer infantil poderão ser exercidos plenamente, em atenção ao desenvolvimento integral e às necessidades das crianças como cidadãos. Somente assim serão cumpridas as metas da Agenda 2030, com as quais o Brasil também se comprometeu.

A intervenção do Poder Público na transformação do meio urbano e na criação de novas formas urbanas para facilitar a vida das pessoas nas cidades, principalmente das crianças, é chamada de urbanificação. Os planos urbanísticos municipais — Plano Diretor e processo de planejamento — devem ordenar a paisagem urbana para garantir o bem-estar e o direito à liberdade das crianças, na busca por cidades mais inteligentes, humanas e sustentáveis.

O desenvolvimento da estrutura dos capítulos da tese abarcou, preliminarmente, uma revisão bibliográfica centrada no tema da pesquisa e em suas principais variáveis: cidades, direito de brincar, políticas públicas e primeira infância. Foram utilizados, como

marco teórico inicial, autores como Manuel Castells, Henri Lefebvre, Jane Jacobs, Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, Tânia da Silva Pereira, Antônio Maria Baggio e Reynaldo Soares da Fonseca, entre outros.

A teoria de base adotada ao longo da pesquisa foi o direito da infância de brincar nas cidades, tendo como referência os autores anteriormente citados e outros. Para a construção da pesquisa, foi necessário perpassar pelo conceito contemporâneo de cidade, pelas políticas públicas, pela infância e seus marcos etários e históricos e pela fraternidade como categoria jurídica, em suas dimensões constitucional e política.

O direito de brincar na primeira infância encontra guarida no texto constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente e foi reforçado pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 — Marco Legal da Primeira Infância —, que posicionou essa fase da vida como uma questão central na garantia de direitos e que não pode ser negligenciada. Os artigos 5º e 17 da referida norma reconhecem, entre as áreas prioritárias das políticas públicas para a primeira infância, o lazer e o brincar e estabelecem que os entes públicos deverão 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. O Marco Legal da Primeira Infância, portanto, respalda a obrigatoriedade de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos desse segmento social.

A Agenda 2030 vem a destacar objetivos a serem cumpridos pelos governantes no sentido de assegurar as diretrizes determinadas pelo Marco Legal da Primeira Infância, na medida em que busca a erradicação da pobreza, uma educação para todos, eliminação das formas de violência e o desenvolvimento de cidades sustentáveis.

A restrição ao direito de brincar nas cidades representa uma limitação à cidadania da infância e um dos fatores é a presença maciça de carros nas ruas que resulta em desumanização de muitas ruas e avenidas e do espaço urbano como um todo. Conforme aponta Sarmiento, “as crianças continuamente investem de emoção e significado os espaços que habitam, transformam-nos em lugares, no sentido em que lhe atribuem um valor próprio, repleto de memórias, sentimentos e significações íntimas” (2018, p. 237). Esses percursos assinalados pelas crianças integram sua identidade pessoal e estão intimamente relacionados com a sua formação como pessoa e como sujeito.

Segundo Lefebvre (2001), o espaço lúdico na cidade deve coexistir com os espaços de troca e de circulação, com o espaço político e com o espaço cultural. Os jardins, os

parques e as paisagens fazem parte da vida urbana tanto quanto as belas-artes; por isso, devem ser preparadas estruturas de encantamento. O direito à cidade manifesta-se como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar.

Relativamente à fraternidade, o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma sociedade fraterna tem seu ponto fundante no preâmbulo da Constituição de 1988. Embora não seja de observância obrigatória, ele representa um compromisso prévio de interpretação das normas constitucionais. Conforme observa Fonseca (2019), a fraternização da Constituição envolve a interpretação das normas vigentes — em controle de constitucionalidade ou não, recepcionadas ou posteriores — à luz do princípio da fraternidade, conformando-se a legislação infraconstitucional e a liberdade do legislador ordinário a partir de limites materiais e vetores promocionais extraídos do núcleo essencial do direito fundamental à fraternidade.

A presente investigação buscou compreender o direito de brincar da infância no contexto das cidades contemporâneas, marcadas pelo avanço das tecnologias digitais, pela lógica das *smart cities* e pelas tensões emergentes em torno da invisibilidade infantil nos espaços urbanos. Ao longo do percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e exploratória, capaz de mapear, sistematizar e analisar criticamente as contribuições teóricas e empíricas da literatura nacional e internacional produzida entre 2016 e 2025. Essa escolha, motivada por contingências que impossibilitaram a realização de pesquisa de campo, demonstrou-se adequada e profícua, na medida em que possibilitou a construção de um quadro abrangente e atualizado sobre a temática.

Os resultados indicaram que a invisibilidade da infância no espaço urbano não é apenas um fenômeno contemporâneo, mas o resultado de uma longa trajetória histórica que, desde a urbanização industrial, confinou crianças a ambientes privados sob o argumento da proteção. Essa lógica foi agravada pelo crescimento do tráfego de veículos, pela insegurança nas cidades e pela digitalização da infância, fatores que limitaram a presença das crianças em ruas, praças e parques. Estudos de Nascimento (2020), Silva (2019) e Sarmiento (2018) confirmam que a ausência da criança na vida pública corresponde a um silenciamento político e simbólico, comprometendo sua cidadania e sua relação de pertencimento com a cidade.

Outro achado central refere-se à tensão entre os modelos de Smart City e Playable City, que expressam diferentes visões sobre o papel da tecnologia no planejamento urbano. Enquanto as Smart Cities enfatizam a eficiência, a gestão de dados e o controle dos fluxos, as Playable Cities ressignificam a tecnologia como ferramenta para estimular a criatividade, a convivência e a participação cidadã. Autores como Morozov e Bria (2019), Veronese e Ribeiro (2024) e Katsavounidou e Sousa (2025) apontam que o desafio contemporâneo não é rejeitar a tecnologia, mas redefinir seus usos e finalidades, de modo que ela não produza exclusão, mas amplie a experiência lúdica e democrática da cidade.

As estratégias de planejamento urbano analisadas demonstram que a garantia do direito de brincar depende da articulação entre políticas públicas, marcos legais e práticas participativas. O Plano Nacional da Primeira Infância (2020) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016) oferecem diretrizes para a criação de espaços lúdicos, a promoção de mobilidade ativa e a inclusão da voz das crianças nos processos de decisão. Experiências relatadas por Lacerda e Costa (2023), Tonucci (2005) e Gobi, Anjos e Leite (2021) evidenciam que cidades planejadas com a participação infantil se tornam mais humanas e inclusivas, beneficiando não apenas crianças, mas toda a coletividade.

A pesquisa conclui que o direito de brincar não pode ser tratado como um aspecto secundário do urbanismo ou como um benefício acessório concedido às crianças. Ele constitui dimensão fundamental da cidadania, do direito à cidade e da própria democracia urbana. Negar às crianças espaços de brincar significa reproduzir uma lógica adultocêntrica que compromete o desenvolvimento integral, a saúde física e mental, a socialização e a construção da memória coletiva.

Por essa razão, é imperativo que gestores públicos, urbanistas, arquitetos e educadores assumam a responsabilidade de integrar o brincar como critério de justiça social e ambiental no planejamento das cidades. Isso exige a criação de políticas públicas intersetoriais que articulem cultura, mobilidade, saúde e meio ambiente, bem como a adoção de metodologias participativas que reconheçam as crianças como protagonistas da vida urbana.

Em perspectiva futura, as cidades que desejam ser verdadeiramente sustentáveis precisarão ser também brincáveis. A inclusão da infância no planejamento urbano não é apenas uma questão de equidade geracional, mas um caminho para a construção de sociedades mais solidárias, criativas e democráticas. Assim, ao reivindicar o direito de

brincar no espaço urbano, reivindica-se também um projeto de cidade mais justa e plural, no qual todas as gerações possam conviver, aprender e se desenvolver em harmonia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Anderson Pereira de. A Convenção sobre os Direitos da Criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividade e desafios. **Revista do Ministério Público do Distrito Federal**, Brasília, DF, n. 3, p. 37-52, 2000.

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhano de. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **APRENDER**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano X, n. 16, p. 107-127, 2016.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

BAGGIO, Antonio Maria (org.). **O princípio esquecido/1**: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

BARBOSA, Maria da Graça. Brincadeiras de rua e culturas infantis nas periferias urbanas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, p. 71-89, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BEATLEY, Timothy; NEWMAN, Peter. Biophilic cities are sustainable, resilient cities. **Sustainability**, Basel, v. 5, n. 8, p. 3328-3345, 2013. DOI: 10.3390/su5083328.

BERNARD, Bret. Notion à la une: justice spatiale. **Géoconfluences**, Lyon, set. 2015. Disponível em: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-ala-une-justice-spatiale>. Acesso em: 17 maio 2026.

BORTOLETO, Edivaldo José; MITSUE, Tereza. A cogovernança como experiência: o Projeto Amazônia e a gestão das cidades, uma expressão da arte de amar. In: BRITO, Rafaela Silva; MATTALINI, Matías; DAL POZZO, Flávio; ROPELATO, Daniela (org.). **Cogovernança como processo de construção de fraternidade na política, a partir das cidades**. Caruaru: Editora ASCES, 2021. p. 177-192.

BOSCHIO, Adriana de Godoi. O brincar e o aprender: uma abordagem histórica. In: BOSCHIO, Adriana de Godoi et al. **Educação dinâmica II**. São Paulo: SL Editora, 2019.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 1969.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 15.145, de 9 de junho de 2025**. Institui o Dia Nacional do Brincar. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Carta Brasileira para Cidades Inteligentes**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Regional, 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.998, de 18 de dezembro de 2013**. Altera o art. 1º e insere dispositivos sobre a Primeira Infância na Lei nº 8.069, de 1990. Brasília, DF: Câmara dos

Deputados, 2013. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1214724&filena me=Tramitacao-PL%206998/2013. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRITTO, Fernanda. O que é uma cidade biofílica? **ArchDaily Brasil**, 23 fev. 2013. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-99393/o-que-e-uma-cidade-biofilica>. Acesso em: 17 maio 2026.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CÁCERES-SEGUEL, Claudio; AHUMADA-VILLARROEL, Gustavo. Acceso a equipamiento urbano y calidad de vida: Quilpué y Villa Alemana, Chile. **Bitácora Urbano Territorial**, Bogotá, v. 30, n. 3, p. 263-275, 2020. DOI: 10.15446/bitacora.v30n3.86844.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CASILLAS-ZAPATA, Ana María; HINOJOSA-HINOJOSA, Karina. Derecho al parque y la niñez urbana: falta de justicia espacial en la periferia. **Puriq**, [S. l.], v. 4, p. e345, 2022. DOI: 10.37073/puriq.4.345. Disponível em: <https://www.revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/345>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Tradução de Arlete Caetano. 7. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Tradução de Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**: revista de História, vol. 23, núm. 42, pp. 196-215, 2021 Universidade Federal da Grande Dourados Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588272364011>

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (2014). **Estudo nº 1**: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. <http://www.ncpi.org.br>.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 12**: o direito da criança de ser ouvida. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2009.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 17 sobre o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, atividades recreativas, vida cultural e artes:** artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2013.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral nº 7:** implementação dos direitos da criança na primeira infância. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2005.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

CORREA, Fabia Antonio da Silva; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. A importância do brincar na educação infantil numa perspectiva inclusiva. **Revista Diálogos Interdisciplinares:** GEPFIP/UFMS/CPAQ, Aquidauana, v. 4, n. 16, edição especial, p. 917-931, dez. 2024.

COSTA, Samara da Rosa; DIAS, Lucimar Rosa. Ludicidade com literatura para as infâncias: o brincar na construção da identidade racial. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e19318, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19318.

COTRIN LORO, João Paulo. Participação infantil e urbanismo: caminhos para cidades inclusivas. **Revista Oculum Ensaios**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 145-163, 2021.

CRISPIM, Carlos Alberto; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças com deficiência:** a inclusão como direito. Erechim: Deviant, 2020.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. Direitos sociais e controle jurisdicional de políticas públicas: algumas considerações a partir dos contornos do Estado Constitucional de Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, 30 jun. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19437/direitos-sociais-e-controle-jurisdicional-de-politicas-publicas>. Acesso em: 17 maio 2026.

CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19–33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 14 set. 2024.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2015.

DENYER, David; TRANFIELD, David. Producing a systematic review. In: BUCHANAN, David; BRYMAN, Alan (org.). **The SAGE Handbook of Organizational Research Methods**. London: Sage, 2009. p. 671-689.

DI SARNO, Daniela Campos Libório. **Elementos de direito urbanístico**. Barueri: Manole, 2004.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 17, n. 3, p. 118-133, set./dez. 2015.

Maricato

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

DINIZ, Juliana Campos; CAMURÇA, Eulália Emília Pinho; MELO NETO, Carlos Roberto Cals de. A palavra na interpretação da infância: uma análise do legado hermenêutico a partir da Constituição Federal. **NOMOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, Fortaleza, v. 38, n. 2, p. 345-361, jul./dez. 2018.

FINK, Arlene. **Conducting research literature reviews: from the internet to paper**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2020.

FONSECA, Reynaldo Soares da. **O princípio constitucional da fraternidade: seu resgate no sistema de justiça**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. O brincar acessível: entrecruzamento entre educação especial e educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91141.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBI, Arnaldo; ANJOS, Juliana; LEITE, Simone. Infância, lazer e cidadania: políticas públicas intersetoriais no espaço urbano. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 41, n. 113, p. 15-29, 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: Ipea, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods11.html>. Acesso em: 17 maio 2026.

INTERNATIONAL PLAY ASSOCIATION. **IPA World**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://ipaworld.org>. Acesso em: 5 maio 2026.

IPA BRASIL. **Nossa história**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://ipabrasil.org/nossa-historia>. Acesso em: 5 maio 2026.

IPA BRASIL. **Quem somos**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/quem-somos>. Acesso em: 5 maio 2026.

IPA BRASIL. **Um novo olhar sobre o brincar**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/guianovooolhar>. Acesso em: 5 maio 2026.

IPA BRASIL. **Um novo olhar sobre o brincar**: guia onde a infância encontra sua voz e o adulto descobre seu sentido. São Paulo: IPA Brasil, 2025.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JUNQUEIRA, Michelle Asato; MACHADO, Madalena Chiquetto. O direito de brincar e a criança com deficiência física: do arcabouço legal à materialização do Direito, uma análise do Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. **Interfaces da Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2023. DOI: 10.11606/issn.2965-7474.v1i1p1-17.

KATSAVOUNIDOU, Garyfallia; SOUSA, Sílvia. Reimagining Urban Spaces for Children: Insights and Future Directions. **Urban Planning**, v. 9, art. 9434, 2024. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/urbanplanning/article/view/9434>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. Prefácio de Dalmo de Abreu Dallari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.

LACERDA, Carolina; COSTA, Daniela. Criança urbana: infância como protagonista do planejamento da cidade. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 33-54, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, Rogério Gesta. **A função social da cidade e da propriedade urbana**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEGROUX, Jean. Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a geografia a partir da década de 1970. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 26, n. 1, e188003, 2022.

DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2022.188003. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/188003>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral**: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1995.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12405. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LUBICH, Chiara. **A fraternidade em política**: utopia ou necessidade? [S. l.]: Movimento dos Focolares, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARICATO, Ermínia. Metrópole, legislação e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 48, p. 151–166, maio 2003.

MARTIN, Katie; BROWN, Tim; COOK, Hannah. Children's opportunities for play in the built environment: a scoping review. **Children's Geographies**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 512-530, 2023.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas. O brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 11, n. 1, p. 1-27, 2023.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito municipal brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1993.

MENDES, Teresa Cristina M. Smart Cities: Solução para as Cidades ou Aprofundamento das Desigualdades Sociais? Texto para Discussão 011, Observatório das Metrópoles/INCT, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em
https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/06/TD-013-2020_Teresa-Mendes_Final.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
MOROZOV, Evgeny; BRIA, Francesca. **Cidades inteligentes**: tecnologia contra a democracia. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

MUKAI, Toshio. **Direito urbanístico e ambiental**. Belo Horizonte: Fórum, 1988.

MUSTARD, J. Fraser. Early brain development and human development. In: TREMBLAY, Richard E.; BARR, Ronald G.; PETERS, Ray DeV.; BOIVIN, Michel (ed.). **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2010. p. 1-5.

NASCIMENTO, Adriana. (In)visibilidade das crianças e as cidades. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 87-104, 2020.

NICKNICH, Mônica. O princípio jurídico da fraternidade à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Revista do CEJUR/TJSC**: Prestação Jurisdicional, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 93-107, dez. 2015.

NUNES, Francisco Pizzette; PILATI, José Isaac. A fraternidade como princípio ético necessário para uma nova práxis coletiva e emancipatória em direitos humanos. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 381-401, 2014. DOI: 10.5902/1981369415754.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. **Infância, Media e Educação Física no contemporâneo**: as influências dos heróis nas culturas lúdicas das crianças. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2019.

OLIVEIRA, Mayara Benjamim de; NIEDISBERG, Thais Macedo; RODRIGUES, Laura Regina da Silva; ALVES, Julia Regina Huber da Silva; SILVA, Gisele Ruiz. A infância negra e o direito à representatividade. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2025, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2025. p. 1-10.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; MORAES, Perla Duarte. Marketing digital e o valor-princípio fraternidade: enfrentando as ameaças no mundo digital. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; FONSECA, Reynaldo Soares da (coord.); ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (org.). **Sociedade digital**: desafios para a fraternidade. 1. ed. Caruaru, PE: Editora ASCES, 2022. v. 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF: ONU Brasil, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Active ageing: a policy framework**. Geneva: World Health Organization, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: World Health Organization, 2019.

PAES, Nadinne Sales Callou Esmeraldo; MINAMI, Marcos Youji. Políticas públicas para a primeira infância e sua relevância a partir da Lei nº 13.257/16. **Revista Direito UFMS**, Campo Grande, v. 8, edição especial, p. 364-386, 2022.

PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

PICCININI, Rita Amélia Serrão. **As palmeiras da praça**. Rio de Janeiro: Copicentro/José Olympio, 1986.

PINTO, Débora; PUGA, Eduardo. Infância e direito à cidade. **Revista Cidades**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 119-138, 2020.

PINTO, Felipe Chiarello de Souza; PUGA, Bruna Azzari. Infraestrutura e o direito à cidade: crianças em cidades de pedra. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 114-134, 2020. ISSN 2317-7721.

PIRIE, Gordon H. Sobre a justiça espacial. Tradução de Rômulo Scariot. **Revista Cidades**, Chapecó, v. 14, n. 23, p. 11-23, 2022.

PIRES, Cristiano Coelho. A proteção integral à criança e ao adolescente: uma visão a partir do princípio da fraternidade. In: BRITO, Rafaela Silva; MATTALINI, Matías; DAL

POZZO, Flávio; ROPELATO, Daniela (org.). **Cogovernança como processo de construção de fraternidade na política, a partir das cidades**. Caruaru: Editora ASCES, 2021. p. 249-264.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010-2022 | 2020-2030**. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

RICHTER, Daniela; VERONESE, Josiane Rose Petry. O Direito da Criança e do Adolescente e o Direito Ambiental como propulsores de uma cidadania participativa e defensora da sustentabilidade. In: MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; JABORANDY, Clara Cardoso Machado; CARDOSO, Henrique Ribeiro (org.). **Direitos humanos, novas tecnologias e desenvolvimento sustentável: regulação, sustentabilidade e novos direitos**. Aracaju: EDUNIT, 2024. v. 1, p. 87-106.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria. **A (re)afirmação dos direitos humanos na contemporaneidade: uma análise na perspectiva do Direito Fraterno**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSSETTO, Rafael. Cidades inteligentes e sustentáveis: inovação tecnológica e governança urbana. **Revista Urbe**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 43-61, 2022.

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Cidades e comunidades sustentáveis, inteligentes, resilientes e fraternas na perspectiva de direitos da criança e do adolescente. In: BRITO, Rafaela Silva; MATTALINI, Matías; DAL POZZO, Flávio; ROPELATO, Daniela (org.). **Cogovernança como processo de construção de fraternidade na política, a partir das cidades**. Caruaru: Editora ASCES, 2021. p. 352-372.

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Cidade fraterna: novos rumos para o espaço urbano. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; MOTA, Sergio Ricardo Ferreira (org.). **O direito revestido de fraternidade**. Florianópolis: Insular, 2016. p. 133-148.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e a cidade: das imagens às práticas sociais. In: CASTRO, Lília de Souza; SANTOS, Marta Maria Chagas dos (orgs.). **Crianças e infâncias: perspectivas plurais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-27.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Criança, cidade e cidadania**. Atas do Colóquio Internacional. Guimarães, Portugal: [s. n.], 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.2.31317.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e espaço público: direito à cidade e culturas infantis. In: CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 231-249.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, direitos e cidade: novos desafios para o urbanismo. **Revista Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 39, n. 145, p. 1095-1112, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância**. Porto: Afrontamento, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCARPINO JR., Luiz Eugenio; MELARA, Maiara Carlos. A fraternidade como contributo na transparência governamental: estudo de caso sobre a aplicação da Lei de Acesso à Informação na Região Metropolitana de Ribeirão Preto, SP, Brasil. In: BRITO, Rafaela Silva; MATTALINI, Matías; DAL POZZO, Flávio; ROPELATO, Daniela (org.). **Cogovernança como processo de construção de fraternidade na política, a partir das cidades**. Caruaru: Editora ASCES, 2021. p. 279-296.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHISHKINA, Elena; GUREVICH, Oleg. Children's mobility and smart cities: the backseat generation. **Journal of Urban Studies**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 11-23, 2016.

SILVA, Fernanda. A espacialização da infância em uma cidade de médio porte do sudeste brasileiro. **Revista Educação em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 55-73, 2019.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 66-84, jun./ago. 2020.

SILVA, José Afonso da. **Direito urbanístico brasileiro**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, R. A. **Brincar em tempos de urbanização**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

SOGAME, Mauricio. **Rudimentos para o exame da urbanização em sua fase crítica**: uma aproximação ao conceito de segregação sócioespacial. Vitória: Geografares. n° 2, 2001.

SOJA, Edward W. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TONUCCI, Francesco. **A Cidade das Crianças**: o direito das crianças à cidade. Tradução de Jussara Maria de L. M. Silva. Jundiaí: Secretaria de Educação e Esportes de Jundiaí, 2006.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**: um modo novo de pensar a cidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2005.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6897.

TORRES, Marcos Alcino de Azevedo; MOTA, Maurício Jorge Pereira da. Função social da propriedade e funções sociais da cidade. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 684-711, 2019.

TOSCANA APARICIO, Alejandra. En busca de la justicia espacial. **Política y Cultura**, Ciudad de México, n. 48, p. 209-213, dic. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422017000200209&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Space and place**: the perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980.

TURATTI, Deisemara; GOULART, Matheus Fontella. Políticas públicas como ferramenta para a concretização do desenvolvimento sustentável. In: MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; JABORANDY, Clara Cardoso Machado; CARDOSO, Henrique Ribeiro (org.). **Direitos humanos, novas tecnologias e desenvolvimento sustentável**: regulação, sustentabilidade e novos direitos. Aracaju: EDUNIT, 2024. v. 1, p. 155-165.

UNICEF PORTUGAL. **Construir cidades amigas das crianças**: um quadro de ação local. Lisboa: UNICEF Portugal, [2019]. Disponível em: https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/cidades_amigas_das_crianças_-_quadro_de_acao_local_-_unicef_0.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 set. 2024.

UNICEF. **COP 28 considera, pela primeira vez, os impactos da mudança climática na vida de crianças e adolescentes**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cop28-considera-pela-primeira-vez-os-impactos-da-mudanca-climatica-na-vida-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 17 maio 2026.

UNICEF. **Declaração da diretora executiva adjunta do UNICEF, Kitty van der Heijden, na conclusão da COP28**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/declaracao-da-diretora-executiva-adjunta-do-unicef-na-conclusao-da-cop28>. Acesso em: 17 maio 2026.

UNICEF. **Healthy environments for healthy children**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/health/healthy-environments>. Acesso em: 17 maio 2026.

UNICEF. **História dos direitos da criança**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/crianca-do-lugar-e-lugar-de-crianca>.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

VERDEN-ZOLLER, Gladys. **A biologia do amor e a constituição do ser**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

VERCELONE, Paolo. Comentários ao artigo 3º. In: CURY, Munir (coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros, 2018.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A academia e a fraternidade: um novo paradigma na formação dos operadores do direito. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (org.). **Direitos na pós-modernidade**: a fraternidade em questão. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**: 30 anos. Salvador: Editora JusPodivm, 2019.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SALEH, Nicole Martignago. Direito da criança e do adolescente e os impactos do Estatuto da Primeira Infância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 13., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral. **A Convenção Americana sobre Direitos Humanos e o Direito da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

VERONESE, Josiane Rose Petry; WOLFF, Rosane Portella (org.). **Justiça climática sob o olhar do Direito da Criança e do Adolescente**. Florianópolis: Habitus, 2024.

VERONESE, Marília; RIBEIRO, Caio. Tecnologia e infância nas cidades inteligentes: riscos e possibilidades. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 14, n. 2, p. 88-107, 2024.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral. A Convenção de Haia sobre o sequestro internacional de crianças na perspectiva do princípio do interesse superior da criança. In: **NEJUSCA**: Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente: 25 anos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022. 468 p.

VIEIRA, Karina Melo; RIBEIRO, Joana. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13 como garantia da educação para crianças e adolescentes com deficiência em ambientes não saudáveis. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; WOLFF, Rosane Portella (org.). **Justiça climática sob o olhar do Direito da Criança e do Adolescente**. Florianópolis: Habitus, 2024. p. 177-196.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBSTER, Jane; WATSON, Richard. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002.

WILSON, Edward O. **Biophilia**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.