

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Arquitetura
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo

Mariana Protázio Santos

**DIREITOS INFANTIS E URBANISMO TÁTICO: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS
NO MORRO DO PAPAGAIO**

Belo Horizonte
2025

Mariana Protázio Santos

**DIREITOS INFANTIS E URBANISMO TÁTICO: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS
NO MORRO DO PAPAGAIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Barros

Belo Horizonte

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S237d

Santos, Mariana Protázio.

Direitos infantis e urbanismo tático [recurso eletrônico] : experiências das crianças no Morro do Papagaio / Mariana Protázio Santos. - 2025.
1 recurso eletrônico (145 f. : il.), pdf.

Orientadora: Paula Barros .

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.

1. Espaço (Arquitetura) - Teses. 2. Direito urbanístico - Teses. 3. Direito das crianças - Teses. 4. Favelas - Teses. 5. Espaços públicos - Teses. 6. Direitos fundamentais - Teses. 7. Direitos humanos - Teses. I. Barros, Paula. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.

CDD 711.13



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Direitos infantis e Urbanismo Tático: experiências das crianças no Morro do Papagaio "

MARIANA PROTÁZIO SANTOS

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **trinta e um de julho de dois mil e vinte e cinco**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Klaus Chaves Alberto

UFJF

Daniel Medeiros de Freitas

UFMG

Paula Barros - orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Paula Barros, Professora do Magistério Superior**, em 31/07/2025, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Medeiros de Freitas, Servidor(a)**, em 31/07/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Klaus Chaves Alberto, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

Folha de Aprovação 4420747 SEI 23072.246380/2025-45 / pg. 1



https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4420747 e o código CRC F4A86158.

*Ao meu primo Gabriel Protásio (in memoriam), que encheu a minha
infância de alegria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à Escola de Arquitetura e ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU), pela rica experiência de cursar o mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), pela concessão da bolsa de estudos nº 385022/2024-7.

Ao CNPq, também, pelo financiamento dos projetos nº 408471/2021-2 e nº 406500/2023-1.

À Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UFMG), pela bolsa FORMEX-PG e pelo financiamento do projeto nº 403293.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento do projeto nº APQ-00779-22.

Ao corpo docente da UFMG, em especial à minha orientadora, Paula Barros, pelo acolhimento, por sua presença constante nessa jornada e por acreditar em mim.

À equipe PROTO, pelas trocas valiosas. Agradeço a amizade e por terem tornado esses dois anos mais leves. A todos os estudantes e professores da Escola de Arquitetura e Design e da Escola de Belas Artes da UFMG que participaram das ações de Urbanismo Tático, meu sincero agradecimento.

Às crianças do Morro do Papagaio, pelo carinho e pela sinceridade ao compartilharem seus pontos de vista. Sem vocês, esta pesquisa não existiria.

Aos funcionários, coordenadores, monitores e professores da Escola Municipal Ulysses Guimarães, meu reconhecimento e gratidão.

À cidade de Belo Horizonte, por me acolher como casa.

À minha família: ao meu avô Zuza (*in memoriam*), aos meus tios Gleyson, Carlito, Beto, Alan e Jaumacir (*in memoriam*), aos meus primos, em especial Gabriel (*in memoriam*) e Gabriele, e à minha irmã Suelem. Obrigada por nunca deixarem faltar amor e carinho. Que a nossa família siga sempre unida. Ao meu tio-padrinho Sérgio (*in memoriam*), tenho certeza de que, se estivesse por aqui, seríamos grandes amigos. À minha tia Conceição (*in memoriam*), que sempre me recebia com um sorriso no rosto, minha eterna lembrança e saudade.

Às minhas três mães: Maria Gorete, Maria e Suelma. À Maria Gorete, meu maior exemplo de vida, minha maior incentivadora. Sem ela, jamais seria quem sou. Quem dera eu tivesse herdado mais do que seus traços, mãe. Você também é a luz da minha vida! À Maria,

minha avó, uma mulher que, mesmo diante de tantas dificuldades, nunca perdeu a fé. À Suelma, minha tia, que me ama como filha desde sempre. Saibam que esse amor é recíproco.

Ao meu grande amor, Davi, que me acolheu e foi paciente durante esses dois anos desafiadores. A vida ao seu lado é tranquila e bonita. Que sorte a minha ter te encontrado neste mundo.

À minha segunda família: Roberta, Optimar, Daia, Adélia e Enilda. Obrigada por me acolherem como parte da família desde o primeiro dia. Agradeço por sonharem junto comigo.

Aos meus amigos, obrigada por estarem presentes mesmo a quilômetros de distância. Agradeço especialmente à Laura, minha amiga-irmã, que vibra por cada conquista minha mais do que eu. Estou aqui para você, sempre. À Larissa, obrigada por me apoiar e me incentivar a cursar o mestrado. Aprendi muito com você.

E, finalmente, a Deus. Sigo a vida com a certeza de que os Seus planos são melhores do que os meus.

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal n.º 8.069/1990 em conformidade com o artigo 227 da Constituição Federal, estabelece o direito de toda criança à participação em processos que envolvam transformações no espaço urbano e que impactem diretamente a qualidade de suas vidas. Embora iniciativas que buscam incorporar a participação infantil nesses processos tenham se ampliado no Brasil, ainda são escassos os estudos que investiguem como tais experiências são percebidas pelas próprias crianças envolvidas. Essa carência de estudos voltados à percepção infantil limita o aprimoramento das práticas participativas e compromete a efetivação do direito à participação, especialmente no caso de crianças que vivem em favelas, marcadas por contextos de invisibilidade social e exclusão histórica dos processos decisórios sobre a cidade. Esta dissertação, estruturada como um estudo de casos múltiplos, tem como objetivo explorar, à luz dos direitos humanos e fundamentais, se direitos podem ser promovidos por meio de processos de Urbanismo Tático realizados nos espaços abertos das favelas, com a participação de crianças, e quais aspectos facilitam a vivência desses direitos, a partir de suas próprias perspectivas. Para tanto, foram utilizados diversos métodos de geração de dados (entrevistas semiestruturadas, observação flutuante, observação participante e medição da variabilidade da frequência cardíaca) e de análise (análise temática e análises estatísticas). Os resultados apontam que, segundo as percepções das crianças, ações de Urbanismo Tático podem favorecer a vivência de direitos como liberdade, convivialidade, educação, estar nos espaços abertos e saúde. Espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para o avanço do conhecimento na área, bem como para o desenvolvimento de ações de Urbanismo Tático com crianças como canais de promoção dos seus direitos.

Palavras-chave: participação infantil; urbanismo tático; direitos infantis; favela.

ABSTRACT

The Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), established by Federal Law No. 8,069/1990 in accordance with Article 227 of the Brazilian Federal Constitution, enshrines the right of every child to participate in processes involving transformations of urban space that directly impact the quality of their lives. Although initiatives seeking to incorporate children's participation in such processes have expanded in Brazil, there remains a lack of studies investigating how these experiences are perceived by the children themselves. This shortage of research focused on children's perspectives hinders the improvement of participatory practices and undermines the realization of the right to participation, particularly in the case of children living in favelas, who are often subject to social invisibility and historically excluded from urban decision-making processes. This dissertation, structured as a multiple case study, aims to explore, through the lens of human and fundamental rights, whether such rights can be promoted through Tactical Urbanism interventions carried out in open spaces within favelas with the participation of children, and which aspects facilitate the experience of these rights from the children's own perspectives. To this end, various data generation methods were employed (semi-structured interviews, floating observation, participant observation, and heart rate variability measurement), along with analytical approaches (thematic analysis and statistical analyses). The findings indicate that, according to the children's perspectives, Tactical Urbanism interventions may foster the experience of rights such as freedom, conviviality, education, access to open spaces, and health. It is hoped that the results of this research will contribute to advancing knowledge in the field, as well as to informing the development of Tactical Urbanism initiatives with children as a means of promoting their rights.

Keywords: child participation; tactical urbanism; children's rights; favela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 — Modelo Escada de Participação	34
Figura 2 — Modelo Lundy de participação infantil	36
Figura 3 — Ação de UT do PMVM	48
Figura 4 — Principais aplicações do UT	49
Figura 5 — Etapas do UT	50
Figura 6 — Ação de UT, instalação de mosaicos no Beco São Jorge	51
Figura 7 — Crianças transformando o canteiro	55
Figura 8 — Desenvolvimento da pesquisa segundo Yin (2001)	58
Figura 9 — Mapa do Morro do Papagaio	60
Figura 10 — Verticalização do bairro Santo Antônio x adensamento do Morro do Papagaio	61
Figura 11 — Das primeiras moradias ao processo de urbanização do Morro do Papagaio	62
Figura 12 — Ações realizadas com crianças no Morro do Papagaio	65
Figura 13 — Localização dos casos estudados	66
Figura 14 — Produção e instalação dos mosaicos na escadaria	67
Figura 15 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 1	68
Figura 16 — Processo e instalação da estrutura de papelão do caso 2	68
Figura 17 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 2	69
Figura 18 — Processo e instalação da estrutura no caso 3	69
Figura 19 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 3	70
Figura 20 — Sensor de frequência cardíaca HRM-2935 em uso	79
Figura 21 — Etapas de análise da VFC e análise estatística	83
Figura 22 — Roda de conversa para tomadas de decisão no caso 2	87
Figura 23 — Registros do processo de transformação colaborativa	88
Figura 24 — Direitos diretamente e indiretamente relacionados à saúde	91
Figura 25 — Características-chave das atividades e principais direitos vivenciados	94
Figura 26 — Etapas de montagem e de pintura no caso 3	95
Figura 27 — Registro de fotografias pelas crianças	97
Figura 28 — Principais elementos constituintes das práticas horizontalizadas	98
Figura 29 — Participantes registrados pelas crianças	99
Figura 30 — Componentes da estrutura dos processos	100

Figura 31 — Variáveis RMSSD, AF, BF/AF comparando pontuações entre a linha de base e durante as atividades, N=6, ausência de significância estatística (ns) determinada pelo teste t-pareado	103
Figura 32 — Variáveis RMSSD e AF comparando a linha de base com atividade de pintura (N=4); sem significância estatística (ns) determinada pelo teste t pareado. Variável BF/AF comparando a linha de base com atividade de pintura (N=4); *p < 0.05 determinado pelo teste t pareado	104
Figura 33 — Variáveis RMSSD, AF, BF/AF comparando a linha de base (N=4) com atividade de montagem da estrutura (N=4); ausência de significância estatística (ns) determinada pelo teste t pareado	104
Figura 34 — Indivisibilidade e interdependência dos principais direitos infantis nas ações de UT	109
Figura 35 — Temas e subtemas interconectados	111

QUADROS

Quadro 1 — Direitos de participação de acordo com o ECA	28
Quadro 2 — Principais parâmetros de variabilidade da frequência cardíaca e sua origem fisiológica	78
Quadro 3 — Perfil dos participantes e situação dos dados.....	79
Quadro 4 — Procedimento para a medição da VFC	80
Quadro 5 — Fases da análise temática	82
Quadro 6 — Análise cruzada dos casos segundo os temas relacionados aos direitos vivenciados	86
Quadro 7 — Análise cruzada dos casos segundo os temas relacionados aos aspectos facilitadores	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Vilas componentes do Morro do Papagaio (população total, área e domicílios) ..	60
Tabela 2 — Valores dos índices da VFC referentes à linha de base	102
Tabela 3 — Valores dos índices da VFC referentes às atividades	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	Artigo
CF	Constituição Federal
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
e.g.	<i>Exempli Gratia</i> , por exemplo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMUG	Escola Municipal Ulysses Guimarães
i.e.	<i>id est</i> , isto é
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações não governamentais
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	19
2.1	Direito à participação	27
2.1.1	Modelos teóricos de participação infantil.....	33
3	CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE FAVELAS	39
4	MODOS DE ATUAR NOS ESPAÇOS ABERTOS DAS FAVELAS	44
4.1	Ações de Urbanismo Tático	47
4.2	Ações de Ativismo Urbano	52
5	MÉTODOS	57
5.1	Abordagem da pesquisa	57
5.2	Contexto do estudo	59
5.2.1	Contexto urbano	59
5.2.2	Contexto didático-pedagógico	64
5.3	Métodos de geração de dados	70
5.3.1	Entrevista semiestruturada.....	71
5.3.2	Observação flutuante	73
5.3.3	Observação participante	74
5.3.4	Medição da variabilidade da frequência cardíaca (VFC)	75
5.4	Métodos de análise dos dados	81
5.4.1	Análise temática	81
5.4.2	Análise estatística	82
5.4.2.1	Avaliação da VFC.....	83
5.5	Considerações éticas	84
6	RESULTADOS	85
6.1	Urbanismo Tático enquanto veículo para a vivência dos direitos infantis	85
6.1.1	Livre expressão.....	86
6.1.2	Convivialidade.....	88
6.1.3	Aprender fazendo junto	89
6.1.4	Estar no espaço aberto	90
6.1.5	Saúde interdependente	91

6.2 Aspectos dos processos de UT que contribuem para a vivência dos direitos infantis	93
6.2.1 Atividades facilitadoras	94
6.2.2 Práticas horizontalizadas	97
6.2.3 Estrutura dos processos	100
6.3 A vivência do direito à saúde de acordo com a variabilidade da frequência cardíaca (VFC)	101
7 DISCUSSÃO.....	105
7.1 Direitos infantis	105
7.2 Facilitadores	110
7.3 Desafios e limites na medição da VFC	115
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, mais de 60% das crianças têm um ou mais direitos violados (UNICEF, 2023). Ainda que esses fatores influenciem diversas infâncias em contextos urbanos, essa não é uma experiência universal e homogênea. Pelo contrário, as infâncias são múltiplas e atravessadas por marcadores sociais como classe, gênero, nacionalidade e etnia (Gobbi *et al.*, 2022). A violação sistemática de direitos se torna especialmente evidente quando essas crianças vivem em contextos de vulnerabilidade, como as mais de cinco milhões que residem em favelas brasileiras (IBGE, 2022). Assim, observa-se uma exclusão seletiva das crianças nos espaços abertos¹ que estruturam as cidades. Enquanto para a *criança protegida* defende-se uma cidade mais acolhedora, as crianças pobres, como aquelas que vivem em favelas, enfrentam uma tentativa constante de serem removidas desses espaços (Lansky; Gouvea, 2022). A persistência desse cenário evidencia a urgência de políticas e práticas que reconheçam essas crianças como sujeitos de direitos e protagonistas na reformulação dos seus espaços de uso cotidiano.

No Brasil, a associação da rua à ameaça à infância consolidou-se especialmente ao longo do século XX, período em que a presença de crianças pobres nos espaços abertos passou a ser criminalizada e associada à delinquência. Essa perspectiva mascarou a denúncia das violações de direitos e das desigualdades sociais que se manifestam na permanência dessas crianças nesses espaços (Lansky; Gouvea, 2022). Ainda que as crianças residentes em favelas estejam mais acostumadas a brincar e passar tempo ao ar livre do que aquelas de bairros de classe média, suas experiências são permeadas por um estado constante de violência (Lansky, 2012). Jovens das camadas mais pobres da sociedade sofrem os impactos dessa violência para além da integridade física, incluindo a violação de direitos como o acesso ao trabalho, à educação de qualidade e à inclusão social (Rizzini; Limongi, 2016). Mesmo em processos que buscam por melhorias urbanas, as crianças que vivem nas favelas seguem expostas à violência (Lansky, 2012).

Segundo Gobbi *et al.* (2022), pensar as cidades a partir da perspectiva das crianças exige reconhecê-las como habitantes e sujeitos de direitos. Isso implica vê-las como participantes ativas da vida urbana, em oposição à concepção passiva e subordinada que as posiciona como

¹ Espaços abertos ou espaços livres exercem funções fundamentais para a vida cotidiana: são lugares de convivência, lazer, descanso e expressão cultural (Hannes, 2016). Nas favelas, os espaços abertos são as ruas, becos e escadarias, espaços que muitas vezes surgem como sobras do edificado ou vazios urbanos e não resultam de projetos formais de planejamento, mas de uma construção cotidiana. Utiliza-se o termo *espaço aberto* e não *espaço público* para evitar a ilusão de universalidade e acesso democrático implícita, reconhecendo que as dinâmicas de uso e apropriação nas favelas são marcadas por conflitos, mediações comunitárias e ausência ou seletividade da atuação estatal (Carvalho, 2020).

meras receptoras de decisões tomadas por adultos em uma sociedade centrada no capital. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos — cidadãos com direito à proteção, saúde, educação, sobrevivência, inclusão, participação e aceitação. Esse paradigma foi reforçado pela adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990 e pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990)², instrumento legal que regulamenta o artigo 227 da Constituição. Entre os direitos assegurados, destacam-se o direito ao desenvolvimento, à participação, à sobrevivência (ONU, 1989), ao divertimento, à brincadeira e à vida comunitária (Brasil, 1990). Nesse sentido, os direitos infantis não podem ser garantidos de forma fragmentada ou hierarquizada, uma vez que são indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ONU, 1993).

É nesse contexto que a participação infantil assume um papel estratégico: constitui-se não apenas como um direito em si, mas também como catalisadora da efetivação de outros direitos (Badham, 2004). A participação das crianças nas decisões sobre a cidade pode contribuir para reverter sua exclusão histórica e reconhecê-las como cidadãs com plenos direitos e capacidades (Trevisan, 2014). Nesse processo, as crianças devem ter suas ideias incorporadas às transformações dos espaços urbanos por meio do diálogo e da convivência com os demais cidadãos (Valença, 2018). Entretanto, nas favelas brasileiras, ser criança ainda significa viver realidades marcadas por violações de direitos e ausência do Estado.

O direito à cidade implica o direito de participar dos processos de transformação urbana (Harvey, 2014). Nessa perspectiva, as crianças têm o direito de se envolver no planejamento e projetos urbanos e nas demais transformações que moldam os espaços abertos que impactam diretamente suas vidas. Nesses processos, as crianças não apenas aprendem, elas ensinam, transformam e ressignificam seus contextos urbanos, atuando como cocriadoras do espaço e do conhecimento (Antaki, 2021). Dessa forma, a participação das crianças não se restringe ao aspecto técnico ou estético: trata-se de uma vivência formativa. Contudo, apesar do crescente reconhecimento da participação infantil como um direito fundamental, sua concretização no campo do planejamento e projetos urbanos ainda é limitada (Mansfield; Batagol; Raven, 2021).

Um dos grandes desafios na efetivação da participação infantil é evitar o tokenismo, ou seja, uma forma simbólica e superficial de participação em que as crianças são ouvidas, mas suas opiniões não influenciam as decisões reais (Hart, 1992). Assim, por mais que haja um número crescente de processos de transformação de espaços abertos que buscam envolver as

² Notáveis contribuições das teorias da Sociologia da Infância também foram cruciais para alterar este cenário ao considerarem as crianças como atores sociais ativos (Qvortrup, 2010; Corsaro, 2005).

crianças nas tomadas de decisão, esforços para entender como elas percebem estas ações são necessários e podem contribuir para o combate das práticas tokenistas.

Ruas (2023) observa que, embora haja um crescente interesse acadêmico pela relação entre crianças e espaços abertos no Brasil, a produção latino-americana em periódicos de alto impacto sobre a participação das crianças na transformação dos espaços abertos é ainda incipiente. Apenas três estudos abordam esse tema na América Latina, sendo um deles realizado no Brasil. Nesse cenário, é urgente analisar criticamente se as ações urbanas comunitárias com crianças correspondem, de fato, a processos participativos, nos quais os interesses infantis são considerados, ou se perpetuam uma lógica adultocêntrica, em que as decisões são tomadas para as crianças, e não com elas (Ruas, 2023).

A Meta 11.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 da ONU visa à construção de cidades mais justas. Para isso, propõe o acesso universal a espaços urbanos seguros, inclusivos e acessíveis, especialmente para mulheres, crianças e pessoas idosas (ONU, 2015). No entanto, para que os direitos infantis sejam efetivamente promovidos pelos espaços abertos das cidades, a cocriação desses espaços com as crianças é indispensável (Gemmell *et al.*, 2023). Nesses processos, as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais ativos, capazes de contribuir com suas experiências urbanas para o desenvolvimento dos projetos (Bishop; Corkery, 2017).

Diante desse cenário, este trabalho é orientado por duas perguntas de pesquisa: (i) é possível que processos colaborativos de Urbanismo Tático com crianças funcionem como veículos de promoção dos seus direitos?; e (ii) se esses processos promoverem direitos, quais aspectos facilitam as vivências desses direitos, segundo a percepção das crianças? Para respondê-las, este estudo utilizou ferramentas dialógicas para compreender o olhar das crianças participantes em três ações de Urbanismo Tático realizadas na favela Morro do Papagaio, em Belo Horizonte (MG). Desde 2022, transformações de espaços abertos têm sido desenvolvidas no local em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo crianças matriculadas na Escola Municipal Ulysses Guimarães (EMUG). Essas atividades contam com a participação de estudantes da graduação e da pós-graduação, bolsistas de extensão e iniciação científica, além do suporte de professores de diferentes áreas, como artes, design, medicina, arquitetura e urbanismo, todos vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A inquietação que originou esta pesquisa surgiu durante minha primeira experiência no projeto de extensão que integra essas ações com crianças. No início, meu foco era compreender o processo e me aproximar das crianças participantes. Em uma das entrevistas, perguntei a uma criança se outras poderiam participar das atividades. A resposta me surpreendeu: “Porque nós

também temos nossos direitos!”. A partir desse momento, meu olhar se voltou menos para o produto construído e mais para o percurso vivido pelas crianças, e para como esse caminho poderia contribuir para a promoção de seus direitos.

Este estudo propõe, à luz dos direitos humanos e fundamentais, que os processos de Urbanismo Tático podem constituir caminhos potentes para a concretização de direitos infantis, ao criarem oportunidades reais para que as crianças transformem os espaços abertos das favelas. Serão considerados os direitos das crianças previstos nos marcos legais, bem como os que não estão explicitamente previstos na legislação nacional e internacional, mas foram vivenciados pelas crianças em suas experiências de participação.

Diferentes estudos voltados a crianças que vivem em favelas têm evidenciado a violação (ou não) de uma série de direitos (ver Begnami, 2008; Borges, 2019; Dias, 2010; Pérez; Silva; Coelho, 2019; Santos; Carvalho, 2025; Silva, 2012). Ao trazer essa discussão, o presente trabalho enfatiza a relevância de inserir as crianças nos debates sobre a cidade. Além disso, destaca-se a necessidade de aprofundar o entendimento sobre as singularidades das experiências de crianças residentes em favelas frente às desigualdades socioespaciais que permeiam seus cotidianos.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço das discussões sobre processos participativos de transformação urbana com crianças, especialmente em territórios historicamente marcados pela exclusão e violação de direitos, como as favelas. Compreender como as crianças percebem esses processos pode oferecer subsídios para pesquisadores, gestores públicos, profissionais, ativistas, escolas e demais atores no desenvolvimento de metodologias, métodos e técnicas mais sensíveis à escuta infantil e à efetivação dos seus direitos. Assim, o estudo busca fomentar estratégias que engajem as crianças de forma autêntica, contribuindo para a superação de práticas tokenistas e o fortalecimento de sua participação significativa.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. Após esta Introdução, os Capítulos 2, 3 e 4 apresentam o repertório teórico e conceitual que fundamenta a investigação. O Capítulo 2 discute os direitos das crianças nas normativas jurídicas nacionais e internacionais, abordando seus limites e tensões, e problematizando sua efetividade prática. O Capítulo 3 trata das infâncias em contextos de favela, explorando como as crianças usam e se apropriam dos espaços abertos, destacando contradições, práticas subversivas e resistências. O Capítulo 4 focaliza os processos de transformação dos espaços abertos nas favelas, diferenciando-os quanto à escala, aos agentes envolvidos e à abertura à participação comunitária. São apresentados exemplos de transformações urbanas de pequena escala com crianças, organizadas em duas categorias: (i)

Urbanismo Tático, promovidos pelo Estado e universidades; e (ii) Ativismo Urbano, promovidos por moradores das favelas.

O Capítulo 5 descreve o contexto do estudo, o desenho da pesquisa e os métodos de geração e análise de dados. A geração de dados envolveu entrevista semiestruturada, observação flutuante e observação participante, além da medição da variabilidade da frequência cardíaca (VFC) como método quantitativo. A inclusão da mensuração da VFC como método tratou-se de um procedimento experimental para verificar sua aplicabilidade no contexto do estudo, visando compreender se esse indicador fisiológico poderia refletir alterações emocionais das crianças nos processos estudados, ainda que não se estabelecessem relações causais diretas. Esta abordagem multimétodos e mista foi utilizada com o propósito de revelar os olhares das crianças em relação às ações de Urbanismo Tático colocadas em prática e como estes processos podem ser instrumentos para a promoção e exercício de direitos infantis. Optou-se pela análise temática indutiva e dedutiva, como descrita por Braun e Clarke (2006), para análise dos depoimentos (gravados e transcritos) das crianças e notas de campo, além da análise estatística descritiva das informações quantitativas. O Capítulo 6 apresenta os resultados obtidos, com foco na percepção das crianças e nos direitos mobilizados nas experiências analisadas. O Capítulo 7 é dedicado à discussão desses resultados. Por fim, o Capítulo 8 traz as considerações finais do estudo.

2 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

No Brasil, historicamente, as infâncias têm sido marcadas por constantes violações de direitos. Esse cenário se manifesta, ao longo do tempo, por meio de práticas adultocêntricas que sustentam ações repressoras, institucionalizadas em normas, leis, estruturas sociais e políticas (Russo, 2012). A concepção da infância como a *idade do não*³ (Sarmiento, 2007), ou seja, como uma fase de negação de direitos e de invisibilidade social, reflete esse contexto excludente. Este capítulo tem como objetivo apresentar um histórico das concepções sobre os direitos, com ênfase nos direitos das crianças. Trata-se de um tema complexo, que exige reflexões aprofundadas. Portanto, não se pretende esgotar todas as suas dimensões nesta breve exposição. Serão abordados os principais marcos legais internacionais e nacionais, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Além disso, discute-se a estrutura, os limites e as potencialidades dessa legislação.

No contexto da sociedade contemporânea, observa-se o fortalecimento de uma consciência coletiva acerca do reconhecimento dos seres humanos como titulares de direitos. No entanto, a definição do que se entende por *direitos* é marcada por uma natureza polissêmica e permanece como objeto de debate contínuo. O conceito de cidadania, a partir do sociólogo britânico Marshall (1967), gira em torno de três tipos de direitos: civil (direito à justiça, direito às liberdades individuais, de expressão e de pensamento), político (participar do exercício de poder político como eleitor ou pela candidatura) e social (acesso à saúde, educação, entre outros). Há ainda o direito à participação na sociedade como um membro com direitos e deveres respeitados. Já no campo jurídico, os direitos humanos são compreendidos como aqueles reconhecidos em âmbito internacional e dotados de validade universal. Trata-se de direitos aplicáveis a todas as pessoas, em todos os lugares, independentemente da sua nacionalidade ou do ordenamento jurídico ao qual pertençam (Sarlet, 2018). Consoante a essa definição, Benevides (2007) denomina de direitos humanos aqueles que são comuns a todos:

[...] a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (Benevides, 2007, p. 336-337).

³ De acordo com Sarmiento (2007), a *infância como idade do não* parte da visão adultocentrada de que as crianças são seres humanos incompletos, pois são os que não falam (*infans*), os que carecem de racionalidade (*idade da não razão*), os que não tem luz (*alumnus* ou aluno), os que não trabalham e não têm direitos cívicos.

Embora haja sobreposição entre os termos *direitos humanos* e *direitos fundamentais*, a literatura destaca uma distinção relevante. Consideram-se direitos fundamentais aqueles direitos humanos “positivados”, ou seja, transformados em normas jurídicas dentro do ordenamento de um Estado específico (Sarlet, 2018). Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) pode ser entendida como um tratado internacional de direitos humanos, enquanto o ECA configura-se como um conjunto de leis nacionais que assegura os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Em que pese a necessidade de diferenciar os dois termos, essas definições são alvo de críticas. Guerra e Guerra Filho (2019) afirmam que direitos fundamentais não se reduzem a direitos humanos transformados em normas legais. Os autores ilustram esse desalinhamento conceitual com o exemplo do direito ao porte de armas, considerado um direito fundamental nos Estados Unidos, mas que não é reconhecido como um direito humano. Nesse sentido, é possível afirmar que é equivocado considerar como absoluta a ideia de que todo direito fundamental advém de um direito humano, assim como que todo direito humano corresponde a um direito fundamental (Guerra; Guerra Filho, 2019).

A perspectiva dos direitos humanos vinculados a um Estado-nação, conhecidos como direitos fundamentais, foi criticada por Arendt (1989), que apontou sua inexequibilidade para indivíduos fora do país de origem, como apátridas e refugiados. Contudo, em vez de oferecer uma definição fixa para os direitos humanos, o pensamento arendtiano os compreende como construções históricas, sociais e políticas (Piovesan, 2005). Em consonância com essa visão, Bobbio (2004) também considera os direitos humanos como construções históricas que emergiram progressivamente em resposta a novas demandas por liberdade e justiça. Segundo o autor, os direitos humanos nasceram como declarações de direitos naturais universais, fundamentados em teorias filosóficas, as quais foram posteriormente incorporadas por determinados Estados e transformadas em normas jurídicas. Dessa forma, essas declarações encontraram sua realização internacional plena com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948.

Diante das graves violações de direitos humanos ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, a Declaração de 1948 introduziu a chamada *concepção contemporânea dos direitos humanos*, marcada pela internacionalização desses direitos e pela intenção de reconstruí-los no período pós-guerra (Piovesan, 2004). Nesse contexto, a Declaração incorporou os princípios da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. A universalidade estabelece que todas as pessoas são destinatárias desses direitos, ou seja, todo ser humano, por sua condição humana, possui direitos humanos assegurados (Bobbio, 2004). Por sua vez, a indivisibilidade refere-se

à garantia de um direito como condição para a efetivação de outro, caracterizando a integração entre os direitos como “uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. Consagra-se, desse modo, a visão integral dos direitos humanos” (Piovesan, 2004, p. 22).

Por outro lado, autores como Santos (2003) argumentam que o universalismo dos direitos humanos constitui, em grande medida, uma construção cultural ocidental. A ideia de um conjunto de direitos válidos para todos os seres humanos, em qualquer tempo, lugar ou cultura, encontra limites importantes na perspectiva relativista. Sob essa ótica, impor uma concepção *universal* de direitos humanos pode significar, na prática, a imposição de valores ocidentais sobre outras culturas, em desrespeito à diversidade dos povos — como sustenta a noção de relativismo cultural (Portela, 2017). A partir dessa perspectiva, a adoção exclusiva de políticas universalistas torna-se insuficiente. Para a efetivação dos direitos humanos, torna-se necessário adotar políticas que levem em conta as especificidades culturais, sociais e históricas dos sujeitos, especialmente daqueles pertencentes a grupos vulnerabilizados, como mulheres, crianças e populações marginalizadas por desigualdades sociais e étnico-raciais (Piovesan, 2004).

Uma alternativa às perspectivas do universalismo e do relativismo no debate sobre os direitos humanos é a chamada *hermenêutica diatópica*. Essa concepção, proposta por Santos (2003), defende o diálogo intercultural entre diferentes culturas e saberes, reconhecendo os limites de cada um e abrindo espaço para o aprendizado mútuo. Segundo o autor, essa dimensão multicultural tem o potencial de transformar os direitos humanos em uma política contra-hegemônica, capaz de articular distintas visões de mundo. Embora possa ser considerada um projeto utópico, a hermenêutica diatópica representa, para Santos (2003), uma proposta ambiciosa com grande poder transformador.

Nesse sentido, tanto a universalidade e indivisibilidade dos direitos quanto a valorização da diversidade cultural devem ser consideradas para a sua efetivação. O direito à igualdade e o direito à diferença devem ser mobilizados especialmente quando as identidades forem utilizadas para legitimar práticas de desvalorização, exclusão ou discriminação (Benevides, 2007). Em consonância com esse pensamento, Santos (2003, p. 458) afirma: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. A ideia de uma universalidade *endereçada*, que considera as singularidades dos sujeitos e contextos, encontra respaldo na Declaração de Viena de 1993, especialmente no parágrafo 5.º, que reafirma os princípios estabelecidos na Declaração Universal de 1948:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forme seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ONU, 1993).

Sob essa ótica, a criação de direitos específicos para as crianças surgiu do reconhecimento de que a lógica universalista não era suficiente para contemplar suas particularidades (Hammarberg, 1990). O primeiro marco internacional com o objetivo explícito de salvaguardar os direitos da infância foi a Declaração de Genebra de 1924 (Soares, 2005). Elaborada no contexto após a Primeira Guerra Mundial, essa declaração adotou uma abordagem protecionista, voltada à prevenção da exploração infantil, inclusive de natureza econômica, e à garantia do desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, intelectual e emocional (Arend, 2020). Ainda que estivesse ancorada em uma visão de criança como ser vulnerável, incapaz e irracional, a Declaração de 1924 representou um avanço significativo na consolidação do entendimento da criança como sujeito de direitos (Soares, 2005). Igualmente, a perspectiva de proteção e assistência especial à infância também foi mencionada na Declaração de 1948 (ONU, 1948). Já a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), composta por dez princípios, reforçou o compromisso com uma infância feliz, assegurando direitos, liberdades, proteção e dignidade.

Uma mudança de paradigma sobre os direitos das crianças ganhou força na década de 1970. A formulação de uma convenção internacional foi considerada fundamental para conferir força jurídica vinculante aos direitos das crianças, superando seu caráter meramente declaratório (Hammarberg, 1990). A principal justificativa para a criação de direitos especiais voltados à infância baseou-se em relatórios internacionais que evidenciavam que crianças, em todo o mundo, possuíam necessidades distintas das dos adultos, especialmente em razão de sua condição de vulnerabilidade (Hammarberg, 1990). Esse cenário culminou na elaboração da CDC, que superou a ênfase exclusiva nos direitos à proteção, ao desenvolvimento saudável e à sobrevivência, ao incorporar como direitos humanos a aceitação, a inclusão e a escuta das crianças (Bartlett, 2002). Nesse sentido, deslocou-se o foco da visão protecionista para um questionamento sobre como a sociedade percebe as crianças no presente e no futuro (Pinto, 1997).

Apesar de ser um marco fundamental para o avanço das iniciativas relacionadas aos direitos da infância, a CDC também é alvo de críticas. Reynolds, Nieuwenhuys e Hanson (2006)

alertam que, sem a participação infantil na formulação da CDC, os direitos nela previstos podem divergir das prioridades estabelecidas pelas próprias crianças. Outra crítica recorrente diz respeito ao viés ocidental que permeou sua formulação, desconsiderando práticas e valores de países do chamado Sul Global, com menor influência sociopolítica (Arend, 2020; Rosemberg; Mariano, 2010). Estudos decoloniais têm questionado os parâmetros da CDC, especialmente no que se refere à noção de infância nela contida, que não reflete as realidades locais de países com heranças coloniais (Rizzini *et al.*, 2023).

Entretanto, antes mesmo de a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) ser ratificada pelo Brasil, em 1990, a Constituição Federal (CF) de 1988 já reconhecia as crianças como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento foi impulsionado pelas graves violações de direitos ocorridas durante o período da Ditadura Militar no país. No processo de redemocratização, diversas organizações, como o Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum-DCA), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral da Criança, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), denunciaram publicamente o abandono, a pobreza e o trabalho infantil que afetavam grande parte das crianças e adolescentes brasileiros (Castro; Macedo, 2019). Nesse cenário, uma transformação de perspectiva é, então, estabelecida no Artigo 227 da Constituição:

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, p. 132).

Em nível nacional, o ECA constitui um dos principais marcos legais quando se trata do direito das crianças⁴. A criação do ECA (Brasil, 1990) alinhou-se à CDC (ONU, 1989) e à CF (Brasil, 1988), refletindo as discussões internacionais sobre infância em vigor na época e o contexto de redemocratização do país. Entretanto, a formulação do ECA apresentou especificidades importantes ao incorporar contribuições de movimentos sociais, como o MNMMR⁵, que permitiu a problematização e ampliação do conceito de participação contido na CDC a partir da realidade e estratégias coletivas brasileiras (Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021).

⁴ Este capítulo focaliza-se no ECA, uma vez que essa legislação considera crianças pessoas de 0 até os 12 anos incompletos, faixa etária que abrange as crianças que participaram desta pesquisa. No entanto, é importante considerar outros marcos legais complementares, como o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), que aprofunda diretrizes específicas para os primeiros anos de vida.

⁵ Criado em 1982, o MNMMR resultou da articulação entre ONGs, educadores e políticos, que estabeleceram contato direto com crianças e adolescentes em situação de rua. O movimento foi estruturado com base em uma

Nesse sentido, o MNMMR participou diretamente da elaboração do ECA, junto a outras organizações defensoras dos direitos de crianças e adolescentes. Em uma votação simbólica, 750 crianças e adolescentes do movimento ocuparam o Congresso Nacional e aprovaram o Estatuto (Rizzini, 2022). Destaca-se que a importância da inserção das crianças nesses processos não diminuiu o desequilíbrio de poder presente na relação adulto-criança. Existiram situações nas quais as crianças precisaram negociar sua voz e influência com lideranças adultas que impunham visões adultocêntricas (Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021).

Ainda assim, o ECA apresentou um avanço significativo ao consolidar a concepção da criança como sujeito pleno de direitos, distanciando-se da visão tradicional que a considerava objeto de tutela ou proteção paternalista (Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021), contrapondo-se à doutrina da “situação irregular” do Código de Menores de 1979, que legitimava a vigilância e a punição de crianças pobres (Almeida; Pedersen; Silva, 2020). Nesse contexto, a institucionalização das crianças pobres e a criminalização daquelas que infringiam as leis foram práticas punitivistas amplamente questionadas (Rizzini, 2022). Portanto, o Estatuto substituiu a concepção de delinquência por uma abordagem de proteção integral e propõe a promoção do desenvolvimento integral de todas as infâncias e adolescências, sem discriminação (Castro; Macedo, 2019). O princípio da proteção integral está fundado, segundo Volpi (2001), em três pilares:

1. O conceito de criança como sujeito de direitos e que tem condições de participar das decisões que lhe dizem respeito;
2. O princípio do interesse superior da criança, isto é, que os direitos da criança devem estar acima de qualquer outro interesse da sociedade;
3. O princípio da indivisibilidade dos direitos da criança, ou seja, não se trata de assegurar apenas alguns direitos e sim, todos (Volpi, 2001, p. 32).

Em sua estrutura, o Estatuto possui 267 artigos, divididos em duas partes. A Parte Geral, que compreende os artigos 1.º a 85, estabelece os direitos fundamentais da criança, entre os quais se destacam: o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e o direito à profissionalização e à proteção no trabalho (Brasil, 1990). Esses direitos evidenciam tanto a proteção integral quanto a participação infantil, as quais a família, a sociedade e o Estado têm o dever de proteger, respeitar e promover.

abordagem político-pedagógica que entendia que crianças e jovens não eram apenas objetos de proteção, mas sujeitos capazes de reconhecer e lutar ativamente por seus direitos, participando da formulação e implementação de políticas voltadas à infância e adolescência (Nicodemos, 2020).

A Parte Especial do ECA estabelece medidas que devem atender aos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Ela impacta diversos setores da sociedade, incluindo famílias, instituições, sistema de justiça e administração pública, e compreende os seguintes temas: políticas de atendimento; medidas de proteção; prática de ato infracional, medidas pertinentes aos pais ou responsável, atribuições ao Conselho Tutelar, acesso à justiça; dos crimes e das infrações administrativas (Brasil, 1990). Nesta parte, o ECA estrutura o Sistema de Garantia de Direitos (SGDCA)⁶ (Brasil, 2006a) e pretende promover a proteção dos direitos de forma articulada e coordenada (Silva, 2024). A institucionalização do SGDCA se deu a partir da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (Conanda) e contribuiu para a mobilização e criação de novos órgãos de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Castro; Macedo, 2019).

Após quase 35 anos da ratificação do ECA, sua estrutura universal é considerada um de seus principais avanços, ao estender os direitos infantis a todas as crianças e adolescentes brasileiros. Por outro lado, Rizzini (2022) defende a necessidade de uma postura crítica em relação a quem, de fato, são os sujeitos de direitos. Fatores como classe, raça e etnia influenciam o acesso a direitos e oportunidades, que, por sua vez, são condicionados por hierarquias sociais históricas que naturalizam a violação de direitos de determinados grupos (Castro; Macedo, 2019). Conforme aponta Santos (1997), as *cidadanias mutiladas* se apresentam em diversas dimensões, como nas desigualdades de salário, de moradia, de circulação, de educação, de saúde, de oportunidades de trabalho, que são relativizadas entre diferentes grupos, em que imperam as questões relacionadas ao preconceito, o racismo e a discriminação. Para as crianças em situação de rua, que vivem em favelas, negras, pobres, os direitos ainda não se realizam plenamente (Gobbi; Anjos, 2022; Rizzini, 2022). Portanto, os direitos, nesses contextos, permanecem como promessas não cumpridas, invisibilizados ou condicionados por desigualdades estruturais.

Arendt (1989) propõe a ideia do *direito a ter direitos* como fundamento político da cidadania, na qual “o direito de ter direitos ou o direito de cada indivíduo de pertencer à Humanidade deveria ser garantido pela mesma. Nada nos assegura que isto seja possível” (Arendt, 1989, p. 332). Neste trabalho, tal perspectiva serve como lente crítica para pensar os

⁶ “O Sistema é composto por três eixos estratégicos: Defesa, Promoção de Direitos e Controle Social, articulando um conjunto de atores, como os conselheiros tutelares; promotores e juízes das Varas da Infância e Juventude; defensores públicos; conselheiros de direitos da criança e adolescente; educadores sociais; profissionais que trabalham em entidades sociais e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS); policiais das delegacias especializadas; integrantes de entidades de defesa dos direitos humanos da criança e adolescente, entre outros” (Castro; Macedo, 2019, p. 1221-1222).

direitos das crianças não apenas como enunciados legais presentes no ECA e demais legislações, mas como vivências possíveis de quando há reconhecimento e participação. Assim, a efetivação desses direitos é analisada a partir da prática concreta das crianças em processos de transformação urbana, entendendo que a cidadania infantil se realiza não apenas no texto da lei, mas na experiência.

Apesar das diversas definições sobre quantos e quais são os direitos humanos, Bobbio (2004) enfatiza que a fundamentação desses direitos foi estabelecida pela Declaração Universal de 1948. O autor ressalta que o foco prático e urgente deixou de ser a sua justificação teórica para se concentrar na garantia e proteção efetivas dos direitos humanos na vida concreta dos indivíduos, transformando-os de meras declarações em direitos reais e aplicáveis. Dessa forma, o cerne dos direitos humanos deixou de ser um problema filosófico e passou a ser, sobretudo, uma questão jurídica e política (Bobbio, 2004).

A partir desta ótica, quando se trata dos direitos infantis, não se pode esperar que uma criança compreenda o que é um direito sem exemplos concretos e vivências práticas (Thomas; Stoecklin, 2018), uma vez que indivíduos privados de certas oportunidades tendem a não as desejar, chegando até a relatar satisfação com sua condição de privação (Nussbaum, 2011). Assim, é fundamental criar oportunidades reais para o exercício desses direitos, possibilitando que as crianças possam desejá-los e reivindicá-los (Thomas; Stoecklin, 2018).

Mais do que analisar os direitos previstos em documentos legais, este estudo busca compreender como tais direitos se concretizam na prática e quais significados adquirem nesses contextos específicos. Esta abordagem se alinha ao que Liebel (2012a) denomina *rights from below* (direitos de baixo para cima, em tradução livre), uma concepção segundo a qual os direitos não devem ser entendidos como categorias abstratas, impostas de forma verticalizada, mas como construções que emergem das experiências, práticas e significados atribuídos pelas próprias crianças.

Assim, os contextos em que os direitos se realizam são também moldados pelas crianças, que os constroem a partir de suas vivências cotidianas. Liebel (2012b), ao utilizar o conceito de *unwritten rights* (direitos não escritos, em tradução livre) da pesquisadora social Judith Ennew (2002), chama a atenção para o fato de que, embora legislações como o ECA e a CDC garantam direitos infantis, essas normas não contemplam todas as necessidades concretas, cotidianas e situadas das infâncias reais. O que nos importa, portanto, é compreender como as crianças dão sentido aos seus direitos nas ações que propõem viabilizar a participação infantil.

No Brasil, entretanto, no que tange ao direito à participação nas transformações urbanas, as crianças muitas vezes permanecem espectadoras do crescimento das cidades, cujas

prioridades adultas recaem sobre o desenvolvimento econômico, a mobilidade, a segurança e a posição social, em detrimento dos interesses das crianças, que também têm direito ao usufruto desses espaços (Pinto; Puga, 2019). No capítulo seguinte, abordaremos o direito à participação infantil como direito fundante, tema central desta pesquisa que busca compreender se a participação das crianças nas transformações de seus espaços cotidianos pode promover a vivência de outros direitos infantis.

2.1 Direito à participação

“Não há cidadania sem cidade” (Sarmiento; Soares; Tomás, 2004, p. 3). A cidadania ativa das crianças, na perspectiva de Sarmiento, Tomás e Soares (2004), envolve mais do que apenas seguir as normas sociais; trata-se de participar ativamente na transformação da sociedade. Os autores destacam que, para que isso seja plenamente realizado, é fundamental incluir as crianças como participantes centrais nas discussões sobre questões que afetam diretamente suas vidas. Esta parte do trabalho mapeia conceitos e modelos de participação infantil que contribuem para a compreensão da relação entre o direito à participação e os casos analisados nesta pesquisa.

Ao longo dos anos, os temas *participação da criança e como ouvir as crianças* se tornaram fulcrais para entender a perspectiva destas sobre suas vidas (Clark; Mcquail; Moss, 2003). Dois fatores-chave motivaram o crescente interesse sobre o assunto, nas esferas acadêmica e legislativa. Em nível acadêmico, a partir de novos conceitos e teorias da Sociologia da Infância, a intensificação do debate sobre as crianças enquanto atores sociais, assim como os adultos; em nível legislativo, a elaboração e implementação dos marcos legais em defesa dos direitos das crianças (Clark; Mcquail; Moss, 2003). Destaca-se, neste ponto, que o termo *participação infantil* é polissêmico e se apresenta em diferentes dimensões. Este conceito amplo tem sido apresentado como um direito que promove a dignidade e igualdade, pois reconhece as crianças enquanto sujeitos sociais plenos e pode romper com hierarquias que silenciam as infâncias (Alfageme; Cantos; Martínez, 2003).

Embora o ECA constitua um marco fundamental para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, o direito à participação infantil ainda se apresenta de forma dispersa e pouco articulada no texto legal, o que pode fragilizar sua efetivação no plano prático. Em comparação com legislações que atribuem maior ênfase a esse direito, como o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), nota-se que, no âmbito do ECA, o direito à participação está intrinsecamente relacionado a outros direitos, como os direitos à liberdade e à educação, em consonância com os princípios da indivisibilidade e interdependência dos direitos. Ainda que

apareça de maneira pouco sistematizada, Silva (2024) argumenta que o ECA apresenta a participação infantil como um direito transversal que deve estar presente em todas as instâncias da vida desses sujeitos, especialmente nos artigos 15, 16, 53 e 100 (Quadro 1). Nesse sentido, há múltiplas formas possíveis de interpretar o direito à participação infantil com base no ordenamento jurídico brasileiro. Este trabalho reconhece a possibilidade de uma interpretação evolutiva do ECA à luz, por exemplo, do Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) e de todo o conjunto de leis complementares que se consolidou após 1990.

Quadro 1 — Direitos de participação de acordo com o ECA

DIREITOS	CARACTERÍSTICAS
Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Art. 15)	Crianças e adolescentes têm direitos plenos como cidadãos, assim como os adultos. Isso inclui direitos civis, como privacidade, liberdade de expressão e igualdade perante a lei; e direitos sociais, que envolvem o acesso a serviços essenciais como educação, saúde, lazer e proteção social. Aborda-se a liberdade, o respeito e a dignidade reconhecendo a condição especial das crianças e dos adolescentes como pessoas em processo de desenvolvimento. A liberdade proporciona que estes sujeitos sejam ouvidos, participem das decisões que os afetam e exerçam suas individualidades. O respeito consiste no tratamento adequado, considerando singularidades e peculiaridades, tendo sua integridade física e emocional protegida, e não serem submetidos a tratamentos discriminatórios ou violentos. A dignidade contempla o preceito universalmente consagrado que considera os direitos como inerentes a todos os seres humanos, sob ideário igualitário.
Direito à liberdade (Art. 16).	Estabelece-se que, dentre as liberdades inerentes às crianças e adolescentes, estão os direitos a ir, vir e estar em espaços públicos e comunitários, brincar, praticar esportes e divertir-se, buscar refúgio, auxílio e orientação, bem como o direito à liberdade de opinião e expressão, crença e culto religioso, e a possibilidade de participar da vida familiar e comunitária e da vida política, sem discriminação. A liberdade de opinião integra o direito a formular suas próprias convicções, opiniões e crenças, e expressá-las, de forma adequada, nos diferentes espaços de vivência, nos quais pode participar sem ser submetida a qualquer tipo de restrição ou impedimento.
Direito de organização e participação em entidades estudantis (Art. 53, IV)	Trata-se do direito à educação e dos direitos vinculados a ele. No inciso IV, prevê-se a possibilidade de organização e participação em entidades estudantis, que confere à criança e ao adolescente a viabilidade de que esses sujeitos possam aprender a se organizar e reivindicar direitos, especialmente o direito à educação de qualidade social. A participação em entidades estudantis promove o exercício e formação para a cidadania, considerando direitos e deveres das(os) cidadãs(os).
Direito a ser ouvido e participar em atos e procedimentos judiciais e administrativos (Art. 100)	Exemplifica-se o sentido de que o direito a ser ouvido contempla todos os espaços e circunstâncias nas quais as crianças e os adolescentes se encontrem, neste caso, na situação de aplicação e cumprimento de medidas específicas de proteção. Indica-se que a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária.

Fonte: Silva (2024, p. 108), com base em Brasil (1990) e Digiacomo e Digiacomo (2017).

No que tange à CDC, as palavras *participar* ou *participação* não constam nos artigos do tratado internacional, mas foi definido no Comentário Geral do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança n.º 12 (ONU, 2009, p. 5) que a participação infantil pressupõe “processos contínuos, que incluem compartilhamento de informações e diálogo entre crianças e adultos com base no respeito mútuo, nos quais as crianças podem aprender como suas opiniões e as dos adultos são levadas em consideração e moldam o resultado desses processos”⁷ (ONU, 2009, p. 5, tradução nossa). Tal definição é consistente com outros autores que conceituam *participar* como um processo que envolve tomadas de decisões individuais e coletivas por crianças e demais pessoas envolvidas (Chawla, 2001; Hart, 1992; Tomás, 2007). Frequentemente, o artigo 12 da CDC tem sido utilizado para fundamentar o direito à participação, uma vez que reconhece as crianças como sujeitos com habilidades e competências para participar de todos os processos decisórios que afetam a qualidade de suas vidas:

1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.
2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ONU, 1989, s/p).

Na América Latina, a participação infantil tem sido associada ao conceito de *protagonismo infantil*, considerado um marco conceitual e um avanço qualitativo em relação à ideia de participação (Alfageme; Canto, Martinez, 2003). Esta concepção foi desenvolvida com base na educação popular e emergiu de movimentos sociais de crianças e adolescentes trabalhadores em situação de vulnerabilidade (Liebel, 2007). Nesse sentido, as crianças não são apenas vítimas das estruturas sociais desiguais, mas atuam como protagonistas dentro delas. Isso significa que assumem uma voz ativa e transformadora, não a partir da obediência ou de uma participação passiva como *ajudantes*, mas por meio de questionamentos, proposições e análises construídas por elas próprias (Alfageme; Canto; Martinez, 2003).

Essa atuação não exclui o papel de outros grupos, mas propõe uma colaboração solidária, caracterizada pela ausência de dominação e silenciamento das crianças e diálogo intergeracional (Morales; Magistris, 2019). Assim, o protagonismo é entendido como uma forma aprofundada de participação, denominada *participação protagônica*. Trata-se de uma

⁷ Citação original: “[...] ongoing processes, which include information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and in which children can learn how their views and those of adults are taken into account and shape the outcome of such processes” (ONU, 2009, p. 5).

perspectiva que desloca o lugar social da infância ao reconhecer que as crianças podem, e devem, ser envolvidas em processos decisórios não apenas sob a ótica da proteção, mas como sujeitos de direitos (Alfageme; Canto, Martinez, 2003).

Ainda que alguns autores apresentem pontos em comum, as diversas realidades sociais latino-americanas implicam formas distintas de protagonismo que são reveladas em diferentes contextos e espaços onde ocorrem a participação (Voltarelli, 2022). Alguns autores observam que o termo *participação* implica, em sua origem, uma relação com outros sujeitos, ao passo que o termo *protagonismo* pode sugerir uma centralidade excessiva no sujeito individual (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Além disso, reconhece-se que as crianças podem participar em diferentes níveis de influência, desde formas mais superficiais até graus mais intensos de envolvimento, considerados protagônicos (Alfageme; Canto, Martinez, 2003). Esta pesquisa opta por utilizar o termo *participação infantil*, em vez de *protagonismo infantil*, por entender que essa denominação tem sido amplamente empregada em estudos que adotam uma abordagem baseada nos direitos. O termo *participação infantil* permite uma análise dos diversos níveis de envolvimento, que influenciam o grau de protagonismo das crianças nos casos analisados por este estudo.

Em que pesem as definições dos autores destacados, garantir a participação efetiva da criança tem se mostrado desafiador. Segundo Hart (1992), enquanto alguns percebem as crianças como *salvadoras da sociedade*, outros adotam uma postura hiperprotetora. Entretanto, essa visão de proteção pode paradoxalmente resultar em negligência participativa, ao negar à criança o direito de agir sobre os contextos que a afetam. Tais percepções acabam por contribuir para o afastamento das crianças dos processos decisórios urbanos, mesmo quando sua participação constitui um direito. Cabe, portanto, à sociedade criar contextos de escuta e participação ativa, em que a proteção não anule as ações das crianças, mas as viabilize por meio de práticas seguras, colaborativas e respeitosas.

No que tange à participação infantil em contextos de transformação urbana, um dos pesquisadores pioneiros a investigar como crianças e adolescentes percebem e utilizam o espaço urbano foi o urbanista Lynch (1977). Ele liderou, na década de 70, o projeto *Growing Up in Cities*, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). De acordo com Chawla (1997, p. 247, tradução nossa), se tratou de “um projeto para estender os processos participativos aos jovens, com foco nas comunidades urbanas”⁸. As atividades colocadas em prática pela iniciativa permitiram que as crianças fossem protagonistas

⁸ Citação original: “a project to extend participatory processes to the young, with a focus on urban communities” (Chawla, 1997, p. 247).

na identificação dos aspectos urbanos que impactavam, positivamente ou negativamente, na qualidade das suas vidas e que, portanto, deveriam nortear processos de transformação urbana (Chawla; Driskell, 2006). Nessa direção, alguns programas surgiram com o enfoque sobre a criança e cidade, como o projeto internacional Cidade das Crianças, criado em 1991, no município de Fano, na Itália, idealizado pelo pedagogo italiano Tonucci (1996). Este projeto tem como objetivo transformar cidades em espaços mais amigáveis para as crianças e, portanto, mais inclusivos.

Assim como a Cidade das Crianças, a iniciativa Cidades Amigas da Criança (*Child Friendly Cities*) foi lançada em 1996 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat). Uma cidade amiga da criança é “uma cidade, município, comunidade ou qualquer sistema de governança local comprometido com o cumprimento dos direitos das crianças, conforme articulado na Convenção sobre os Direitos da Criança. [...] as vozes, necessidades, prioridades e direitos das crianças são parte integrante das políticas, programas e decisões”⁹ (UNICEF, 2018, p. 10, tradução nossa). O projeto teve como desígnio reestruturar as políticas urbanas a partir da escuta e dos interesses das crianças. Assim, é bem-vinda a participação das crianças na formulação de planos de mobilidade e acessibilidade, na redefinição de mobiliários públicos, em programações culturais e de lazer no espaço urbano, entre outros (Sarmiento, 2015). Argumenta-se que “as crianças deveriam, no seu direito à cidade, não apenas conhecê-la, mas projetá-la com adultos e adultas visando possibilidades de outras sociedades, outras cidades” (Gobbi, 2018, p. 25).

As iniciativas e projetos que visam transformar as cidades com crianças potencializam o direito à participação infantil, mas é preciso estar atento para que esta participação não seja apenas simbólica. Conforme Liebel e Saadi (2012) destacam, a promoção da *participação como um meio* e *participação baseada no direito* são problemáticas. A *participação como um meio*, sob uma perspectiva utilitarista, é um meio para alcançar outros fins, nesse sentido, os direitos e as vozes das crianças não são respeitados de forma autêntica. Portanto, as crianças são envolvidas no planejamento com a intenção de que elas se identifiquem com tal decisão para legitimá-la e assim reduzir possíveis resistências (Liebel; Saadi, 2012). São casos em que a participação possui perspectiva utilitarista:

⁹ Citação original: “[...] is a city, town, community or any system of local governance committed to fulfilling child rights as articulated in the Convention on the Rights of the Child. “[...] the voices, needs, priorities and rights of children are an integral part of public policies, programmes and decisions”” (UNICEF, 2018, p. 10).

[...] Quando se espera alcançar maior eficiência na elaboração da política municipal, as crianças são envolvidas, assim como quando se considera que sua participação representa uma vantagem “inovadora” na competição entre municípios. Uma conotação similar é observada no caso de adultos que criam “organizações infantis” com o objetivo de mobilizar as crianças ou alcançar determinados objetivos preestabelecidos por meio delas, embora o fato de conceder às crianças certa margem de ação própria em “sua” organização não signifique que a participação não seja instrumental ou utilitarista¹⁰ (Liebel; Saadi, 2012, p. 126, tradução nossa).

A *participação baseada no direito* tem um caráter emancipatório, busca a igualdade de direitos e uma sociedade mais democrática (Liebel; Saadi, 2012). Esta dimensão pretende transformar certas estruturas sociais e políticas, mas negligencia os interesses das crianças e os contextos sociais, econômicos, culturais e políticos em que estão inseridas. Esta abordagem frequentemente se refere à democracia com o intuito de formar “bons” cidadãos no futuro, em vez de reconhecer seu direito e capacidade de influenciar as decisões agora (Liebel; Saadi, 2012). Semelhante a esta prática, as escolas públicas foram historicamente estruturadas por um modelo pedagógico autoritário, que visa preparar os jovens para exercerem a cidadania no futuro, quando adultos (Sarmiento, 2018).

Assim, Liebel e Saadi (2012) defendem que deve haver uma *participação sob a perspectiva do indivíduo*. Nesse contexto, as crianças participariam tanto como seres individuais quanto como membros de uma sociedade. Elas se relacionariam com outras pessoas e precisariam participar ativamente da sociedade à qual pertencem para, de fato, fazer parte dela. Nesta concepção, a participação promove a libertação e o pertencimento. Libertação porque o indivíduo ganha mais espaço de atuação dentro de uma sociedade sem acessos equitativos, pertencimento porque o indivíduo se reconhece como parte da sociedade (Liebel; Saadi, 2012).

Isso posto, por que participar é importante para a sociedade e para as crianças? De acordo com Sinclair (2004), o processo de participação permite que diferentes grupos possam aprender juntos, como decisores políticos, pesquisadores, especialistas, comunidades e crianças. Além disso, esses diferentes grupos se engajam na promoção de um desenvolvimento centrado no ser humano quando há indícios de que irão impactar positivamente na vida das crianças (Chawla; Driskell, 2006). Na perspectiva das crianças, serem ouvidas envolve respeitá-

¹⁰ Citação original: “[...] cuando se espera lograr mayor eficiencia en la planificación de la política comunal, se hace partícipes a los niños, lo mismo que cuando se considera que su participación representa una ventaja “innovadora” en la competencia intercomunal. Una connotación similar se advierte en el caso de personas adultas que crean “organizaciones infantiles” con el fin de movilizar a los niños o de lograr determinados objetivos preestablecidos a través de ellos, si bien el hecho de conceder a los niños cierto margen de acción propio en “su” organización no significa que la participación no sea instrumental o utilitarista” (Liebel; Saadi, 2012, p. 126).

las, assim como se sentem autoconfiantes ao terem suas opiniões reconhecidas (Hill *et al.*, 2004).

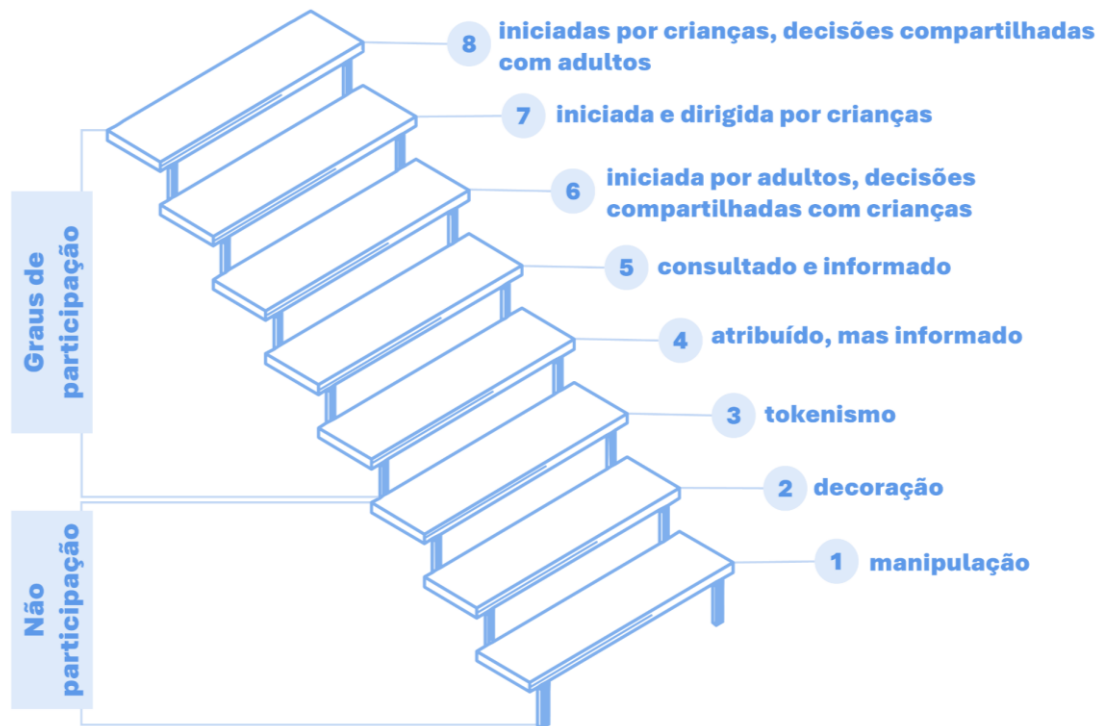
Por outro lado, ainda que sejam reconhecidas como sujeitos de direitos pela legislação em nível nacional e internacional, o reconhecimento de que as crianças podem contribuir de modo significativo e criativo em processos decisórios urbanos é um direito pouco efetivado, conhecido e valorizado pela sociedade brasileira (Pinto; Puga, 2019). Esse descompasso entre o que se prevê na teoria e o que se pratica evidencia uma exclusão persistente de grupos marginalizados, sobretudo pela cor e etnia, o que resulta em escassas oportunidades de participação (Cuesvas-Parra, 2024). Nesse cenário, programas e iniciativas que buscam incorporar a participação infantil podem se configurar como instrumentos de resistência à tendência de tratar as crianças apenas como vítimas da marginalização e da violação de direitos, ao reconhecerem nelas potenciais de participação ativa (Cuesvas-Parra, 2024).

2.1.1 Modelos teóricos de participação infantil

Observa-se que direito à participação, tanto no âmbito jurídico quando no campo conceitual, reconhece as crianças como atores sociais capazes de decidir e questionar os contextos em que estão inseridas. Este interesse em promover a participação genuína das crianças resultou na formulação de modelos teóricos para compreender os níveis de participação das crianças envolvidas em processos decisórios. Focalizaremos nos modelos de participação desenvolvidos por Hart (1992), Shier (2001) e Lundy (2007). Este último tem sido o mais influente nas formulações de diretrizes para a promoção da participação infantil em diversos contextos.

Hart (1992) propôs a Escada de Participação, adaptado de Arnstein (1969). A escada se divide em oito degraus, os três primeiros são considerados não participação, sendo eles: *manipulação*, *decoração* e *tokenismo*. Os cinco últimos degraus correspondem a algum nível de participação, quais sejam: *atribuído, mas informado*; *consultado e informado*; *iniciada por adultos*, *decisões compartilhadas com crianças*; *iniciada e dirigida por crianças*; *iniciadas por crianças*, *decisões compartilhadas com adultos* (Figura 1).

Figura 1 — Modelo Escada de Participação



Fonte: Adaptado de Hart (1992).

Esse modelo demonstra um processo gradual de inclusão das crianças. Na primeira parte da escada, os primeiros degraus indicam que a participação infantil é meramente simbólica ou superficial. A manipulação acontece quando a criança é envolvida em alguma iniciativa, mas não são fornecidas informações suficientes para que ela elabore suas opiniões, ou quando as crianças são apenas consultadas sobre uma questão que lhes compete e não obtêm retorno sobre como suas ideias foram utilizadas (Hart, 1992):

Outro exemplo de manipulação é uma situação em que as crianças são consultadas, mas não recebem nenhum *feedback*. O método mais comum é pedir para as crianças fazerem desenhos de algo, como o *playground* ideal. Os adultos coletam os desenhos e, de maneira oculta, sintetizam as ideias para criar o “projeto das crianças” para um *playground*. O processo de análise não é compartilhado com as crianças e, geralmente, nem é transparente para outros adultos. As crianças não têm ideia de como suas ideias foram utilizadas. Um simples aperfeiçoamento dessa ideia seria fazer uma análise de conteúdo ou temática dos desenhos junto com as crianças e, assim, chegar a alguns princípios para o projeto do *playground*, ou qualquer que seja o assunto. Esta melhoria faria o projeto subir três degraus na escada, tornando-se participativo¹¹ (Hart, 1992, p. 9, tradução nossa).

¹¹ Citação original: “another example of manipulation is a situation where children are consulted but given no feedback at all. The most common method is for children to make drawings of something, such as their ideal playground. Adults collect the drawings and in some hidden manner synthesize the ideas to come up with ‘the children’s design’ for a play ground. The process of analysis is not shared with the children and is usually not even made transparent to other adults. The children have no idea how their ideas were used. A simple improvement on this idea would be to do a content or thematic analysis of the drawings with the children and thereby arrive at some

A decoração ocorre quando a criança é usada como um adereço para uma causa ou finalidade delineada por adultos, que sequer explicam do que se trata aquela atividade (Hart, 1992). O tokenismo — derivado da palavra *token* que significa “símbolo” em inglês — é o terceiro nível da escala de não participação e remete a situações em que existem aberturas para a participação da criança, mas as oportunidades para comunicarem suas opiniões são escassas ou inexistentes (Hart, 1992).

Conforme avançam os degraus, tem-se uma participação mais substancial com o envolvimento ativo das crianças. De acordo com o autor, no quarto nível, elas podem ter um papel significativo e voluntário, nesta abordagem as crianças compreendem os objetivos do projeto e quem está decidindo (atribuído, mas informado). No quinto nível da escada, as crianças são informadas e compreendem o projeto, bem como suas questões são levadas em consideração (consultado e informado). Considera-se o sexto nível como participação genuína, ainda que a iniciativa seja dos adultos, porque as decisões são compartilhadas com todos, inclusive com as crianças. O sétimo nível corresponde a processos iniciados e dirigidos por crianças. No oitavo e último nível, as crianças desempenham as ações, iniciam os processos e os compartilham com os adultos (Hart, 1992). Compreende-se que, ao expor diferentes formas de participação infantil, a Escada da Participação fornece informações úteis para a avaliação de processos ditos participativos (Hart, 2008).

Lundy (2018) lançou um novo olhar sobre o tokenismo, definido por Hart (1992) como uma forma de não participação. Segundo a autora, o risco de incorrer em práticas tokenistas tem justificado a exclusão das crianças em processos que lhes dizem respeito. Embora o tokenismo seja frequentemente visto como causador de descontentamento e desengajamento infantil, os participantes podem aprender com estas experiências (Lundy, 2018). Diante desse cenário, as crianças poderiam colocar em ação práticas subversivas de modo a se beneficiarem, enquanto os adultos aprenderiam a interagir com estas e se tornarem mais comprometidos com a participação infantil (Lundy, 2018).

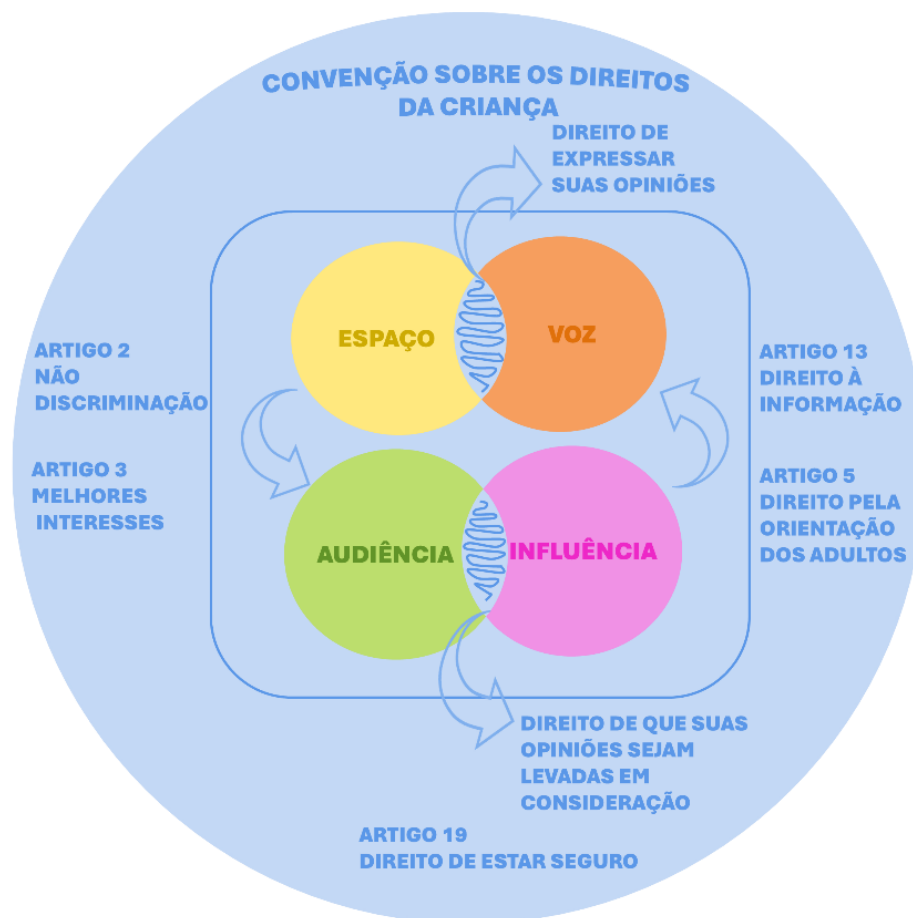
Em meio as críticas sobre a Escada de Participação, Hart (2008) incentiva outros pesquisadores a trilharem caminhos diferentes em busca de novas maneiras de compreender como as crianças podem ser incluídas em processos que lhes dizem respeito. Amparado pelo modelo de Hart (1992), Shier (2001) desenvolveu um modelo que apresenta cinco níveis, eliminando aqueles relacionados à não participação da Escada de Participação: (i) as crianças são escutadas; (ii) incentivadas a expressar suas opiniões; (iii) estas opiniões são consideradas

principles for a play ground design, or whatever the subject may be. Such an improvement would move the project up three rungs of the ladder, to become participatory” (Hart, 1992, p. 9).

nas tomadas de decisão; (iv) as crianças são envolvidas no processo decisório; e, por fim, (v) as crianças apresentam protagonismo ao compartilhar poder e responsabilidade com os demais (Shier, 2001). Nesses estágios, espera-se que haja participação efetiva e inclusão das crianças. Cada nível desse modelo possui três etapas: primeiro, cria-se uma abertura para que a criança possa operar neste nível; em um segundo momento, são oferecidas oportunidades para que as crianças atuem neste nível; terceiro, torna-se obrigatório operar neste nível, não sendo uma escolha do profissional (Shier, 2001).

Já o Modelo Lundy de Participação (2007) é composto por quatro dimensões, a saber: Espaço, Voz, Audiência e Influência. Além de se fundamentar no artigo 12 da CDC, que consagra o direito à participação da criança, o modelo evidencia que outras determinações da Convenção devem coexistir para que a participação seja efetiva, como a não discriminação (Artigo 2), direito à orientação do adulto (Artigo 5) e o direito a obter informação (Artigo 13) (Lundy, 2007), conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 — Modelo Lundy de participação infantil



Fonte: Adaptado de Lundy (2007).

Segundo Lundy (2007, p. 933, tradução nossa): “Espaço: as crianças devem ter oportunidade para expressar sua opinião. Voz: as crianças devem ser incentivadas a expressar suas opiniões. Audiência: a opinião deve ser ouvida. Influência: a opinião deve ser posta em prática, de forma apropriada.”¹² De acordo com a autora, as dimensões espaço e voz indicam que as crianças podem comunicar suas visões, já audiência e influência indicam que suas opiniões estão sendo levadas em consideração.

Respalhada pelo modelo Lundy, o Unicef (2022) afirma que a participação infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, e não como uma atividade pontual. Dessa forma, ouvir as crianças não é suficiente: é necessário considerar adequadamente suas opiniões, oferecer devolutivas sobre os resultados e decisões tomadas, além de garantir que tenham acesso a pessoas capazes de influenciar as decisões que impactam suas vidas. Para além de assegurar às crianças o direito de expressar suas experiências, opiniões, ideias e preferências, é preciso garantir que seus pontos de vista sejam efetivamente considerados nos processos decisórios (James, 2007). Ainda que mudanças no discurso sejam evidentes, a realidade mostra que as transformações práticas relacionadas ao direito à participação infantil permanecem limitadas (Cairns, 2006). Segundo Cámara (2012),

Atualmente, a participação infantil está em seu melhor momento, pois possui boas bases legislativas que a reconhecem, defendem e impulsionam. Ela se tornou um estandarte, uma marca de qualidade, um conteúdo político, uma forma de trabalhar... Mas tudo isso é uma aparência e não é suficiente, pois se move na esfera dos bons propósitos e dos discursos politicamente corretos. A participação infantil está na boca de todos, mas falta a parte mais essencial, que seja real, que faça parte de nossa cotidianidade e, sobretudo, que a consideremos formativa da identidade das crianças. Que não seja apenas uma atividade extra, pontual, excepcional, mas que esteja integrada nas relações que as crianças mantêm e que seja uma forma de estar e de construir a sociedade e sua identidade¹³ (Cámara, 2012, p. 382, tradução nossa).

Diversos documentos têm estabelecido diretrizes baseadas no modelo de Lundy para incorporar a participação das crianças em projetos voltados aos espaços abertos das cidades. Entretanto, entre os quatro princípios centrais desse modelo — espaço, voz, audiência e

¹² Citação original: “Space: Children must be given the opportunity to express a view. Voice: Children must be facilitated to express their views. Audience: The view must be listened to. Influence: The view must be acted upon, as appropriate” (Lundy, 2007, p. 933).

¹³ Citação original: “en la actualidad la participación infantil está en su mejor momento, porque tiene unas buenas bases legislativas que la reconocen, la defienden y la impulsan. Se há convertido en un estandarte, en una marca de calidad, en un contenido político, en una forma de trabajar... Pero todo esto es una apariencia y no es suficiente, porque se mueve en la esfera de los buenos propósitos y de los discursos políticamente correctos. La participación infantil está en boca de todos y todas, pero falta la parte más esencial y es que sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños. Que no sea sólo una actividad extra, puntual, excepcional, sino que esté integrada en el sí de las relaciones que mantienen los niños y sea una forma de estar y de construir la sociedad y su identidad” (Cámara, 2012, p. 382).

influência —, observa-se que a maioria das diretrizes concentra-se em garantir apenas os dois primeiros, enquanto as dimensões de audiência e influência permanecem pouco exploradas (Jansens *et al.*, 2023). Essa lacuna pode resultar em contradições importantes, já que as opiniões das crianças nem sempre são efetivamente consideradas nos processos decisórios, o que caracteriza uma participação simbólica ou instrumentalizada (Jansens *et al.*, 2023).

Além disso, os marcos legais ainda oscilam entre os direitos à proteção e à participação, criando uma tensão que afeta políticas e iniciativas voltadas à infância. Quando a proteção é priorizada com base na suposição de que as crianças são naturalmente vulneráveis e incapazes, a consequência é a subestimação de sua capacidade de participação e, assim, o enfraquecimento desse direito (Soares, 2005). Como argumentam Dias e Ferreira (2015, p. 130), processos de participação não devem ser mobilizados apenas para destinar políticas públicas às crianças, mas precisam considerá-las como sujeitos de direitos e participantes plenos desses processos. Esse cenário reforça a necessidade de refletir criticamente sobre as condições concretas que permitem (ou impedem) que crianças vivenciem o direito à participação e os demais direitos infantis.

3 CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE FAVELAS

As crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade, como nas favelas brasileiras, percebem que seus direitos são moldados pelas experiências de violência, exclusão e discriminação (Cuevas-Parra, 2024). Essa perspectiva é útil para compreender que essas crianças identificam as barreiras estruturais e simbólicas que enfrentam cotidianamente e que limitam o seu acesso a oportunidades muitas vezes disponíveis a outras infâncias em contextos menos desiguais. Historicamente, a noção de *classes perigosas* justificou a criminalização da pobreza e legitimou a violência do Estado, que afeta de maneira desproporcional crianças pobres, negras, indígenas e moradoras de favelas (Gobbi; Anjos, 2022). Por isso, é necessário delimitar com precisão de quais crianças este estudo trata. Este capítulo pretende compreender como as crianças vivenciam as favelas, considerando suas resistências, limites e contradições, para, então, perceber de que modo a violação dos direitos das crianças se manifesta nesses espaços.

Globalmente, as favelas são nomeadas de diferentes maneiras, como destaca Davis (2006) em sua obra *Planeta Favela*. No contexto latino-americano, as favelas recebem nomes variados como *barriadas* em Lima, *villa miseria* em Buenos Aires; e as inúmeras *vilas* e *comunidades* no Brasil. Apesar dessa diversidade terminológica, muitos estudos sobre favelas tendem a oscilar entre dois extremos analíticos: a ausência e a romantização.

A ausência refere-se ao modo como as favelas são frequentemente definidas pela falta daquilo que supostamente deveria existir: saneamento, segurança, ordem, legalidade, entre outros (Silva *et al.*, 2009; Zaluar; Alvito, 1998). Essa perspectiva deficitária reduz esses territórios a espaços homogêneos de carência, ignorando suas dinâmicas internas, variações socioambientais e complexidades cotidianas (Silva *et al.*, 2009). Além de reforçar estereótipos negativos, essa leitura evidencia o histórico descaso do poder público (Zaluar; Alvito, 1998).

Por outro lado, os discursos que enaltecem a força comunitária, a criatividade e as expressões culturais locais, embora importantes, correm o risco de romantizar a pobreza e a vulnerabilidade urbana. Essa romantização pode obscurecer as desigualdades estruturais e desresponsabilizar o Estado quanto à implementação de políticas públicas efetivas nesses territórios (Comelli, 2021).

Em Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007), observa-se que essa dualidade é percebida pelas próprias crianças. Em seus relatos, elas denunciam a generalização de uma imagem negativa e estigmatizada da favela, frequentemente reforçada pela mídia, que ignora as iniciativas comunitárias voltadas ao cuidado e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. As crianças

apontam como essa representação estereotipada influencia diretamente a forma como a sociedade enxerga e trata os moradores da favela: como se não fossem sujeitos de direitos ou dignos de respeito (Rizzini; Pereira; Thapliyal, 2007). Essa visão reducionista reverbera nas políticas públicas e urbanísticas voltadas às favelas, que são concebidas como espaços a serem policiados, vigiados ou corrigidos, e não como territórios legítimos de cidadania, onde os moradores devem ter seus direitos assegurados (Silva *et al.*, 2009).

Neste estudo, opta-se por utilizar o termo *favelas*, no plural, por compreender sua multiplicidade territorial, histórica e cultural. Embora sejam marcadas por distintas realidades, compartilham elementos estruturais comuns, como as contradições sociais e urbanas que carregam. As favelas evidenciam, de um lado, as desigualdades e a precarização que atravessam as cidades brasileiras; de outro, revelam formas criativas de organização comunitária construídas pelos próprios moradores. Ainda assim, os direitos de quem vive nesses territórios, especialmente das crianças, seguem sendo violados de forma sistemática. Assim, as favelas expressam tanto a negligência do Estado quanto a vitalidade de práticas coletivas que resistem às adversidades.

No que tange às vivências das crianças, a literatura acadêmica demonstra que os direitos destas podem ser efetivados a partir do ambiente físico onde elas vivem, brincam e se desenvolvem (Cordero-Vinueza; Niekerk; Van Dijk, 2023). Isso revela a compreensão de que o espaço, especialmente em contextos urbanos como as favelas, não é neutro, mas exerce papel ativo na garantia ou na violação de direitos infantis.

De modo geral, as vivências infantis têm sido marcadas por uma busca constante por segurança e ludicidade, frequentemente limitada a espaços restritos e mediados pelo consumo de brinquedos. Essa tendência reflete uma tentativa de proteger as crianças dos riscos sociais associados à brincadeira livre nos espaços abertos das cidades (Pires; Rodrigues; Sousa, 2022). A crescente demanda por segurança está relacionada à violência urbana, sustentada por uma percepção de ameaça e imprevisibilidade. Esse cenário produz relações influenciadas pelo *medo do outro* (Bauman, 2009), que se expressa sobretudo no olhar dirigido às camadas oprimidas da população brasileira, associadas à pobreza e à violência.

Nesse contexto, “para as elites e as camadas médias brancas, e, não raro, para os governantes, favela foi e tem sido, em um século de história, o lugar do ‘Outro’” (Meirelles; Athayde, 2016, p. 9). Esse enclausuramento simbólico e territorial afeta principalmente as crianças das classes sociais mais favorecidas (Bittencourt, 2010), criando o que Zeiher (2003) chama de *ilhas urbanas*, isto é, espaços fechados e vigiados, como escolas e *shopping centers*, entre os quais as crianças se deslocam sob constante supervisão dos mais velhos.

As crianças que vivem em favelas também vivem tal confinamento em certa medida (Pérez; Silva; Coelho, 2019), mas mantêm uma relação peculiar com as ruas, becos, praças e escadarias, constituindo uma forma própria de vivência. Embora percebam a violência em seu cotidiano, a favela para elas também é um espaço de interação social, pertencimento, liberdade e brincadeira (Bittencourt, 2010; Begnami, 2008). Especialmente por apresentarem espaços restritos dentro de suas casas, as crianças brincam nos espaços abertos das favelas onde mantêm suas relações de vizinhança (Begnami, 2008). Por meio do brincar, as crianças aprendem, resistem, transformam e se posicionam diante das adversidades, revelando-se em uma robusta expressão infantil por meio da qual elas internalizam regras sociais e as dinâmicas de poder e violência como forma de sobrevivência para processar emoções e lidar com situações complexas (Santos; Carvalho, 2025). Ao brincar, circular, estar e participar dos espaços abertos, a criança atribui significados afetivos aos lugares onde vive e, assim, projeta e vivencia possibilidades de outros mundos possíveis (Carroll *et al.*, 2018). Como Gobbi *et al.* (2022) reiteram:

Nos estudos sobre infância e cidade importa chamar a atenção para o fato de que a produção da cidade ocorre também pela presença das crianças, cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas, criam e fazem da cidade a obra criativa e habitável (Gobbi *et al.*, 2022 p. 18).

Nota-se que, nas favelas, as crianças atuam como agentes que ressignificam o espaço urbano a partir de suas práticas cotidianas. Certeau (1998) afirma que os espaços são sujeitos às lógicas cotidianas e ações individuais, e, por sua vez, os lugares são sujeitos às táticas dos indivíduos para subverter ou transgredir ordenamentos sociais e institucionais. Ao brincarem, as crianças não apenas ocupam o espaço, mas produzem fissuras nas lógicas de controle e exclusão que permeiam suas vidas. Compreende-se que o uso e apropriação¹⁴ de espaços abertos podem ser fissuras no poder estabelecido. Estas práticas compõem uma resistência, ainda que silenciosa, e uma forma de subverter o atual cenário de negação dos direitos infantis e um próximo passo para o direito da criança à cidade. Em um contexto marcado pela desigualdade econômica, essas crianças resistem às limitações impostas por contextos de

¹⁴ Para Lefebvre (2006), existem duas formas de interação entre os seres humanos e o meio natural: dominação e apropriação. A dominação transforma a natureza, degradando-a e substituindo-a por produtos fabricados pela sociedade. O meio natural é arrasado/alterado em função das necessidades humanas de maneira quase sempre insustentável. Ao contrário, quando o homem se apropria, a natureza é transformada em algo que tem valor e significado para os seres humanos, converte-se em bens humanos (Lefebvre, 2006). Portanto, a apropriação é um aspecto essencial na vida social porque o homem transforma a natureza em um espaço que reflete suas relações e identidades sociais.

precariedade e exclusão, e transformam ruas, becos e escadarias em espaços de livre expressão (Santos; Carvalho, 2025). Nesses espaços que, outrora, eram os espaços das crianças, elas subvertem usos previamente estabelecidos, imprimem novas significações e reafirmam sua presença onde vivem.

Por outro lado, é importante reconhecer que a maior autonomia concedida às crianças não é acompanhada por condições eficazes de segurança. De um lado, o tráfico de drogas impõe regras e exerce controle por meio da violência armada; de outro, o Estado, também armado, atua como mais um agente de opressão e exclusão, justamente em ações que deveriam proteger os moradores (Paiva, 2014). Essa exposição contínua a violações de direitos atinge de forma ainda mais intensa as crianças negras, ampliando desigualdades já estruturais (Silva; Marques, 2022). Portanto, a presença do Estado nas infâncias das crianças que vivem em favelas se manifesta, muitas vezes, não na proteção e promoção dos seus direitos, mas na repressão e abandono. Essa lógica excludente e violenta pode ser traduzida na violação de direitos infantis nos espaços abertos que estruturam as favelas brasileiras.

Quando se trata dessas crianças, sua presença nos espaços abertos pode ser interpretada como uma ameaça, o que frequentemente desencadeia respostas violentas por parte do Estado ou de outros agentes armados. Tem-se como exemplo o caso do Marcos Vinícius¹⁵, de 14 anos, que, ao retornar para casa porque chegaria atrasado na escola, foi baleado pelas costas durante uma operação policial na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, em 2018. A frase emblemática dita por ele à sua mãe antes do óbito, “ele não viu que eu estava de uniforme, mãe?”, nos faz refletir sobre a negligência do Estado com relação à vida dessas crianças.

Logo, a cidade não é apenas adultocentrada pela visão paternalista que se tem sobre as crianças e seus direitos, mas pelas estruturas de poder excludentes e violentas que vitimizam crianças de comunidades periféricas e favelas através de ações policiais violentas (Gobbi; Anjos, 2022). O medo vivenciado por essas crianças não está direcionado a um indivíduo específico, mas a um *Outro* simbólico, representado por situações constantes de insegurança, repressão e exclusão que marcam suas experiências cotidianas. Se a proteção integral é um dos pilares do ECA, nota-se que ela não alcança essas crianças, que vivem resistindo, subvertendo e redesenhando suas realidades e são, sobretudo, fragilizadas pelo descaso.

¹⁵ Sugere-se ler a reportagem: Costa, J. V. Cinco anos sem Marcos Vinícius, morto durante operação na Maré: “Silenciaram meu filho, mas a mãe dele não”. **O Globo**, Rio de Janeiro, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/06/cinco-anos-sem-marcos-vinicius-morto-durante-operacao-na-mare-silenciaram-meu-filho-mas-a-mae-dele-nao.ghml>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Pode-se considerar que essas infâncias são marcadas por dois tipos de violência, uma estrutural e outra interpessoal e cotidiana. Essas conjunturas são analisadas por Russo (2012) a partir dos fenômenos de vitimação e vitimização apresentados por Safiotti (1989). Interpreta-se como vitimação as formas de opressão sistêmicas e institucionais que negam às crianças a cidadania e condições de vida dignas, pelas quais tanto a sociedade quanto os governos são responsáveis (Russo, 2012). A vitimização, por sua vez, provoca maior inquietação por se manifestar de forma concreta, por meio de abandono e violência direta contra as crianças, como agressões físicas, homicídios e abusos (Safiotti, 1989). A autora destaca que essas formas de violência podem coexistir, no entanto, uma não causa automaticamente a outra, embora ambas estejam ligadas pela lógica de poder do mais forte sobre o mais fraco que, nesse contexto, são as crianças (Russo, 2012).

Diante desse cenário complexo de violências estrutural e interpessoal que marcam as infâncias nas favelas, é fundamental analisar como os espaços abertos das favelas tem sido transformados. O próximo capítulo se dedica a compreender como ações do Estado, universidade e comunidade são planejadas e executadas nesses espaços. São destacados, especialmente, tipos de transformação urbana que envolvem a participação das crianças. Busca-se, assim, identificar as potencialidades e limitações dessas ações no enfrentamento das violações de direitos das infâncias em contextos vulneráveis.

4 MODOS DE ATUAR NOS ESPAÇOS ABERTOS DAS FAVELAS

No contexto das favelas brasileiras, as transformações dos espaços abertos envolvem a atuação de diversos agentes. Este capítulo concentra-se, inicialmente, nas intervenções urbanísticas promovidas pelo poder público. Em seguida, discute-se o Urbanismo Tático desenvolvido nas favelas com a participação das crianças, por meio de iniciativas conduzidas tanto por instituições estatais quanto por universidades. Por fim, são apresentadas experiências de ativismo urbano protagonizadas por moradores, que também incorporam a participação infantil em suas ações.

As intervenções urbanísticas estão frequentemente associadas ao capital imobiliário e ao poder público local (Vargas; Castilho, 2006). A perspectiva do direito à cidade, conforme Lefebvre (2008), rompe com essa lógica da ordem urbana capitalista. Nessa visão, a cidade como *obra* se opõe à sua mercantilização, isto é, ao domínio das trocas, do dinheiro e dos produtos. Enquanto alguns agentes atuam orientados pelo valor de troca, a classe trabalhadora e os grupos historicamente marginalizados lutam pelo valor de uso da cidade, reivindicando habitação, saneamento e outros serviços públicos essenciais (Maricato, 2015).

O solo urbano, portanto, não é apenas um espaço físico, mas um campo de disputa, onde se enfrentam interesses diversos e atores formal ou informalmente organizados (Corrêa, 2012). As favelas brasileiras devem ser compreendidas, nesse contexto, não como falhas do sistema, mas como expressões do desenvolvimento urbano excludente. Elas são consequência direta de um modelo de planejamento que privilegia a lucratividade em detrimento dos direitos urbanos (Maricato, 2015). Como afirmam Ximenes e Jaenisch (2021, p. 487), “para as classes populares, as favelas são uma forma de moradia legítima, que se coloca como uma solução possível diante do acesso restrito ao solo urbano por meio do mercado imobiliário formal e da ineficácia das políticas públicas de provisão habitacional”.

Historicamente, as intervenções promovidas pelo poder público têm sido vinculadas à remoção de moradores de seus territórios, justificadas por argumentos técnicos e respaldadas pelo sistema judiciário (Nascimento, 2021). Essas operações urbanas visam, sobretudo, beneficiar o complexo imobiliário-financeiro e a exploração econômica, promovendo o deslocamento da população de baixa renda para conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), muitas vezes localizados em áreas periféricas, distantes dos locais de trabalho e dos vínculos afetivos das famílias (Rolnik, 2015). Essas práticas têm sido recorrentes em intervenções de grande escala, projetos de urbanização, megaeventos esportivos

como a Copa do Mundo de 2014, parcerias público-privadas e políticas habitacionais (Nascimento, 2021).

Dessa forma, as favelas são moldadas segundo a lógica da rentabilidade da terra, e não com base nas necessidades e demandas reais da população. A população de baixa renda é progressivamente impedida de permanecer em espaços urbanos que passam a ser destinados ao capital (Rolnik, 2015). Nesse contexto, o conceito de *cidade de exceção* (Vainer, 2011) denuncia a forma como o Estado se reorganiza para atender aos interesses privados, abandonando o interesse público. Com isso, desconstroem-se os mecanismos políticos e burocráticos que poderiam limitar a atuação dos grupos dominantes nas decisões sobre o espaço urbano (Vainer, 2011).

O modelo de urbanização das favelas, adotado no Brasil, inviabiliza o enfrentamento da pobreza, da opressão e da exclusão, pois subordina o território à lógica da máxima rentabilidade e dissocia o lugar de sua função primordial como espaço de vida (Rolnik, 2015). É nesse cenário de subordinação do espaço urbano aos interesses do capital que se inscrevem muitas das intervenções urbanísticas promovidas pelo Estado em favelas brasileiras. Ainda que revestidas por discursos de inclusão social, requalificação urbana e promoção da cidadania, tais ações frequentemente reproduzem práticas excludentes.

Nos últimos anos, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu ações voltadas à urbanização de diversas favelas brasileiras, em cidades como Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Belém. Na modalidade Urbanização de Assentamentos Precários (UAP), são contemplados favelas, loteamentos irregulares e outros territórios marcados por condições ambientais e habitacionais precárias. Essas intervenções ocorrem em diferentes escalas, desde pequenas obras de saneamento até grandes reurbanizações com impactos estruturais significativos.

Em tese, o PAC-UAP propõe uma *urbanização integrada*, com o objetivo de enfrentar múltiplas problemáticas que afetam esses territórios: déficit habitacional, infraestrutura urbana precária, insuficiência de saneamento básico, ausência de equipamentos e serviços públicos, dificuldade de mobilidade, riscos geotécnicos e necessidade de requalificação ambiental (Cardoso; Denaldi, 2018). Ao considerar as relações sociais da população já estabelecidas nas favelas, mesmo nos reassentamentos integrais realizados pelo programa, o PAC busca evitar o isolamento urbano, propondo novos conjuntos habitacionais bem localizados, próximos a escolas, áreas de lazer, comércios e oportunidades de emprego (Moraes; Miranda; Souza, 2018).

Por outro lado, análises críticas dessas intervenções, como a de Pontes *et al.* (2014), revelam importantes limitações técnicas e urbanísticas. Em nove experiências locais do PAC,

os autores apontaram que, apesar do discurso de adaptação ao traçado urbano existente, prevaleceu a lógica do urbanismo formal, com retificação excessiva das vias e desarticulação parcial ou total com o entorno imediato. Destacou-se também a ausência de espaços abertos de pequeno porte e a escassez de soluções que fomentassem o convívio comunitário. Além disso, estudos indicam que a seleção das áreas beneficiadas pelas obras esteve frequentemente atrelada a interesses políticos (Ximenes; Jaenisch, 2021). Outro ponto crítico diz respeito ao fato de que as intervenções raramente incluíram melhorias habitacionais, o que perpetua condições precárias de moradia, especialmente entre famílias de menor renda, que não conseguem arcar com reformas por conta própria (Moraes; Miranda; Souza, 2018).

Ainda, destaca-se a ausência ou fragilidade da participação popular nos grandes projetos de urbanização das favelas. Há uma tendência à centralização das tomadas de decisões conduzidas pelos órgãos governamentais, com pouca ou nenhuma escuta e participação real das comunidades envolvidas, uma vez que as grandes remoções são consequências dessas intervenções (Pequeno; Carvalho, 2018).

As crianças percebem essas remoções como eventos traumáticos, marcados por conflitos entre moradores e agentes estatais encarregados das demolições que concretizam a perda da casa enquanto espaço de convivência familiar e simbolizam a separação dos amigos (Freire, 2023). Por um lado, elas sentem frustração e desconforto diante da destruição dos espaços onde costumavam brincar, devido às obras que limitam sua mobilidade (Pérez; Jardim, 2015). Em compensação, manifestam esperança, vislumbrando nessas transformações uma possível atuação mais efetiva do poder público e a expectativa por melhorias essenciais (Pérez; Jardim, 2015).

Desse modo, as intervenções nas favelas mobilizadas pelo poder público frequentemente ignoram as vozes dos moradores, inclusive das crianças. É recorrente que intervenções no espaço urbano movidas pelo Estado desconsiderem a complexidade das relações e práticas sociais empreendidas. Essa atuação compõe um planejamento da organização espacial das *coisas*, pois deixa-se de conceber o que as pessoas pensam, falam ou esperam (Souza, 2012). Os *profissionais espaciais*, arquitetos, urbanistas, geógrafos e os demais que se dedicam à atuação em intervenções no espaço, utilizam-se do que Souza (2012) denomina *visão de sobrevo*, analisando-as à distância, sem se deixarem *contaminar* pelo cotidiano e suas desigualdades.

Estas ações frequentemente se correlacionam com práticas do tipo *top-down* (“de cima para baixo”), que se diferenciam das transformações do tipo *bottom-up* (“de baixo para cima”) referentes a um entendimento “mais democrático, não especulativo e atento à variedade e

complexidade da realidade”¹⁶ (Montaner; Muxí, 2011, p. 62, tradução nossa). Assim sendo, uma mudança de paradigma tem permitido o envolvimento de grupos marginalizados na ativação e transformação de espaços urbanos por meio de ações governamentais. Ações comunitárias informais e independentes passaram a ser um indicativo para uma governança urbana mais inclusiva, aliando-se ao potencial do *microurbanismo* e incorporando atores locais na renovação dos espaços urbanos (Hehl, 2011).

4.1 Ações de Urbanismo Tático

No que tange à participação infantil em ações governamentais de transformação dos espaços abertos das favelas, o Programa Mais Vida nos Morros (PMVM), amparado pela Urban95¹⁷, foi implementado nas comunidades vulneráveis da cidade do Recife (PE) (Chatterjee; Nallari, 2024). O programa tem como um dos focos centrais a participação ativa das crianças nas transformações urbanas de pequena escala através de ações de Urbanismo Tático (UT) nas favelas (Figura 3). Esses processos buscam melhorar os espaços abertos das favelas nas escadarias, becos e terrenos baldios, a partir da incorporação da participação infantil. Para garantir que as perspectivas das crianças sejam levadas em consideração, além dos métodos de escuta como caminhadas lúdicas e mapas afetivos, elas participam ativamente dos processos de transformação, inclusive através da pintura de muros e do chão (Silva *et al.*, 2024).

¹⁶ Citação original: “[...] más democrático, no especulativo y atento a la variedad y complejidad de la realidad” (Montaner; Muxí, 2011, p. 62).

¹⁷ No contexto brasileiro, muitas ações nos espaços públicos iniciadas pelas municipalidades têm sido amparadas pelo programa Urban95, criado pela Fundação van Leer, com foco na primeira infância. A iniciativa está presente em 5 países (Brasil, Holanda, Índia, Israel e Jordânia), e integram-se 27 cidades brasileiras, entre elas Jundiaí (SP), Belo Horizonte (MG) e Teresina (PI). As transformações do programa visam pensar a cidade a partir dos 95 cm do chão, altura média de uma criança de 3 anos, e que sejam favoráveis às experiências das crianças e de seus cuidadores.

Figura 3 — Ação de UT do PMVM



Fonte: Mais Vida nos Morros, 2021. Disponível em: <https://maisvidanosmorros.recife.pe.gov.br/meio-ambiente-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

Chamaremos de UT as apropriações coletivas e voluntárias dos espaços abertos para instigar mudanças, feitas com ou sem a permissão das autoridades locais (Lydon, 2012). Nos últimos dez anos, várias iniciativas que compartilham objetivos e métodos parecidos foram agrupadas sob este conceito¹⁸ (Courage, 2013). Esses processos são caracterizados por serem realizados de maneira rápida, econômica e simples e promovem a participação ativa dos cidadãos na melhoria de seus espaços abertos. São utilizados como protótipos antes da implementação de um projeto e geralmente envolvem pequenas transformações temporárias para melhorar espaços urbanos, com base nos desafios comunitários e nas atividades participativas, que podem estar vinculadas a transformações artísticas (Courage, 2013). Apesar da efemeridade ser uma das características-chave dessas ações, instalações realizadas com materiais duradouros podem constituir uma natureza mais estável e permanente (Coutinho, 2023).

Sejam estas transformações temporárias ou de caráter próximo ao permanente, ambas têm o objetivo de testar novas ideias e engajar a comunidade local em processos que visam às transformações dos espaços abertos a partir da pequena escala. Portanto, as principais características do UT concentram-se nas ações rápidas, de baixo custo e flexíveis, pois não propõem soluções universais. Surgem como uma resposta aos processos lentos dos grandes

¹⁸ Essas ações também têm sido denominadas, por exemplo, como “urbanismo faça-você-mesmo” (*do-it-yourself-urbanism*), “urbanismo feito à mão” (*handmade urbanism*) e “Placemaking”. Apesar das suas singularidades, têm como elemento comum o foco na pequena escala.

projetos de planejamento e buscam ativar espaços urbanos subutilizados com a participação social (Lydon; Garcia, 2015). Esses processos podem ser realizados por uma gama de agentes, como governos, empresas e demais cidadãos. A Figura 4 destaca as aplicações mais comuns das ações de UT, que podem coexistir, ou seja, uma não exclui a outra.

Figura 4 — Principais aplicações do UT



Fonte: Adaptado de Lydon e Garcia (2015, p. 12).

Uma das particularidades do UT, quando comparado a outras iniciativas reunidas sob esse conceito, está na possibilidade de ações serem lideradas por governos, departamentos municipais e organizações sem fins lucrativos com o objetivo de testar ideias ou tornar públicas determinadas mudanças de forma ágil e temporária (Lydon; Garcia, 2015). Para Lydon (2012), a inserção do UT no planejamento urbano favorece a construção mais rápida de vínculos de confiança entre diferentes grupos de interesse, como governos locais e lideranças comunitárias. A expansão do UT nas cidades contemporâneas decorre de uma série de desafios urbanos, entre eles a carência de bens públicos de qualidade, como habitação, espaços abertos e transporte coletivo (Brenner, 2016). Nesse contexto, a participação do público na transformação física dos espaços abertos contribui para que as mudanças permanentes futuras sejam mais bem aceitas e legitimadas pelas comunidades envolvidas (Lydon, 2012). A Figura 5, a seguir, ilustra as etapas mais comuns dos processos de UT alinhadas aos princípios do *design thinking*.

Figura 5 — Etapas do UT



Fonte: Adaptado de Lydon e Garcia (2015, p. 172).

Em que pesem os diversos benefícios para a implantação do UT no planejamento e projetos urbanos, especialmente pelo seu caráter inclusivo, participativo e ágil, essas ações carregam um componente inerentemente político. Podem ser instrumentalizadas tanto por governos, que as utilizam para reforçar sua imagem junto à população, quanto por opositores, que as exploram criticamente quando não atendem às expectativas públicas (Schreiber, 2025). Nesse contexto, o UT também tem sido apropriado como parte de uma lógica de reurbanização neoliberal, caracterizada por respostas *criativas* e de rápida implementação, em detrimento de processos politizados e conduzidos por cidadãos que reivindicam seus direitos (Mould, 2014).

Assim, ao ser instrumentalizado pelo poder público, o UT pode desviar o foco dos investimentos estruturais, de maior custo e impacto duradouro, favorecendo intervenções efêmeras e de rápida deterioração (Navarrete-Hernandez; Alarcon-Flores; Mace, 2025). Ações que, anteriormente, eram vistas como subversivas, participativas e com potencial transformador, passam a ser utilizadas como ferramentas para ganho político, especialmente por meio de soluções imediatistas que geram visibilidade e capital eleitoral (Mould, 2014).

Não se pretende aqui reforçar a preferência por um *urbanismo tradicional* em detrimento das ações de UT, tampouco desconsiderar a importância dos grandes projetos urbanos necessários. O que se destaca é a necessidade de atenção crítica aos processos dispersos e desarticulados, cujos objetivos muitas vezes satisfazem os interesses daqueles que detêm o

poder, e não as demandas reais das populações que vivem os problemas cotidianos (Navarrete-Hernandez; Alarcon-Flores; Mace, 2025). Assim, Fontes (2021) chama a atenção para práticas de cima para baixo constituídas do que Cornwall (2018) denomina de *participação funcional*, na qual pessoas locais são cooptadas para concederem legitimidade às decisões previamente tomadas pelos profissionais do governo.

Nesse contexto, destaca-se o papel de universidades como agentes de UT, que buscam articular práticas urbanas mais inclusivas e participativas. Ações de UT nos espaços abertos das favelas têm sido materializadas através da parceria entre moradores e universidade (e.g., Rezende, 2022). Desde 2023, em Belo Horizonte, o projeto *Prototipando Lugares com Crianças* (Proto) integra as atividades de pesquisa, ensino e extensão da Escola de Arquitetura (UFMG) para cocriar espaços junto a crianças residentes na favela Morro do Papagaio. A iniciativa promove uma ação-reflexão sobre o processo participativo com crianças, direcionada aos estudantes de graduação e pós-graduação. As ações de UT são realizadas tanto em formatos temporários quanto em instalações permanentes, utilizando metodologias baseadas em evidências, como foto-elicitação, percurso guiado pela criança e desenho-elicitação, com o objetivo de engajar as crianças e fomentar sua participação ativa nos processos de transformação urbana (Figura 6). As ações de UT deste projeto, da qual a autora deste trabalho participa, serão analisadas para responder às perguntas de pesquisa do presente estudo.

Figura 6 — Ação de UT, instalação de mosaicos no Beco São Jorge



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Neste capítulo, foram mencionadas transformações de pequena e grande escala promovidas pelo poder público, bem como ações realizadas pela universidade em parceria com

moradores. Em ambos os casos, as iniciativas que incorporaram a participação infantil foram denominadas Urbanismo Tático (UT). Entretanto, não é coerente classificar como UT as práticas cotidianas realizadas autonomamente pelos moradores das favelas, as quais precedem qualquer divulgação conceitual do termo.

Nogueira e Portinari (2016) argumentam que não se enquadram como UT as práticas desenvolvidas pelos próprios moradores, como os mutirões autônomos organizados localmente para suprir carências básicas historicamente negligenciadas pelo Estado. Embora compartilhem com o Urbanismo Tático o objetivo de reapropriação de espaços subutilizados e a intenção de envolver a participação comunitária, o UT, em geral, é mediado por profissionais da chamada “classe criativa”, como arquitetos, urbanistas e designers. Essa mediação implica questões relevantes, pois, mesmo em processos colaborativos, as relações de poder não se dissolvem completamente, podendo reproduzir desigualdades entre os sujeitos envolvidos (Nogueira; Portinari, 2016).

4.2 Ações de Ativismo Urbano

Utilizaremos o termo *ativismo urbano* usado por Souza e Rodrigues (2004), para denominar as ações contra-hegemônicas, nas favelas brasileiras, que criam espaços de debate, proposição e influência sobre questões públicas, com o objetivo de denunciar injustiças, exigir direitos ou propor mudanças em nome do interesse coletivo nas favelas brasileiras (Comelli, 2021). O ativismo urbano abrange *ações puramente reivindicatórias*, que atuam de forma pontual e local, sem necessariamente buscar mudanças estruturais amplas na cidade, como é o caso dos ativismos urbanos que lutam por melhorias nos espaços abertos das favelas (Souza; Rodrigues, 2004). Esse tipo de ativismo se insere em uma categoria ampla denominada *ativismo social*, que engloba também os movimentos sociais, com uma escala maior de atuação, que travam lutas contra desigualdades sociais e espaciais, assim como buscam transformações estruturais profundas e de longo prazo na sociedade (Souza; Rodrigues, 2004).

Nas favelas, uma terceira dimensão de ativismo urbano é voltada para o campo simbólico, que Comelli (2021) denomina de *ativismo imaterial*. Esse ativismo é amparado pelas disputas por reconhecimento, identidade coletiva e produção de novas narrativas sobre as favelas, por meio de manifestações artísticas, culturais e educativas. Essas formas de ativismo coexistem e se reforçam mutuamente no cotidiano das favelas, sendo difícil separá-las de forma absoluta (Comelli, 2021). Observa-se que os diferentes ativismos nas favelas são caracterizados

por ações de resistência, seja no campo físico, através de microintervenções nas ruas, becos e escadarias, seja pela luta por melhores condições de vida ou reafirmando sua representatividade.

Nas últimas décadas, tem emergido no Brasil um ativismo urbano que busca intervir nos espaços abertos das favelas por meio de práticas colaborativas, criativas e culturais, como instalações temporárias, oficinas, exposições urbanas, ocupações e performances artísticas (Lima, 2020). Assim, cotidianamente, formas de ativismos mais horizontais, informais e conectadas por objetivos imediatos são conduzidas pelos moradores. Esses ativismos urbanos, muitas vezes momentâneos, expressam reivindicações por meio do corpo, da arte e da ocupação simbólica do espaço (Lima, 2020). Nesse sentido, a cidade é compreendida como um campo de experimentação, onde a transformação local pode ser produzida por meio da ação social. Rosa (2011) denomina essas práticas de *urbanas coletivas*, que partem de um modelo de baixo para cima, construindo redes estratégicas para enfrentar as realidades urbanas emergentes.

Ao adotar o termo *ativismo urbano*, tal como Souza e Rodrigues (2004), é possível reconhecer um conjunto diverso de ações coletivas que, mesmo sem assumir a forma tradicional de movimentos sociais, expressam uma resistência cotidiana às dinâmicas excludentes da cidade¹⁹. Nesse sentido, essas práticas constituem formas de reivindicação do direito à cidade, pois na perspectiva lefebvriana, esse direito “não se reduzia apenas ao direito a moradias melhores, aluguéis mais baixos, etc. [...] mas ao direito a uma vida muito diferente no contexto de uma sociedade justa e muito diferente”²⁰ (Souza, 2010, p. 318, tradução nossa).

Assim sendo, dialoga-se com a ideia de direito à cidade segundo Harvey (2014, p. 15), pois afirmam o uso social e a presença política dos sujeitos no espaço, além da possibilidade de transformação do cotidiano urbano a partir de baixo “como um grito de socorro e amparo de pessoas oprimidas em tempos de desespero”. Dessa forma, a concepção de direito à cidade surge das lutas de diversos grupos marginalizados e oprimidos, que reivindicam acesso justo e igualitário aos recursos urbanos e participação na reconfiguração da cidade (Harvey, 2014):

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como

¹⁹ Ao abordar essas ações, não se pretende ignorar as ações do Estado, que, apesar de serem instrumentos de dominação e manutenção de desigualdades, eventualmente podem abrir brechas positivas legais e institucionais para as lutas emancipatórias por meio da pressão e mobilização popular (Souza, 2012). Portanto, as ações coletivas que visam a melhorias pontuais na favela não diminuem a necessidade por lutas mais amplas e estruturantes.

²⁰ Citação original: “the ‘right to the city’ for Lefebvre was not reducible to the right to better housing, lower rents etc. [...], but the right to a very different life in the context of a very different, just society” (Souza, 2010, p. 318).

procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (Harvey, 2014, p. 28).

Portanto, as “iniciativas comunitárias auto-organizadas em pequena escala oferecem soluções imediatas para problemas cotidianos urgentes, na forma de inovação social”²¹ (Rosa; Weiland, 2013, p. 212, tradução nossa). Manzini (2008) definiu como casos promissores de inovação social quando os interesses individuais, sociais e ambientais incorporam uma ação colaborativa e sustentável conduzida por problemas da vida cotidiana. Segundo o autor, inovação social “refere-se a mudanças no modo como indivíduos ou comunidades agem para resolver seus problemas ou criar novas oportunidades” (Manzini, 2008, p. 61).

Essas transformações são também *microrresistências* que pretendem ir de encontro aos espaços genéricos implantados, por exemplo, pelo macroplanejamento urbano e pelos projetos de intervenção governamental, que não respondem às reais expectativas dos cidadãos (Jacques, 2011). Exemplos dessas ações auto-organizadas podem ser encontrados no Morro do Papagaio, por meio do Projeto Favela Bela, coordenado pelo artista e morador Fabiano Valentino, conhecido como Pelé. O projeto busca revitalizar os espaços da comunidade, estimular o cuidado dos moradores com o território e promover uma nova imagem da favela perante a sociedade (Viana; Santos, 2022). A iniciativa teve início há mais de 20 anos, iniciou-se com o apoio de um empresário de um bairro vizinho e a participação de lideranças locais, moradores, pintores e pedreiros. Atualmente, a proposta não se limita à pintura das fachadas das casas, mas também envolve ações coletivas de caráter artístico e cultural, como mutirões para pintar becos, fachadas e escadarias da favela (Viana, 2022).

O artista mobiliza ainda outras ações que contam com a participação das crianças. Para Pelé²², trata-se de um processo coletivo e transformador, marcado por relações intergeracionais. Mais do que intervenções artísticas, o artista reconhece o potencial dessas ações para estreitar vínculos comunitários e familiares. A participação infantil emergiu de forma espontânea, à medida que as crianças se aproximavam e demonstravam interesse pelas pinturas. Elas passaram então a participar ativamente, colaborando na pintura dos muros. Segundo Pelé, é possível que essas ações aumentem a autoestima das crianças, que aprendem atitudes de cooperação e de respeito.

Ainda no Morro do Papagaio, Gizelma Souza, monitora da Escola Municipal Ulysses Guimarães (EMUG), tem promovido transformações em espaços abertos da favela com a

²¹ Citação original: “small-scale, self-driven, community initiatives provide immediate solutions to urgente, everyday problems, in the form of social innovation” (Rosa; Weiland, 2013, p. 212).

²² Entrevista cedida ao grupo Proto da Escola de Arquitetura (UFMG).

participação das crianças da escola. Segundo Gizelma²³, essas ações surgem como uma resposta à ausência de recursos e apoio do poder público para melhorias no território. As crianças demonstram perceber os espaços da favela como lugares com potencial de transformação, identificando, por exemplo, a presença de lixo como principal sinal de negligência. A partir dessas percepções, foram criadas oportunidades para que as próprias crianças atuassem na melhoria desses lugares. Um exemplo significativo é o canteiro *Quem Ama Cuida*, localizado ao lado da EMUG. Anteriormente utilizado como depósito de lixo, o espaço foi transformado pelas crianças, que realizaram a limpeza, plantaram mudas e pintaram uma amarelinha na calçada, ressignificando o lugar como ambiente de cuidado e brincadeira (Figura 7).

Figura 7 — Crianças transformando o canteiro



Fonte: Gizelma Souza, 2023.

Nessas formas de ativismo realizadas no Morro do Papagaio, a comunidade participa de maneira voluntária em diferentes etapas dos processos, desde a criação e execução até a manutenção dos produtos das ações. Esse engajamento comunitário revela uma construção coletiva dos espaços, em que adultos, jovens, crianças e idosos compartilham responsabilidades e decisões. Trata-se de um processo intergeracional que fortalece vínculos afetivos e sociais, estimula o sentimento de pertencimento e contribui para a afirmação do direito à cidade e do direito à participação infantil. Ao envolverem diversos sujeitos sociais na transformação da favela, essas ações de pequena escala também reafirmam a produção de soluções urbanas sensíveis às suas realidades e necessidades cotidianas.

A pequena escala impacta de modo significativo nas atividades e o comportamento individual das pessoas, e, por consequência, na vitalidade dos espaços das cidades (Gehl, 2011). Os estudos de Winge e Lamm (2019) revelaram que transformações de pequena escala

²³ Entrevista cedida ao grupo Proto da Escola de Arquitetura (UFMG).

contribuem para o empoderamento social e senso de realização de crianças e jovens. Por esse ângulo, é possível afirmar que as transformações com crianças oportunizam a atuação destas enquanto sujeitos sociais e sua participação enquanto cidadãs, tomando decisões sobre a transformação dos seus ambientes físicos imediatos, ruas, calçadas, parques e praças. Dessa forma, o ponto central das transformações estudadas no presente trabalho está em oportunizar a participação das crianças em processos de transformação de espaços abertos que utilizam cotidianamente com o propósito de melhorá-los.

Argumenta-se que os direitos infantis estão intrinsecamente associados ao direito à cidade, na medida em que, entre os critérios fundamentais para o exercício da cidadania infantil, destaca-se a necessidade de que os espaços abertos sejam acessíveis, apropriáveis e capazes de evocar nas crianças um sentimento de pertencimento (Dias; Ferreira, 2015). Esta pesquisa adota o conceito de cidadania infantil proposto por Dias e Ferreira (2015), segundo o qual é por meio da participação cotidiana na vida urbana que a criança se constitui como cidadã. Se tais espaços são essenciais para a vivência da cidadania pelas crianças, é legítimo e necessário que elas participem ativamente de suas transformações. Ao serem reconhecidas como sujeitos políticos capazes de opinar sobre questões que impactam suas vidas e terem suas ideias consideradas nas transformações de seus espaços cotidianos, as crianças exercem seu direito à participação.

5 MÉTODOS

5.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa adota a estratégia metodológica de estudo de casos múltiplos, por se tratar de uma abordagem que tende a gerar uma teoria mais robusta, aplicável e potencialmente generalizável a diferentes contextos (Eisenhardt; Graebner, 2007). Essas vantagens decorrem do fato de que, diferentemente do estudo de caso único, essa estratégia permite a análise comparativa de mais de um caso, o que amplia a capacidade de compreensão do fenômeno (Stake, 2006). Trata-se de uma estratégia especialmente adequada quando se busca investigar um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Entre as principais vantagens do estudo de casos múltiplos, destaca-se a possibilidade de recorrer a diferentes fontes de evidência, o que favorece análises mais aprofundadas e fortalece a credibilidade dos achados (Yin, 2018).

Por outro lado, entre as limitações dessa estratégia, está o fato de que o estudo de múltiplos casos exige mais tempo, recursos e organização do que o estudo de caso único (Yin, 2001). Além disso, o número maior de casos pode comprometer o grau de aprofundamento individual de cada um deles. Ou seja, embora a análise de múltiplos casos favoreça a confiabilidade e generalização dos resultados, o tempo destinado à observação e análise de cada caso tende a ser mais restrito (Gerring, 2004). Para atenuar essas limitações, é essencial que o contexto de cada caso seja compreendido e descrito com clareza e profundidade, independentemente da quantidade de casos e da duração da coleta de dados (Dyer; Wilkins, 1991).

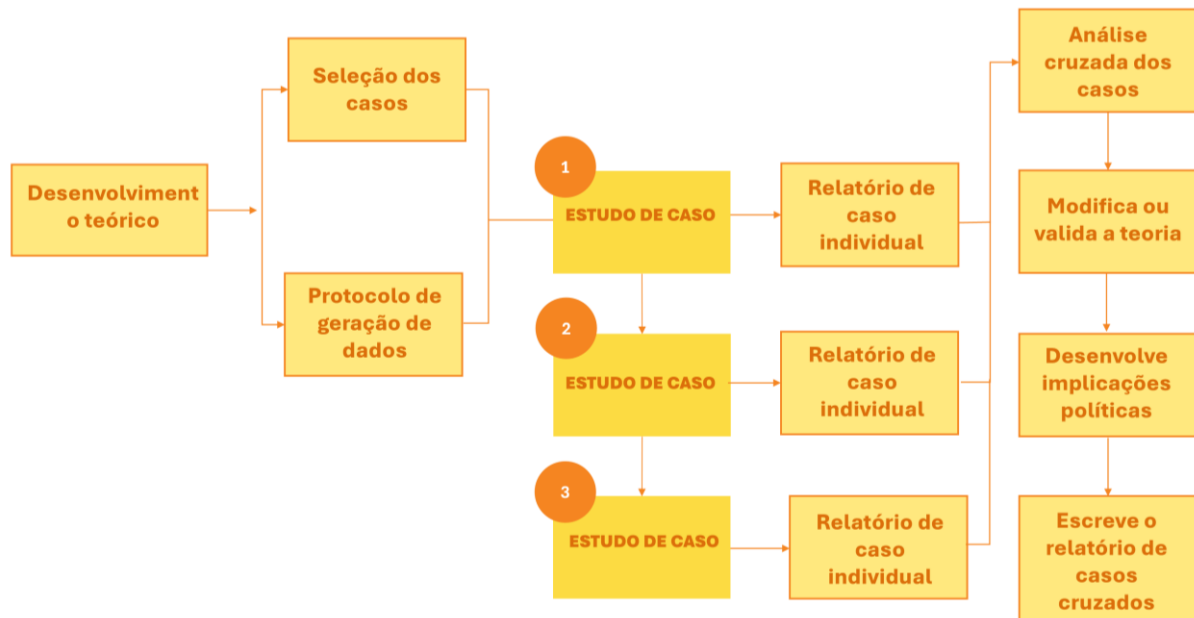
A seleção dos casos, portanto, deve ser criteriosa e orientada teoricamente, priorizando aqueles que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno investigado e que se alinhem ao objetivo da pesquisa. Os casos devem ser escolhidos com base em seu potencial de fornecer contribuições teóricas relevantes, seja por revelarem fenômenos incomuns, por permitirem a replicação ou o contraste com achados anteriores, ou ainda por aprofundarem teorias em construção (Eisenhardt; Graebner, 2007).

Para que a análise em estudos de casos múltiplos seja efetiva, Yin (2001) propõe alguns princípios fundamentais que devem ser seguidos, independentemente da estratégia analítica adotada: i) deve se basear em todas as evidências, considerar todas as informações geradas, não apenas aquelas que confirmam as hipóteses; ii) precisa envolver todas as principais

interpretações concorrentes, ou seja, confrontar as explicações alternativas para evitar vieses de confirmação; iii) focar nos aspectos mais significativos para responder à pergunta de pesquisa; e iv) o pesquisador deve usar o conhecimento prévio sobre o tema, seja a partir de experiências anteriores ou leituras sobre o tópico.

A Figura 8 apresenta as fases do processo de elaboração de estudos de casos múltiplos, conforme proposta por Yin (2001). Em sua forma tradicional, esse tipo de estudo se organiza em capítulos ou seções que descrevem e analisam individualmente cada caso, seguidos de uma análise cruzada dos dados, etapa que busca identificar padrões, contrastes e elementos recorrentes entre os casos analisados.

Figura 8 — Desenvolvimento da pesquisa segundo Yin (2001)



Fonte: Adaptado de Yin (2001).

A presente pesquisa adota a estratégia de estudo de casos múltiplos, que, ao permitir o confronto e comparação entre diferentes casos, possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre se os direitos infantis são vivenciados nas ações de transformação urbana realizadas com crianças em favelas e, em caso afirmativo, quais aspectos facilitam o exercício desses direitos, a partir das suas perspectivas. Este estudo adotou como casos três intervenções de UT realizadas com crianças, entre 9 e 12 anos, moradoras da favela Morro do Papagaio e estudantes da EMUG. Cada transformação se deu em um local específico na favela Morro do Papagaio, sendo uma permanente e duas temporárias, envolvendo crianças que se diferenciavam em idade, cor e gênero. A estratégia de estudo de casos múltiplos, portanto, permitiu analisar como diferentes crianças vivenciam diferentes ações de UT a fim de identificar variabilidades e comunicações nestes processos. Nesta pesquisa, foram combinados

métodos qualitativos como entrevista semiestruturada, observação flutuante e observação participante. Foi adotada, ainda, a medição da variabilidade da frequência cardíaca, um método quantitativo.

5.2 Contexto do estudo

5.2.1 Contexto urbano

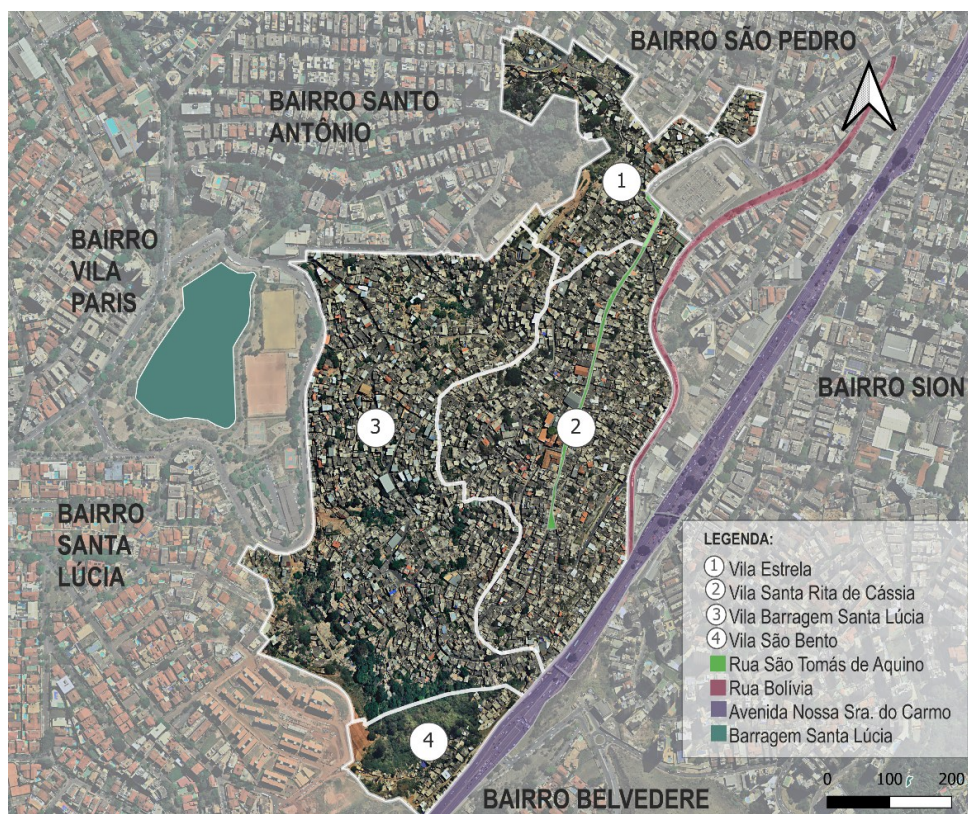
Atualmente, Belo Horizonte concentra 218 favelas com 307.729 habitantes e aproximadamente 30% desta população é formada por pessoas de 0 a 19 anos (IBGE, 2022). A formação das favelas foi estabelecida a partir do ordenamento socioespacial da cidade. Os significados simbólicos adicionais à decisão técnica de Aarão Reis de criar uma “obra fechada” em Belo Horizonte manifestaram-se de duas formas: pela preservação e embelezamento da cidade, visando manter sua autenticidade; e pelo controle populacional, que resultou na elitização da área central (Freitas, 2016). À medida que Belo Horizonte se consolidava enquanto capital do Estado, a classe média alta começou a ocupar os lotes da cidade. Os construtores da cidade, até então tolerados, ocupavam os barracões das empreiteiras e casas do Arraial do Curral Del Rei, mas foram expulsos para fora da zona urbana do plano original (Villaça, 2001). Nesse contexto, as camadas populares se estabeleceram nas imediações da área planejada, constituindo as áreas periféricas.

Entre essas favelas, tem-se o Morro do Papagaio, uma das maiores de Belo Horizonte, onde as ações de UT, analisadas neste trabalho, foram realizadas²⁴. As crianças que participam desta pesquisa vivem nesse território. Segundo os dados da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (Urbel, 2021), 15.697 pessoas vivem no Morro do Papagaio, com uma área de 479.596 m². A favela é formada por quatro vilas, sendo elas: Vila Estrela, Vila Santa Rita de Cássia, Vila Barragem Santa Lúcia e Vila São Bento²⁵ (Figura 9). Esta importante favela, uma das mais antigas da capital mineira, está localizada na região Centro-Sul, sendo circundada por bairros de classe média e média alta, como São Bento, Santa Lúcia, Belvedere, Sion, Vila Paris, São Pedro e Santo Antônio. Este quadro reflete as desigualdades que permeiam a história de Belo Horizonte desde a sua inauguração em 1897.

²⁴ As ações foram realizadas na Vila Santa Rita de Cássia, que integra a favela Morro do Papagaio. As crianças que participam das transformações moram em diferentes vilas da favela.

²⁵ Segundo Viana (2022), a Vila São Bento possui duas subdivisões conhecidas como Vila Carrapato e Bicão, ocupações mais recentes. Além disso, o conjunto habitacional do Programa Vila Viva do Morro do Papagaio é chamado popularmente pelos moradores como “Vila Predinhos”.

Figura 9 — Mapa do Morro do Papagaio



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do portal BHMAP, 2024.

A Vila Santa Lúcia (ou Vila da Barragem) é a vila mais populosa, com 2.503 domicílios e uma população estimada em 8.627 habitantes, seguida pela Vila Santa Rita de Cássia, a segunda vila mais populosa da favela, onde residem 5.029 habitantes em 1.485 domicílios, conforme apresentado na Tabela 1 (Urbel, 2021). A favela Morro do Papagaio possui densidade domiciliar de aproximadamente 3,43 moradores por domicílio. Entre as quatro vilas que formam a favela, a Vila Estrela possui a maior concentração de habitantes por domicílio com 3,5 ocupantes por residência.

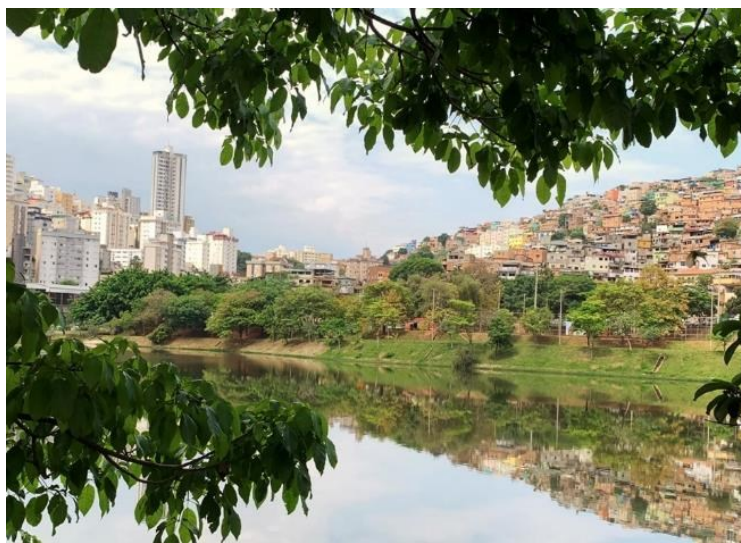
Tabela 1 — Vilas componentes do Morro do Papagaio (população total, área e domicílios)

Vila	Habitantes	Domicílios	Área (m²)
Vila Barragem Santa Lúcia	8.627	2.503	231.296,00
Vila Santa Rita de Cássia	5.029	1.485	151.679,00
Vila Estrela	1.616	457	63.626,00
Vila São Bento	425	121	32.995,00
Total:	15.697	4.566	479.596,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Urbel (2021).

A favela Morro do Papagaio é densamente ocupada, situada em um terreno acidentado, possui becos e ruas em traçados irregulares, às vezes estreitos e sinuosos, caracterizada por aspectos comuns das favelas, como a autoconstrução, falta de saneamento básico, problemas relacionados ao crime, educação, saúde e habitação. A favela é uma área de intensa atividade pedonal, sociabilidade, atividades coletivas e produção cultural. A Figura 10 mostra as diferenças entre as ocupações do Morro do Papagaio e os bairros de classes média e média alta, caracterizados pelos condomínios fechados.

Figura 10 — Verticalização do bairro Santo Antônio x adensamento do Morro do Papagaio



Fonte: Acervo da autora, 2023.

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil²⁶ (PNUD; IPEA; FJP, 2022), a população de mulheres no Morro do Papagaio corresponde a 52% da população total, enquanto a de homens é de 48%²⁷. Em relação à faixa etária, aproximadamente 17% das pessoas têm entre 0 e 9 anos de idade, cerca de 20% da população tem entre 10 e 19 anos, enquanto mais de 50% têm entre 20 e 59 anos de idade e apenas 6,8% dos habitantes têm mais de 60 anos (IBGE, 2010).

²⁶ Plataforma de consulta de informações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no país, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP). O IDH possui três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Os dados que compõem as informações são retirados do Censo 2010 do IBGE e dos registros administrativos.

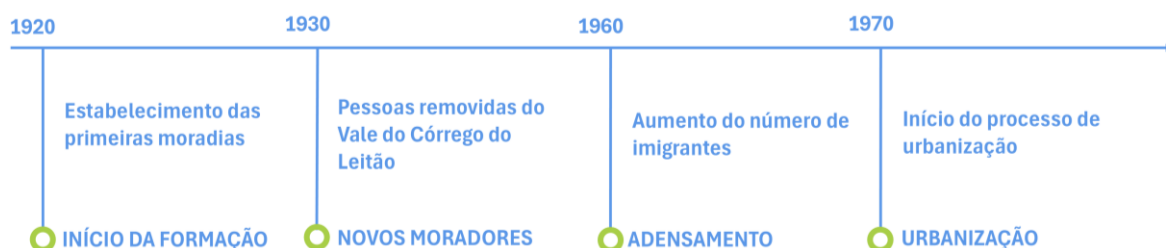
²⁷ Esse percentual e os próximos dados foram retirados do Censo 2010 do IBGE, portanto levarão em consideração a população total de 15.672 habitantes do Morro do Papagaio.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)²⁸ da favela Morro do Papagaio é de 0,683, enquanto os bairros do entorno têm IDHM entre 0,939 e 0,951, como Santo Antônio, São Pedro, Belvedere e Sion (PNUD; IPEA; FJP, 2022). Esses dados reforçam as desigualdades da regional Centro-Sul na cidade de Belo Horizonte, além das disparidades na paisagem, fruto do “inchamento das cidades” destacado por Maricato (2000):

[...] as origens do que podemos chamar de tragédia urbana brasileira — enchentes, desmoronamentos, poluição dos recursos hídricos, poluição do ar, impermeabilização da superfície do solo, desmatamento, congestionamento habitacional, retorno de epidemias, violência, etc. O crescimento urbano sempre se deu com exclusão social, desde a emergência do trabalhador livre na sociedade brasileira, quando as cidades passam a ganhar nova dimensão e tem início o problema da habitação (Maricato, 2000, p. 23).

A favela Morro do Papagaio está situada na região onde a Fazenda do Cercadinho estava estabelecida, no antigo Arraial do Curral Del Rei, contornado pela Serra do Curral, área rica em recursos naturais, sobretudo hídricos (Oliveira, 2014). Moura (2013) afirma que a formação desta favela se deu desde os primeiros anos da capital, a partir da década de 1920, relatado pelos moradores como o período de construção das primeiras moradias (Cruz, 2009)²⁹. O processo de urbanização da favela Morro do Papagaio se iniciou na década de 1970, parte da sua área original foi diminuída em razão da urbanização e crescimento dos bairros nobres da cidade. A Figura 11 ilustra os principais acontecimentos do início da formação da favela Morro do Papagaio até o início da urbanização.

Figura 11 — Das primeiras moradias ao processo de urbanização do Morro do Papagaio



Fonte: Adaptado de Cruz (2009), Pereira (2012) e Oliveira (2014).

²⁸ O IDHM brasileiro é composto pelas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda –, mas vai além: adéqua a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais (PNUD; IPEA; FJP, 2022, s/p). O IDHM de 0,000 a 0,499 é considerado muito baixo; de 0,500 a 0,599 é baixo; de 0,600 a 0,699 é médio; de 0,700 a 0,799 é alto e de 0,800 a 1,000 é muito alto.

²⁹ Para aprofundar o contexto histórico dessa ocupação, recomenda-se consultar Cruz (2009), Pereira (2012) e Oliveira (2014).

A formação do Morro do Papagaio não acompanhou os investimentos em infraestrutura urbana da cidade formal. Somente a partir de 1985 os investimentos do programa Com-Luz alcançaram a região através do Programa Municipal de Regularização de Favela (Profavela), possibilitando que algumas ruas do Morro do Papagaio fossem abastecidas com energia elétrica (Lansky, 2012). O programa é aplicado às favelas densamente ocupadas e caracterizadas pela população de baixa renda, e visa à urbanização e regularização jurídica das favelas (Belo Horizonte, 1985). Desde então, o Profavela passou a ser executado pela Urbel, com as obras de urbanização, construção de moradias, nas áreas informais, e regularização fundiária de loteamentos destinados à habitação popular (Moura, 2013).

A Urbel coordena o Programa Vila Viva, que teve seu início em 2005, e está diretamente ligado ao Plano Global Específico — instrumento de política urbana desde 1990. As diretrizes básicas do PGE envolvem melhorias na qualidade de vida da população das favelas, vilas e conjuntos habitacionais populares. Por meio das ações deste plano, estão alinhadas às intervenções e reestruturação de caráter urbano, ambiental e social (Prefeitura de Belo Horizonte, 2018a).

De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (2018b), o Programa Vila Viva consiste na execução de um conjunto de intervenções no sistema viário, construção de unidades habitacionais, obras de saneamento, eliminação de áreas de risco, urbanização de becos e áreas onde se implantarão parques e demais equipamentos de lazer. Os conjuntos habitacionais da favela Morro do Papagaio, provenientes do Programa, são popularmente chamados pelos moradores de Vila dos Predinhos.

Moura (2013) salienta que os recursos para as obras do Programa Vila Viva do Morro do Papagaio somaram R\$ 124 milhões de reais provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, que seriam destinados à infraestrutura (e.g., alargamento das principais vias de acesso, rua Principal e São Tomás de Aquino), construção das 587 Unidades de Habitação (UHs) e 18 Unidades Comerciais. Além disso, obras de saneamento, ações de regularização fundiária e de caráter social, bem como a construção de áreas de lazer, também estavam previstas.

Segundo Moura (2013), os debates sobre o Programa propuseram questionar as mais de mil remoções ante a quantidade de UHs que seriam construídas, assim como o valor pago pelas indenizações. Além disso, os investimentos em intervenções urbanas nas favelas das regiões centrais, áreas com maior valorização do solo, foram alvos de debates. Uma vez que estas ações poderiam gerar o aumento do custo de vida nesses locais, as questões de cunho social e regularização fundiária requeriam mais considerações (Moura, 2013).

Para os moradores do Morro do Papagaio, morar nos prédios do Programa Vila Viva, os *predinhos*, apresenta aspectos positivos e negativos. Para dona Adélia³⁰, 80 anos, os idosos com mobilidade reduzida foram beneficiados pelos prédios do Programa, porque as ambulâncias não conseguiam acessar os becos onde moravam anteriormente. Para outras pessoas que foram removidas de suas casas, os predinhos não possuem espaço suficiente para manter suas atividades de subsistência, como as plantações e criação de animais (Adélia, entrevista, 2024)³¹. Essas afirmações destacam as problemáticas das habitações sociais: especialmente em áreas de favelas, as remoções são impostas sem considerar os impactos nos indivíduos já enraizados nos seus espaços de afeto.

5.2.2 Contexto didático-pedagógico

A pesquisa se desenvolve na interface entre atividades de ensino-pesquisa-extensão que vêm sendo colocadas em prática com as crianças estudantes da EMUG desde 2022, em conformidade com o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que consta no Artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Esta pesquisa se desenvolve no contexto da oficina temática Espaço Protótipo ofertada na Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com carga horária de 30 horas-aula, a oficina é realizada em 8 encontros semanais e tem adotado como estratégia didático-pedagógica o ensinar/aprender a projetar com crianças por meio da concepção e ações de UT com estes agentes.

O presente estudo se integra às atividades de ensino de projeto que estruturaram as oficinas Espaço Protótipo colocadas em prática em 2023 e 2024 e às ações extensionistas então orquestradas pelo projeto de extensão “PROTOtipando lugares com crianças”³². A autora deste trabalho contribuiu com as atividades de ensino-pesquisa-extensão como pós-graduanda, bolsista de extensão e membro de equipe de pesquisa.

³⁰ Nome fictício para preservar o anonimato da entrevistada.

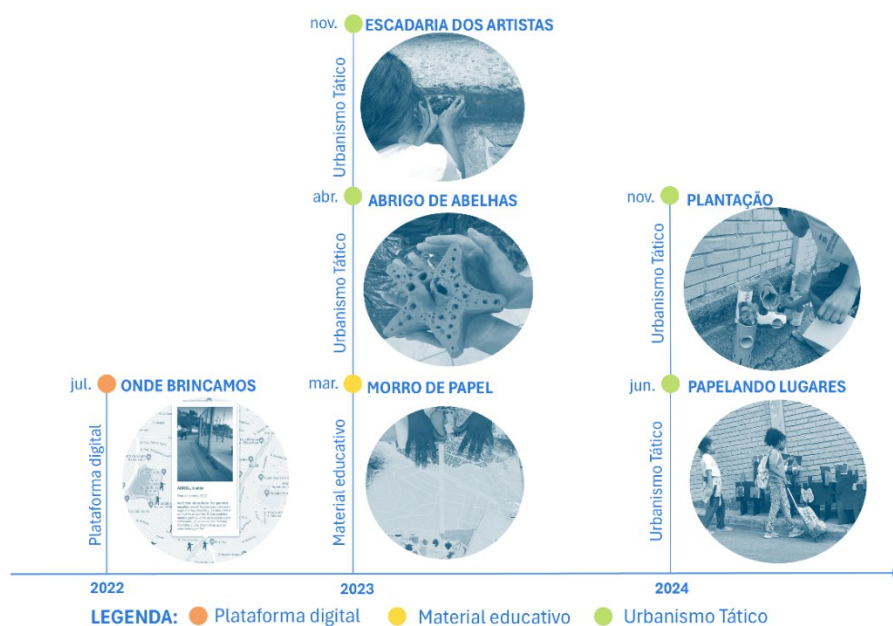
³¹ Entrevista cedida à professora Paula Barros, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³² Fazem parte dessa articulação as seguintes pesquisas: (i) “Ferramentas digitais dialógicas potencializando a promoção da mobilidade independente da criança em centros urbanos: Belo Horizonte”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig, processo APQ-00779-22); (ii) “Habitações verticalizadas de interesse social, espaços livres e mobilidade infantil independente: coprodução de conhecimento no Aglomerado Barragem Santa Lúcia” (CNPq processo 408471/2021-2); e (iii) “Intervenções em pequena escala para a retomada dos espaços livres públicos pelas crianças: um passo na direção da mobilidade infantil independente”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, processo 406500/2023-1).

As transformações selecionadas como estudos de caso para esta pesquisa ocorreram no segundo semestre de 2023 e durante o ano de 2024 com crianças estudantes da Escola Municipal Ulysses Guimarães (EMUG). A oficina envolveu, além das crianças, estudantes da graduação e pós-graduação, bolsistas de extensão e iniciação científica, e contou com o suporte de professores de Belas Artes, Design, Arquitetura, Urbanismo e Faculdade de Medicina vinculados à UFMG e monitores da EMUG.

Importante destacar que o presente estudo complementa uma série de atividades que vêm sendo realizadas com crianças moradoras da favela Morro do Papagaio desde 2022, com o fim da necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19. Estas ações têm gerado diferentes produtos e processos (e.g., plataforma digital, material educativo, UT) (Figura 12). A plataforma digital “Onde Brincamos”, produto extensionista, foi idealizada com estudantes de graduação e pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, e professores vinculados à Faculdade de Educação e da Escola de Arquitetura. A plataforma é formada por um mapa-base, no qual são compartilhados os locais onde as crianças participantes brincam cotidianamente, bem como seus registros fotográficos e visões de como é brincar naquele espaço. Este produto objetivou oportunizar a livre expressão das crianças acerca dos espaços onde costumam brincar cotidianamente, fomentar debates acerca da autonomia das crianças na cidade e da necessidade de criação de espaços abertos mais acolhedores e adequados para todos, especialmente para as crianças.

Figura 12 — Ações realizadas com crianças no Morro do Papagaio

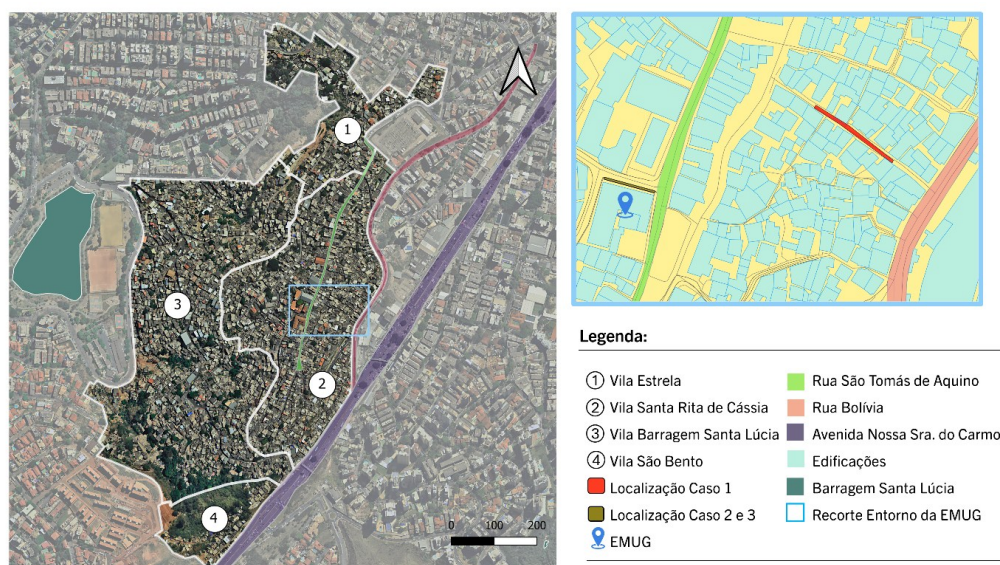


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O Morro de Papel é um material lúdico-pedagógico que envolveu estudantes de graduação e pós-graduação destas escolas (UFMG), desenhos elaborados pelas crianças estudantes da Escola Municipal Ulysses Guimarães, entre seis e doze anos, e professoras vinculadas à Escola de Belas Artes, Escola de Arquitetura e Design. Toda a metodologia, métodos e técnicas de engajamento das crianças na produção dos desenhos que ilustram este material didático-pedagógico foram desenvolvidos pelos estudantes matriculados na oficina Espaço Protótipo colocada em prática no segundo semestre de 2022. O material é composto por um mapa bidimensional do Morro do Papagaio e elementos desenhados e pintados pelas crianças, que podem ser adesivados, cortados e dobrados para formarem casas, árvores e outros elementos urbanos significativos para as crianças. Este produto extensionista tem potencial para revelar os olhares das crianças acerca de diferentes aspectos que caracterizam o Morro do Papagaio. Além desses produtos, no primeiro semestre de 2023, a transformação intitulada Abrigo de Abelhas envolveu a coprodução e instalação de abrigos de abelhas no canteiro *Quem Ama Cuida*, próximo à EMUG.

Desde então, outras ações de UT vêm sendo desenvolvidas com a participação das crianças da EMUG, no Morro do Papagaio. Esta pesquisa tem como estudo de casos três processos, quais sejam: Escadaria dos Artistas, Papelando Lugares e PlantAÇÃO, colocados em prática em 2023 e 2024. Cada uma dessas ações configura um processo coletivo, conduzido com metodologias participativas que buscaram envolver ativamente as crianças. A Figura 13 ilustra a localização dos casos analisados, que ocorreram nas imediações da escola.

Figura 13 — Localização dos casos estudados



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A Escadaria dos Artistas (caso 1), nome dado por uma das crianças participantes, selecionada como um dos estudos de caso desta pesquisa, envolveu a produção e instalação de mosaicos na escadaria do Beco São Jorge com as crianças da EMUG. Aproximadamente 40 crianças participaram do UT, entre elas 7 crianças de 9 a 10 anos participaram da pesquisa. Os mosaicos tiveram como ponto de partida os desenhos feitos pelas crianças (Figura 14).

Figura 14 — Produção e instalação dos mosaicos na escadaria



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Por meio desta atividade, foi possível explorar quais as percepções das crianças sobre as escadarias, becos e ruas do Morro do Papagaio. Através da oficina, professores, estudantes universitários, estudantes da EMUG e demais envolvidos puderam aprender diferentes técnicas de instalação e produção de mosaicos. Os mosaicos foram produzidos com sucatas de construção civil. A Figura 15 ilustra o desenvolvimento das atividades colaborativas da Escadaria dos Artistas.

Figura 15 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 1

ETAPA	AÇÃO	DESCRIÇÃO	AGENTES
1	PRIMEIRAS TROCAS	Primeiras trocas com as crianças, apresentação da proposta e visita à escadaria.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
2	LEITURA DO LUGAR	Registros de fotos para foto-eliciação.	Estudantes da EMUG
3	ANÁLISE TÉCNICA	Roda de conversa sobre informações do levantamento técnico da escadaria.	Professores e estudantes universitários
4	PESQUISA	Pesquisa sobre técnicas de produção de mosaicos.	Professores e estudantes universitários
5	CRIAÇÃO DE DESENHOS	Geração de desenhos.	Estudantes da EMUG
6	PROTOTIPAGEM	Escolha dos desenhos e teste das diferentes técnicas de produção do mosaico.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
7	PRODUÇÃO DOS MOSAICOS	Produção dos mosaicos com base nos desenhos e uso de diferentes técnicas.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
8	INSTALAÇÃO DOS MOSAICOS NA “ESCADARIA DOS ARTISTAS”	Crianças e moradores do Morro do Papagaio, professores e estudantes universitários instalaram os mosaicos na escadaria.	Estudantes da EMUG, crianças e moradores do Morro do Papagaio, professores e estudantes universitários

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Papelando Lugares (caso 2) envolveu a concepção de uma transformação temporária de papelão com crianças da EMUG. Peças de papelão foram confeccionadas pelos estudantes de arquitetura, bolsistas de extensão e iniciação científica da UFMG, para estruturar os desenhos feitos pelas crianças. Esta estrutura foi instalada ao longo da calçada lateral da EMUG e de outras escolas de ensino fundamental em Belo Horizonte (Figura 16).

Figura 16 — Processo e instalação da estrutura de papelão do caso 2



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A ação contou com 14 crianças, entre elas 13 crianças de 9 a 11 anos participaram da pesquisa. Essas transformações temporárias objetivam explorar o potencial das expressões

artísticas em ativar espaços cotidianamente utilizados como meros canais de circulação. A estrutura das atividades colocadas em prática e o envolvimento dos colaboradores está descrita na Figura 17.

Figura 17 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 2

ETAPA	AÇÃO	DESCRIÇÃO	AGENTES
1	PESQUISA E DISCUSSÃO	Exposição de ideias para a ação de UT.	Equipe PROTO
2	PRIMEIRAS TROCAS	Primeiras trocas com as crianças e apresentação da proposta.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
3	LEITURA DO LUGAR	Registros de fotos para foto-eliciação e percurso guiado pela criança com narração em vídeo.	Estudantes da EMUG
4	COIDEAÇÃO DOS FORMATOS DAS PEÇAS	Prototipagem, em escala reduzida, do formato das peças para a estrutura.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
5	RODAS DE CONVERSA SOBRE A ESTRUTURA	Troca de ideias e opiniões sobre os formatos das peças para a estrutura.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
6	DESENVOLVIMENTO DE DESENHOS	Criação de desenhos para compor a estrutura.	Estudantes da EMUG
7	PRODUÇÃO DAS PEÇAS EM TAMANHO REAL	Estudantes da UFMG confeccionaram e pintaram as peças da estrutura.	Professores e estudantes universitários
8	INSTALAÇÃO DA ESTRUTURA TEMPORÁRIA	Estrutura temporária instalada com as crianças e exposta no muro de divisa da EMUG.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A ação PlantAÇÃO (caso 3) foi realizada com 15 crianças de 9 a 12 anos. A ação envolveu a concepção de uma estrutura para acomodar vasos de plantas (Figura 18). Estudantes universitários coletaram e cortaram tubos de papelão, descartados rotineiramente por copiadoras, transformando-os em diferentes peças reutilizadas na composição da estrutura.

Figura 18 — Processo e instalação da estrutura no caso 3



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Como parte do processo criativo, as crianças pintaram as peças e, de forma coletiva, montaram as estruturas de papelão com o propósito de buscar soluções para a disposição dos vasos de plantas. A intervenção foi instalada ao longo da calçada lateral da EMUG. A Figura 19 apresenta um resumo de cada etapa e indica em quais delas houve participação das crianças.

Figura 19 — Esquema do desenvolvimento das atividades no caso 3

ETAPA	AÇÃO	DESCRIÇÃO	AGENTES
1	PESQUISA E DISCUSSÃO	Exposição de ideias para a ação de UT.	Equipe PROTO
2	COLETA E PRODUÇÃO DAS PEÇAS	Coleta de tubos de papelão e produção de peças em diferentes formatos e tamanhos.	Professores e estudantes universitários
3	PRIMEIRAS TROCAS	Primeiras trocas com as crianças e apresentação da proposta.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
4	LEITURA DO LUGAR	Registros de fotos para foto-elicitación, percurso guiado pela criança com narração em vídeo e criação de desenhos para desenho-elicitación.	Estudantes da EMUG
5	TESTE DA MONTAGEM	Montagem colaborativa de diferentes estruturas com as peças produzidas.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
6	PINTURA	Pintura colaborativa das peças.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários
7	INSTALAÇÃO DA ESTRUTURA TEMPORÁRIA	Estrutura temporária instalada com as crianças e exposta no muro de divisa da EMUG.	Estudantes da EMUG, professores e estudantes universitários

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

5.3 Métodos de geração de dados

Esta parte do trabalho apresenta os métodos aplicados para geração de dados pelas crianças, justifica por que eles foram selecionados, pontua as suas vantagens/desvantagens e apresenta as estratégias utilizadas para minimizar as suas limitações. A pesquisa empregou os seguintes métodos qualitativos de geração de dados: entrevista semiestruturada, observação flutuante e observação participante. Além disso, adotou a medição da variabilidade da frequência cardíaca, um marcador fisiológico que foi utilizado como método quantitativo complementar, com vistas a analisar o bem-estar subjetivo das crianças participantes.

Outros métodos participativos, como a foto-elicitación, o desenho-elicitación e o percurso guiado pela criança³³, integraram as ações da UT como parte das atividades desenvolvidas com as crianças. Esses métodos estavam alinhados às diversas pesquisas que dialogam com o

³³ A foto-elicitación trata-se de uma entrevista baseada em fotos (Harper, 2002), enquanto a desenho-elicitación utiliza os desenhos. a própria criança conduziu a caminhada e produziu um vídeo narrado com suas percepções sobre o local. Na ocasião, as crianças circularam por ruas e becos do Morro do Papagaio, acompanhadas por professores e estudantes universitários, para registrar fotos e vídeos ao longo do trajeto.

presente estudo. Embora não tenham sido utilizados como instrumentos diretos de geração de dados qualitativos nesta pesquisa, desempenharam um papel importante no processo de familiarização das crianças com a presença da pesquisadora, um aspecto relevante, visto que a distância entre adultos e crianças é um dos principais desafios em investigações com esse público (Woodhead; Faulkner, 2000).

Assim, as atividades de foto-elicitação, desenho-elicitação e percurso guiado mostraram-se fundamentais neste estudo para: (i) mitigar a assimetria de poder, comum nas relações entre pesquisador e criança; e (ii) promover maior engajamento e envolvimento infantil nas ações da UT. A participação das crianças na geração de informações e descobertas pode contribuir para reduzir o desequilíbrio de poder entre adultos e crianças, além de favorecer um ambiente mais acolhedor, no qual elas se sintam seguras para se expressar (Noonan *et al.*, 2016). Nesse sentido, o presente estudo de casos múltiplos emprega múltiplas fontes de evidências utilizando métodos tradicionais, que reforçam a noção de que as crianças são tão competentes e capazes quanto os adultos e enfraquece o olhar paternalista sobre elas (Punch, 2002).

5.3.1 Entrevista semiestruturada

Neste estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas individuais³⁴, pois essa abordagem: (i) permite certa flexibilidade na formulação das perguntas, possibilitando sua reorganização de acordo com as respostas das crianças; e (ii) ainda assim, possibilita a definição prévia de um conjunto de perguntas, baseadas em questões de interesse do pesquisador (Manzini, 1991). Com base em teorias e hipóteses preliminares, este tipo de entrevista permite a formulação de perguntas orientadas às principais dimensões do fenômeno investigado, ao mesmo tempo que possibilita a emergência de novas hipóteses ao longo do processo (Triviños, 1987). Neste estudo, as entrevistas buscaram compreender como as crianças percebem sua participação no processo de UT. Além disso, o uso deste método objetivou entender a percepção das crianças sobre os espaços que vivenciam, um aspecto fundamental para envolvê-las na transformação das cidades dentro de uma estrutura acolhedora e responsiva às suas necessidades (Christensen; O'Brien, 2003).

³⁴ Entrevistas individuais são mais apropriadas para crianças com mais de seis anos, pois as mais novas podem estranhar o processo e, conseqüentemente, permanecerem em silêncio ou responderem frequentemente “não sei” (Mauthner, 1997). Embora as entrevistas em grupo apresentem aspectos positivos — como serem mais dinâmicas e reduzirem a pressão sobre uma única criança para expressar suas opiniões —, as individuais possibilitam relatos mais pessoais e proporcionam um ambiente no qual as crianças podem se expressar com mais facilidade, sem interrupções de colegas (Punch, 2002).

O uso da entrevista torna-se relevante quando as informações não estão previamente registradas ou disponíveis para o pesquisador, mas são acessíveis por meio da memória e das reflexões dos participantes (Manzini, 1991). Entre as principais desvantagens da entrevista como fonte de evidência, destaca-se a tendência do entrevistado a responder com base no que acredita que o entrevistador deseja ouvir. Nesse sentido, as crianças podem ocultar informações ou até mesmo mentir por diversas razões, seja para corresponder às expectativas do pesquisador, seja por timidez (Punch, 2002). Para mitigar essas limitações, este estudo adotou outros métodos complementares, como a observação flutuante e a observação participante.

Neste trabalho, a entrevista focada teve como objetivo gerar informações ricas e detalhadas sobre como os participantes vivenciam e percebem os processos de UT. As entrevistas foram realizadas na EMUG, um espaço percebido pelas crianças como seguro. Para evitar fadiga, cada entrevista teve duração entre 10 e 15 minutos. Durante e após a realização das ações, as entrevistas incluíram reflexões sobre a experiência de participação na transformação desses espaços. Além disso, as perguntas foram estruturadas para obter dados sobre o cotidiano das crianças, sua relação com os espaços abertos, especialmente aqueles transformados durante a pesquisa. Assim, foram abordadas questões como: quais são os aspectos positivos e negativos das atividades colocadas em prática, o que poderia ser diferente nos processos, como avaliam o produto das ações de UT, quais espaços abertos frequentam, como interagem com esses lugares, se já participaram de outras transformações desses espaços urbanos que utilizam cotidianamente.

Para minimizar desconfortos e constrangimentos das crianças durante as entrevistas, alguns aspectos foram cuidadosamente considerados. Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer que, além de ser uma fonte de evidência, a entrevista constitui um processo de interação (Goode; Hatt, 1969; Manzini, 1991). Por essa razão, para facilitar o processo de coleta de informações, é essencial estabelecer um *rapport*, um estado de benevolência (Goode; Hatt, 1917), que gere um clima de confiança e segurança (Manzini, 1991).

Um *rapport* bem-sucedido na pesquisa com crianças favorece sua liberdade de expressão, especialmente em um contexto marcado por um expressivo desequilíbrio de poder, como ocorre em entrevistas conduzidas por adultos. Quando esse vínculo é estabelecido, as crianças podem se sentir à vontade para questionar o processo de pesquisa ou até mesmo trazer novos tópicos à discussão; cabe ao entrevistador conduzi-las de volta aos temas centrais da entrevista (Mauthner, 1997). Além disso, a linguagem adotada deve ser cuidadosamente escolhida, utilizando palavras claras e acessíveis para garantir uma comunicação efetiva com as crianças (Punch, 2002).

5.3.2 Observação flutuante

Esta pesquisa fez uso da observação flutuante, pois esse método possibilita que o campo *fale* por si mesmo. Nesse processo, o pesquisador permanece “vago e disponível em toda a circunstância, em não mobilizar a atenção sobre um objeto preciso, mas em deixá-la ‘flutuar’ de modo que as informações o penetrem sem filtro” (Pétonnet, 2008, p. 102). Logo, para Pétonnet, o pesquisador não entra com um foco específico, mas se deixa afetar pelos eventos em curso. O conhecimento, nesse sentido, é construído a partir das experiências vividas no campo, sendo identificado posteriormente, quando o pesquisador reconhece padrões, valores e significados a partir das interações informais com os participantes (Wateau, 2022).

Entre as desvantagens da observação flutuante, surgem questões éticas, especialmente quando a observação ocorre sem o conhecimento explícito dos observados, o que pode levar o pesquisador a ser visto como invasivo ou com intenções ocultas, especialmente se ele omitir sua identidade acadêmica (Binet, 2013). As limitações metodológicas também são evidentes, pois, ao ser realizada, a observação flutuante exige um registro pós-evento, geralmente feito no caderno de campo (Wateau, 2022). Embora importante como base empírica, esse tipo de registro memorial nem sempre consegue capturar todos os detalhes ou nuances de uma situação observada, ainda que o pesquisador alterne entre observação e anotação no campo (Binet, 2013).

Para mitigar essas limitações, Binet (2013) propõe que seja obtida autorização explícita para observar e interagir com os participantes no campo, o que garante transparência e permite a obtenção de consentimento informado. Além disso, recomenda-se o uso de meios de registro, como gravadores e câmeras, bem como a triangulação de dados por meio de outros métodos, como entrevistas, para assegurar uma análise mais rigorosa e completa.

A observação flutuante pode funcionar como uma introdução sensível à observação participante, pois “é um tipo de observação *desendereçada* — mas não desinteressada” (Simões, 2008, p. 195). Segundo a autora, ao permitir que o pesquisador se deixe guiar por encontros inesperados, esse método pode direcioná-lo a investigar com maior profundidade algo que, inicialmente, poderia passar despercebido. Nesse momento, o pesquisador passa a participar mais ativamente, compartilhando ou fazendo junto, característico da observação participante (Simões, 2008).

A observação flutuante foi utilizada como uma abordagem inicial para entender os processos e dinâmicas do campo antes de adentrar de forma mais profunda e estruturada, antes da definição da pergunta de pesquisa. Ao seguir a lógica proposta por Pétonnet (2008), a

pesquisadora se deixou afetar pelas situações do ambiente, permitindo que as informações fluíssem sem filtros. Durante esse período, foi possível identificar temas relevantes relacionados à participação das crianças nas transformações dos espaços abertos da favela, que, posteriormente, foram analisados de maneira mais profunda. Esse processo foi enriquecido pelas oportunidades informais de interação com os participantes, permitindo registros de dados qualitativos de maneira mais fluida e livre.

5.3.3 Observação participante

Esta pesquisa adotou o método da observação participante, que consiste em um exame minucioso e atento sobre um fenômeno em sua totalidade ou em algumas de suas partes, com o objetivo de captar precisamente o que está sendo examinado (Richardson *et al.*, 1999). Para este trabalho, a utilização da observação participante mostrou-se viável porque:

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (Yin, 2001, p. 116).

Segundo Minayo (2007), na observação participante, o pesquisador se insere no espaço social dos interlocutores e mantém uma relação direta com estes para realizar uma investigação científica, coletar dados e entender o contexto da pesquisa. A observação participante permite que o pesquisador se coloque no lugar do outro à medida que relativiza o espaço social de onde veio (Minayo 2007). A partir do contato com o grupo, os roteiros de questões podem ser atualizados, uma vez que algumas questões podem se tornar irrelevantes para outras ferramentas de geração de dados.

Ainda assim, é necessário estar atento a alguns pontos salientados por Richardson *et al.* (1999): (i) é possível que, durante a observação participante, certos eventos espontâneos sejam difíceis ou impossíveis de ser estudados em função da interferência causada pela presença do pesquisador; (ii) o pesquisador, depois de um tempo observando, busca gerar dados interessantes ao invés de informações necessárias para a pesquisa em função da supervalorização do exótico/pitoresco; (iii) é preciso que o pesquisador esteja atento à finalidade da observação participante, pois, uma vez que está inserido em um grupo, pode negligenciar o objetivo de pesquisa e se ater apenas às questões afetivas.

Como pesquisadora, a observação participante foi essencial por permitir que situações diversas pudessem ser registradas. “Um dos pontos mais positivos para o uso da observação é a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato [...] porque possibilita verificar detalhes da situação” (Richardson *et al.*, 1999, p. 263). Visto que as ações de UT com crianças são eventos onde acontecimentos simultâneos e imprevisíveis são inevitáveis, registrá-los *in loco* oportunizou análises posteriores, associadas aos outros métodos de pesquisa. Além disso, a observação participante favoreceu a captação de aspectos não verbalizados pelas crianças, como gestos, expressões faciais e comportamentos, que contribuíram para uma análise mais rica e detalhada das experiências vivenciadas. Anotações e registros fotográficos foram importantes instrumentos de registro porque permitiram rápidos apontamentos, através de aplicativos do celular (câmera e transcrição via áudio). Além disso, Yin (2001) destaca que uma perspectiva interna sobre o estudo de caso pode revelar questões mais profundas e detalhadas:

Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de "dentro" do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. Muitas pessoas argumentam que essa perspectiva é de valor inestimável quando se produz um retrato "acurado" do fenômeno do estudo de caso (Yin, 2001, p.116-118).

5.3.4 Medição da variabilidade da frequência cardíaca (VFC)

Neste estudo, a variabilidade da frequência cardíaca (VFC) foi utilizada como método³⁵ para investigar se ações de UT com crianças podem influenciar o direito à saúde. O desenvolvimento infantil e a promoção da saúde são processos integrados que envolvem o bem-estar físico, mental e social (OMS, 2013), considerados direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1990; ONU, 1989). Cada vez mais, a saúde mental tem sido uma prioridade global para o desenvolvimento infantil, dada sua importância na formação de padrões cognitivos e comportamentais duradouros (UNICEF, 2020; Kieling *et al.*, 2011). Esta pesquisa adota o conceito de bem-estar subjetivo, no qual o aumento desse bem-estar está associado a uma maior frequência de emoções positivas e satisfação com a vida (Ng; Diener, 2022), sendo esses fatores importantes para a saúde mental (Keyes, 2006).

O conceito de “bem-estar” pode assumir várias interpretações. O bem-estar mental pode ser compreendido sob duas perspectivas principais: a eudaimônica, associada ao propósito, crescimento pessoal e construção de relações positivas; e a hedônica, relacionada à percepção de felicidade (Ryan; Deci, 2001). A perspectiva hedônica fundamenta o bem-estar subjetivo e

³⁵ Este método foi colocado em prática apenas no caso 3.

possui três dimensões independentes: satisfação com a vida e afetos positivos e negativos (Ng; Diener, 2022). A satisfação com a vida diz respeito a uma autoavaliação integral e cognitiva em relação à própria vida (Ng; Diener, 2022). Já o afeto negativo corresponde ao estado de humor negativo ou emoções desagradáveis (e.g., tristeza, medo), e o afeto positivo se refere ao estado de humor positivo ou a emoções agradáveis (e.g., alegria, empolgação) (Ng; Diener, 2022). Os estados de afetos são particularmente relevantes para avaliar o impacto da participação infantil nos processos de UT, considerando como as crianças experienciam tais processos.

A escolha da VFC como parâmetro se justifica pela sua correlação com sentimentos de alegria, bom humor e calma, nos quais uma VFC elevada está associada ao bem-estar subjetivo (Geisler *et al.*, 2010). Um aumento na VFC também se relaciona com o desejo de se engajar socialmente e interagir (Kemp *et al.*, 2012). Indivíduos que conseguem lidar melhor com demandas sociais e manter relacionamentos saudáveis tendem a apresentar uma VFC maior. Em contrapartida, uma VFC baixa prejudica a regulação de aspectos afetivos, cognitivos e fisiológicos (Thayer; Lane, 2009).

Embora o comportamento irregular dos batimentos cardíacos possa ser observado através da frequência cardíaca (FC), a média da FC (número de batimentos por minuto) não reflete a complexidade das interações entre diferentes sistemas fisiológicos do corpo (McCraty; Shaffer, 2015). Como os batimentos cardíacos não seguem um padrão simples, a VFC é considerada uma medida da função neurocardíaca que reflete a interação entre o coração e o cérebro e a dinâmica do sistema nervoso autônomo (SNA) para se adaptar às necessidades do corpo (Shaffer; McCraty; Zerr, 2014).

O SNA controla o coração através de dois ramos: o sistema nervoso simpático (SNS) e o sistema nervoso parassimpático (PNS). Em situações de estresse físico ou psicológico, o SNS “excita” o corpo, aumentando o nível de alerta e a frequência cardíaca (Appelhans; Luecken, 2006). Já o PNS predomina em situações de tranquilidade, regulando as funções corporais e promovendo relaxamento e recuperação, reduzindo a frequência cardíaca. Por isso, o PNS é considerado “inibidor” (Appelhans; Luecken, 2006).

A VFC é uma ferramenta não invasiva capaz de avaliar a capacidade do cérebro de organizar respostas emocionais, fornecendo informações sobre a atividade do SNS e do PNS. Dessa forma, é possível inferir sobre a regulação emocional e os processos de inibição (PNS) e excitação (SNS) (Appelhans; Luecken, 2006).

Em contextos grupais, as respostas fisiológicas, como a frequência cardíaca, podem ajudar a entender as dinâmicas emocionais da equipe, incluindo a coesão do grupo e as mudanças de comportamento ao longo das tarefas (Mønster *et al.*, 2016). Além disso, as

respostas emocionais associadas às respostas fisiológicas podem indicar estados de relaxamento e redução do estresse em crianças, impactando positivamente no bem-estar e recuperação do estresse (Shao; Elsadek; Liu, 2020). Em atividades artísticas, a VFC também pode evidenciar a relação entre a criação artística e a diminuição do estresse em jovens (Sandmire *et al.*, 2016). Esse tipo de resposta fisiológica permite compreender como atividades artísticas simples podem reduzir o estresse e induzir o relaxamento em crianças (Delue, 1999).

Dado que a regulação emocional desempenha um papel essencial nos processos sociais e de saúde mental, a inclusão da mensuração da VFC em pesquisas sociais pode contribuir para novas descobertas e perspectivas sobre as respostas emocionais individuais (Appelhans; Luecken, 2006). Uma vez que o bem-estar subjetivo está influenciado por emoções, como alegria e tristeza, que caracterizam experiências positivas ou negativas (Tov, 2018), a VFC pode ajudar a entender se a participação de crianças em processos de UT beneficia sua saúde mental. Para isso, foram utilizados sensores fisiológicos para medir a VFC das crianças durante as atividades colaborativas.

O uso de sensores dentro de ambientes escolares, como a sala de aula, pode sofrer interferências de ruídos e movimentos voluntários ou involuntários das crianças (Holochwest *et al.*, 2019). Além disso, fatores como sexo, idade, puberdade e tempo de registro da VFC podem influenciar nos resultados (Jarrin *et al.*, 2015). Para mitigar possíveis desvantagens do uso dos sensores portáteis, a frequência cardíaca das crianças participantes foi registrada em quatro encontros semanais. Assim como, realizou-se a combinação de outros métodos, como observação participante e entrevistas.

A análise da VFC é realizada a partir de diferentes índices que se dividem em três grupos: índices de domínio de tempo, de domínio de frequência e não lineares (Quadro 2). Neste estudo, foram utilizadas uma variável de domínio de tempo (RMSSD) e duas variáveis de domínio de frequência (AF e BF/AF). As variáveis RMSSD e AF descrevem a atividade parassimpática, valores mais altos indicam maior ativação do PNS (Orsila *et al.*, 2008). Enquanto a razão BF/LF descrevem a atividade simpática e parassimpática (Laborde; Mosley; Thayer, 2017). A diminuição da razão BF/AF indica o aumento da atividade parassimpática (Orsila *et al.*, 2008). Valores de BF/AF acima de 1 indicam maior atividade simpática, enquanto valores menores que 1 indicam maior atividade parassimpática durante o registro (Paschoal; Neves; Donato, 2019). Este último índice, apesar de amplamente usado para indicar a atividade dos SNS e SPA, tem sido criticado pela ambiguidade dos seus resultados (Von Rosenberg *et al.*, 2017). A escolha por estes índices se apoia em estudos com crianças e adolescentes, nos quais

registros da VFC mais longos estão associados a uma maior confiabilidade das variáveis RMSSD, AF e BF (Weiner; McGrath, 2017).

Quadro 2 — Principais parâmetros de variabilidade da frequência cardíaca e sua origem fisiológica

	Variável	Descrição	Origem fisiológica
Domínio do tempo	SDNN	Desvio padrão de todos os intervalos R-R	Componentes cíclicos responsáveis pela variabilidade da frequência cardíaca
	RMSSD	Raiz quadrada da média das diferenças sucessivas	Atividade parassimpática
	pNN50	Porcentagem de intervalos RR sucessivos normais com mais de 50 ms	Atividade parassimpática
	<i>Peak-valley</i>	Filtro do domínio do tempo dinamicamente centrado na frequência respiratória contínua exata	Atividade parassimpática
Domínio da frequência	ULF	Frequências ultrabaixas	Oscilações circadianas, temperatura corporal central, metabolismo e o sistema renina-angiotensina
	VLF	Frequências muito baixas	Mecanismos de regulação de longo prazo, termorregulação e mecanismos hormonais
	BF	Frequências baixas	Reflete uma mistura entre influências simpáticas e parassimpáticas
	AF	Frequências altas	Atividade parassimpática
	BF/AF	Razão entre frequências baixas e frequências altas	Mistura de atividade simpática e parassimpática
Não linear	SD1	Desvio padrão - Gráfico de Poincaré transversal	Impreciso, representa mudanças rápidas e de alta frequência na variabilidade da frequência cardíaca
	SD2	Desvio padrão - Gráfico de Poincaré longitudinal	Impreciso, descreve mudanças de longo prazo na variabilidade da frequência cardíaca

Fonte: Adaptado de Laborde, Mosley e Thayer (2017).

Entre as quatorze crianças que participaram da intervenção PlantAÇÃO, nove crianças, estudantes da EMUG, com idade entre 10 e 11 anos, participaram deste método para registrar a variabilidade da frequência cardíaca durante a realização das atividades (Quadro 3). Entretanto, os registros da VFC de três crianças foram excluídos em razão da baixa qualidade dos dados.

Quadro 3 — Perfil dos participantes e situação dos dados

Nome*	Idade	Sexo	Situação dos dados
Alice	10	Feminino	Inadequados para análise estatística
Daniel	10	Masculino	Inadequados para análise estatística
Elis	10	Feminino	Inadequados para análise estatística
Laís	10	Feminino	Adequados para análise estatística
Luís	11	Masculino	Adequados para análise estatística
Maria	11	Feminino	Adequados para análise estatística
Pedro	11	Masculino	Adequados para análise estatística
Samuel	11	Masculino	Adequados para análise estatística
Tereza	11	Feminino	Adequados para análise estatística

Nota: *Nomes fictícios foram utilizados para preservar a identidade dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A VFC dos participantes foi mensurada através de sensores de frequência cardíaca HRM-2935 (*Kyto Fitness Technology*). Esse dispositivo portátil e não invasivo permite que as crianças se movimentem livremente durante as tarefas colaborativas no processo de UT. Os sensores foram conectados ao aplicativo Elite HRV em *smartphones*, e os dados foram transformados em gráficos para análise individual da VFC de cada participante. A descrição do uso dos sensores e a exportação das informações da VFC estão ilustradas na Figura 20.

Figura 20 — Sensor de frequência cardíaca HRM-2935 em uso



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em estudos prévios, o Elite HRV foi utilizado na investigação da validade e confiabilidade de dispositivos de baixo custo para mensuração da VFC em crianças (Speer *et al.*, 2020) e para investigar o impacto do ambiente construído nas experiências emocionais e na

criatividade das pessoas (Strachan-Regan; Baumann, 2024), assim como no desempenho criativo (Colzato; Ritter; Steenbergen, 2018).

Antes de iniciar a mensuração da VFC, as atividades colaborativas e o procedimento de uso dos sensores foram explicados para as crianças. O sensor foi colocado no lóbulo da orelha conforme a etapa de preparação dos participantes. Antes das atividades colaborativas, especificamente no primeiro dia de medição da VFC, as crianças ficaram sentadas por um minuto para registrar a linha de base da VFC, após a leitura de uma história para acalmar os ânimos dos participantes. Esse período de medição é essencial para adaptar o humor das crianças ao ambiente da tarefa (Shao; Elsadek; Liu, 2020) e serve como referência para comparar possíveis alterações da VFC em atividades colaborativas. Durante a medição da linha de base, os participantes são orientados a permanecer o mais tranquilos possível (Mønster *et al.*, 2016). O Quadro 4 ilustra o desenho do estudo.

Quadro 4 — Procedimento para a medição da VFC

Explicação das atividades	Explicação da utilização do sensor	Preparação dos participantes	Medições da linha de base da frequência cardíaca	Atividades colaborativas
2 minutos	2 minutos	5 minutos	1 minuto	30 – 45 minutos
			Medição da variabilidade da frequência cardíaca	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A VFC foi registrada no ambiente escolar. Na sala de aula, os sensores foram utilizados nas crianças durante as atividades colaborativas da intervenção junto aos professores e estudantes universitários. Durante todo o processo de UT, as variações de frequência cardíaca foram registradas, conforme proposto por Nakagawa, Inoue e Koshimizu (2016), ao estudarem diferenças de VFC em atividades criativas e não criativas, e por Fusaroli *et al.* (2016), ao utilizarem sensores durante atividades colaborativas, individuais ou em grupo. As atividades colaborativas na sala de aula tiveram duração de 30 a 45 minutos.

5.4 Métodos de análise dos dados

5.4.1 Análise temática

Para a análise dos dados obtidos através da aplicação das informações qualitativas, optou-se pela estratégia analítica denominada análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), porque (i) é flexível; (ii) relativamente fácil de entender e executar, inclusive por pesquisadores inexperientes; (iii) evidencia semelhanças e diferenças entre o arranjo de dados, favorecendo a análise cruzada dos estudos de caso; e (iv) pode gerar *insights* inesperados (Braun; Clarke, 2006).

Esta estratégia analítica serve para identificar padrões (temas) através da exaustiva organização e reorganização dos dados em categorias indutivamente ou dedutivamente estabelecidas. A análise temática indutiva é conduzida com base nos temas que emergem dos dados gerados, e foi utilizada como ponto de partida no caso 1. Após verificar que os depoimentos das crianças indicavam o potencial das intervenções com crianças para assegurar direitos humanos e fundamentais, teve início a análise indutiva dos três casos bem como a análise dedutiva guiadas pelo marco teórico e conceitual da presente pesquisa.

Ainda que seja um método com diversos benefícios, a análise temática pode apresentar desvantagens, a exemplo: uma ampla variedade de aspectos a serem analisados (flexibilidade) pode paralisar o pesquisador, uma vez que é necessário focar nas principais questões da pesquisa (Braun; Clarke, 2006). Além disso, os autores afirmam que, sem uma base teórica sólida, a análise temática pode apenas descrever dados sem conseguir interpretá-los profundamente ou fornecer explicações mais significativas.

Os dados gerados das fontes de evidência (e.g., entrevista) realizadas foram transcritos e organizados. A leitura e releituras dos dados gerados foi fundamental para que os primeiros códigos fossem manifestados. Nesta fase, marcadores de texto em cores diferentes foram usados para destacar possíveis códigos e ideias iniciais (etapa 1). As informações que substanciaram reflexões relevantes foram destacadas e revisitadas para agrupá-las em códigos preliminares em uma tabela do software Excel (etapa 2). Posteriormente, os códigos recorrentes foram agrupados em temas potenciais (etapa 3). Estes foram revisados para atender satisfatoriamente ao conjunto de dados (etapa 4). Para este trabalho, a tabela Excel cumpriu o objetivo da elaboração do mapa “temático” recomendado por Braun e Clarke (2006). Os temas foram definidos e nomeados, bem como refinados para esclarecer quais os aspectos abordados pelos temas e se estes estão alinhados com as questões da pesquisa (etapa 5). Por fim, a última etapa

envolve a escrita dos resultados (etapa 6). O Quadro 5 descreve e resume as seis fases da análise temática.

Quadro 5 — Fases da análise temática

Fase	Descrição
1 – Familiarizando-se com os depoimentos	Transcrição, leitura, releitura dos dados gerados e anotações sobre as ideias iniciais.
2 – Formando códigos	Codificação preliminar das informações relevantes.
3 – Procurando temas	Os códigos recorrentes foram agrupados em temas potenciais.
4 – Revisando temas	Os temas foram revisados, averiguando se estes satisfaziam os códigos vinculados a eles, bem como ao banco de dados como um todo.
5 – Nomeando e refinando temas	Os temas foram definidos e nomeados de maneira clara e condizente com seu conteúdo; e refinados, atentando-se para a história que a análise conta e as especificidades dos temas.
6 – Elaborando o relatório	A escrita do relatório propôs exemplos vívidos; análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006).

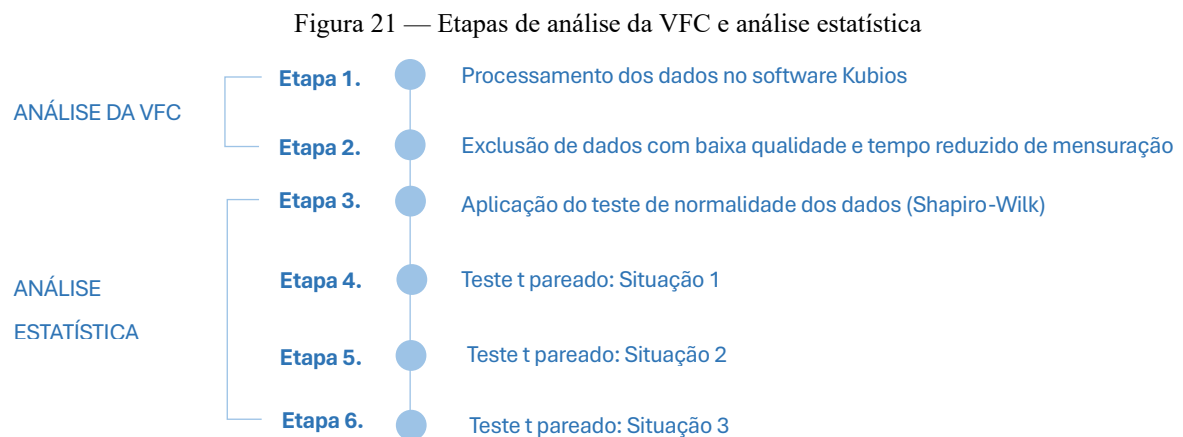
5.4.2 Análise estatística

A análise estatística dos dados coletados por meio do uso de sensores de frequência cardíaca HRM-2935 (*Kyto Fitness Technology*) tipo clipe de orelha nas crianças foi realizada através do software GraphPad Prism 8.0. Esta análise objetivou compreender se o processo de UT impacta no bem-estar subjetivo das crianças participantes. Especificamente se há redução ou aumento de emoções negativas e positivas com base na VFC (Beaton *et al.*, 2024; Gullett *et al.*, 2023). A normalidade das distribuições de cada parâmetro de VFC para todas as medições foi testada por meio do teste Shapiro-Wilk. Como a distribuição dos dados foi considerada simétrica, o teste t pareado foi utilizado para analisar os dados da VFC. Este teste estatístico foi escolhido porque os dados foram obtidos dos mesmos participantes em diferentes momentos, permitindo comparações diretas entre as medições, conforme os estudos de Majhi *et al.* (2024) e Shao, Elsadek e Liu (2020).

Os valores utilizados nesta análise são referentes aos índices RMSSD, HF e LF/HF³⁶ registrados na linha de base (1 minuto) e durante as atividades de UT, com registros de em média 29 minutos. Nesta pesquisa, os valores dos índices VFC linha de base foram analisados em relação aos valores de cada índice VFC durante as atividades que compuseram o processo

³⁶ A escolha por estes componentes da VFC foi justificada no subcapítulo 5.3.4.

de UT (situação 1). Para esta situação não houve diferenciação entre os tipos de atividades (pintura e montagem da estrutura de papelão), estas foram analisadas em conjunto. Com o objetivo de compreender qual atividade pode gerar uma maior sensação de bem-estar nas crianças participantes, a linha de base foi analisada em relação à atividade de pintura (situação 2) e à atividade de montagem da estrutura (situação 3). A Figura 21 ilustra as etapas do processo de análise estatística desde o processamento dos dados no software Kubios. Todos os gráficos apresentam a média com desvio padrão.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

5.4.2.1 Avaliação da VFC

Os dados brutos referentes à VFC foram importados para o software Kubios HRV Scientific, versão 4.1.1 (Kubios Oy, Finlândia). Utilizou-se o filtro baixo (*low filter*) para corrigir possíveis artefatos nos registros da linha de base e durante as atividades (Alcantara *et al.*, 2020). Essa correção permitiu minimizar interferências técnicas (e.g., movimentos bruscos, posicionamento inadequado do sensor) e biológicas (e.g., batimentos irregulares), garantindo maior confiabilidade dos valores obtidos.

Foram utilizados os seguintes parâmetros para estimar os domínios de frequência da VFC: banda de baixa frequência (BF; 0,04-0,15 Hz) e banda de alta frequência (AF; 0,15-0,4 Hz) (Tarvainen *et al.*, 2014). Embora essas bandas sejam tradicionalmente recomendadas para adultos, estudos indicam que também podem ser adequadas para estimar medidas confiáveis de AF e BF em crianças e adolescentes (Weiner; McGrath, 2017).

Nesta etapa, os seguintes critérios para exclusão de dados foram utilizados: tempo reduzido de medição da VFC e qualidade insatisfatória dos dados. Três registros da VFC foram eliminados por apresentarem um período de medição reduzido. Considerando o objetivo de

verificar variações no bem-estar das crianças durante o processo, registros com menos de 5 minutos de duração foram descartados por fornecerem uma quantidade limitada de informações. A qualidade dos dados foi verificada no relatório de índices da VFC disponibilizado pelo Kubios. Com base nesse critério, foram excluídos um registro da linha de base e dois registros da VFC durante as atividades devido à baixa qualidade dos dados. Em casos de desconexão dos sensores, quando mais de um registro foi obtido para um mesmo participante na mesma atividade, optou-se pelo registro de maior duração para a análise. Esses critérios de exclusão foram aplicados para selecionar as medições utilizadas na análise estatística dos dados, apresentada no próximo capítulo. Além disso, foi utilizada a calculadora desenvolvida por Gąsior *et al.* (2018) para verificar se os valores encontrados estão dentro dos limites normais para crianças entre 6 e 13 anos.

5.5 Considerações éticas

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG (CAAE 59886022.4.0000.5149/CAAE 74599317.9.0000.5149). A comunidade escolar da EMUG, os responsáveis e crianças foram informados sobre a pesquisa e os métodos de geração de dados que seriam aplicados, previamente. Na primeira troca com as crianças, estas foram informadas do que se trata a pesquisa. Na oportunidade, foram entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para aquelas crianças que aceitaram participar da pesquisa, de maneira voluntária. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues para as crianças interessadas em participar da pesquisa que também receberam o TALE. As crianças foram instruídas a levar os termos para casa e, caso os responsáveis permitissem sua participação na pesquisa, retornariam com os documentos assinados. No início da entrevista, as crianças podiam autorizar ou não a gravação, deixando-se claro que elas poderiam finalizar a entrevista a qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis ou por qualquer outra razão que as deixasse constrangidas. No capítulo de resultados, nomes fictícios são utilizados para garantir o anonimato dos participantes.

6 RESULTADOS

A análise temática dos depoimentos das crianças e das notas de campo indicou que diferentes aspectos dos processos de UT, em combinação (ou não), têm potencial para fomentar a vivência de direitos infantis. A análise estatística das informações quantitativas obtidas por meio da medição da variabilidade da frequência cardíaca (VFC), ao contrário da análise temática, indicou que estes processos não necessariamente promovem o bem-estar mental das crianças, importante componente da saúde. Direitos à liberdade de expressão, à convivialidade, à educação, de estar nos espaços abertos e à saúde emergiram como direitos infantis passíveis de serem vivenciados pelas crianças ao longo de processos de UT caracterizados por atividades facilitadoras e práticas horizontalizadas, que foram influenciadas pela estrutura dos processos. Além dos depoimentos das crianças, fotos tiradas ao longo da observação participante e pelas crianças (foto-elicitación) ilustram esta parte do trabalho.

6.1 Urbanismo Tático enquanto veículo para a vivência dos direitos infantis

Os relatos das crianças evidenciaram que processos de UT têm potencial para oportunizar a vivência dos direitos à liberdade de expressão, à convivialidade, à educação e de estar no espaço aberto, que, uma vez experienciados, tendem a evocar emoções positivas. Ao promoverem o bem-estar subjetivo das crianças, emoções positivas, promovem a saúde, outro direito infantil. Os depoimentos das crianças evidenciam o princípio de indissociabilidade entre os direitos, sendo muitas vezes possível associar uma fala à vivência deste ou daquele direito. Ainda que outros direitos possam ter sido mobilizados de maneira indireta, os resultados apresentados a seguir concentram-se naqueles que se manifestaram com maior destaque nas falas das crianças. Os temas que emergiram da análise temática realizada com o propósito de explorar o potencial de processos de UT em promover a vivência de direitos infantis foram: livre expressão, convivialidade, aprender fazendo junto, estar no espaço aberto e saúde interdependente.

A análise cruzada dos casos permitiu identificar tanto similaridades quanto diferenças entre os temas emergentes. No caso 1, não foram encontrados depoimentos que sustentassem o tema *aprender fazendo junto*. Embora os relatos das crianças revelem uma valorização do processo colaborativo, não foram identificados aprendizados diretamente relacionados a essa prática conjunta. Da mesma forma, o tema *saúde interdependente* não emergiu dos relatos,

ainda que as notas de campo indiquem a presença de emoções positivas ao longo das atividades. O Quadro 6 apresenta a síntese cruzada dos casos.

Quadro 6 — Análise cruzada dos casos segundo os temas relacionados aos direitos vivenciados

Temas	Estudos de caso		
	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Livre expressão	✓	✓	✓
Convivialidade	✓	✓	✓
Aprender fazendo junto	✗	✓	✓
Estar no espaço aberto	✓	✓	✓
Saúde interdependente	✗	✓	✓

Nota: X — No caso 1, as perguntas das entrevistas não abordaram diretamente os processos de UT, o que limitou a obtenção de respostas vinculadas aos temas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

6.1.1 Livre expressão

Este tema diz respeito à livre expressão de ideias, preferências, perspectivas e opiniões pelas crianças. A livre manifestação de ideias, preferências e visões pelas crianças é uma pré-condição para a genuína participação delas em processos de UT. As crianças apreciaram as oportunidades de manifestar seus pontos de vista, por exemplo, durante a avaliação dos protótipos em escala reduzida. O depoimento a seguir ilustra que participar de decisões coletivas pode viabilizar a vivência do direito à liberdade de expressão³⁷ (Figura 22).

Eu gostei que a gente fez aquela escultura com o nosso desenho, a gente colocou nossos desenhos, a gente tirou foto, a gente gostou, das coisas que a gente gostou. Aí a gente veio, sentou todo mundo numa mesa e as pessoas estavam ao redor, aí nós falamos qual a gente mais gostou, a cor, por que a gente gostou dessa escultura, a gente ficou falando (Alice, caso 2, 10 anos, 2024).

³⁷ Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] (Brasil, 1990).

Figura 22 — Roda de conversa para tomadas de decisão no caso 2



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A fala de Alice destaca que não apenas ela, mas as demais crianças participantes do processo se sentiram impelidas a expressar as suas ideias de diferentes modos ao mencionar: “nossos desenhos”, “nós colocamos” e “nós falamos”. As fotos tiradas durante a observação participante mostram o ativo envolvimento das crianças nas atividades de caráter artístico. Os relatos mostraram que as crianças valorizaram tanto as contribuições individuais quanto as coletivas nos processos de UT analisados. Esse aspecto também se faz evidente em como João (caso 1, 10 anos, 2023) escolheu nomear a ação de UT na escadaria do Beco São Jorge: Escadaria dos Artistas. Na percepção de João todos os participantes, inclusive as crianças, foram coautores da transformação daquele espaço:

Entrevistadora: [...] se o prefeito chegasse para você e falasse assim “João, que nome que a gente pode dar pra essa escadaria?”, que nome que você daria para a escadaria?

João: Escadaria dos Artistas.

Entrevistadora: E quem são os artistas?

João: Todo mundo que participou (caso 1, 10 anos, 2023).

As crianças, durante a fase de leitura do lugar, expressaram incômodos e denunciaram problemas presentes nos espaços abertos da favela. “É bom que dá uma ajudada para as pessoas aprenderem a não jogar lixo na rua, fazer as coisas certas” (Alice, caso 3, 10 anos, 2024). Nas ações de UT em estudo, que envolveram a aplicação de uma série de ferramentas para compreender o espaço a ser transformado segundo o olhar das crianças, estas se identificaram como sujeitos de direitos capazes de se posicionar criticamente perante os seus espaços de uso cotidiano. Ana, ao ser questionada sobre a possibilidade de outras crianças participarem das ações de UT, afirmou: “Sim... porque a gente também tem nossos direitos!” (caso 1, 10 anos, 2023).

No caso 1, durante a instalação dos mosaicos na escadaria do Beco São Jorge, diferentes crianças se expressaram de diferentes modos: cantando, escolhendo peças de porcelanato, instalando mosaicos. Como registrado nas notas de campo, esta variedade de expressões concomitantes proporcionou uma atmosfera acolhedora, alegre, colaborativa e brincante na escadaria (Figura 23).

Figura 23 — Registros do processo de transformação colaborativa



Fonte: Acervo da autora, 2023.

6.1.2 Convivialidade

O tema “convivialidade” diz respeito ao contato com outras pessoas oportunizado pelas ações de UT. Esse aspecto evidencia um direito à convivialidade, ou seja, à uma convivência pacífica e harmoniosa³⁸ com pessoas que não fazem parte do seu cotidiano, na medida em que o contato com diferentes grupos sociais promove trocas de saberes, vivências e perspectivas. O depoimento de Luís destaca essas interações como um importante elemento nesses processos. Sua menção às saudades da equipe (“*voltar a ver vocês*”) e ao “*ficar junto*” revela que as interações com os demais participantes foram centrais nessas ações:

³⁸ O ECA assegura o direito à convivência comunitária (Art. 16, inciso V; Art. 19). Neste trabalho, as crianças destacaram o contato com pessoas externas à comunidade como um elemento importante nas ações de UT. Embora a convivialidade seja um conceito em destaque na literatura contemporânea (Hemer; Frykman; Ristilammi, 2020), neste estudo adotamos seu sentido mais comum: a ideia de relações sociais marcadas pela cordialidade, simpatia e agradabilidade nas interações.

Entrevistadora: *O que é que tu mais gostou de fazer durante esses dias que nós viemos para cá?*

Luís: *Desenhar... Voltar a ver vocês.*

Entrevistadora: *Por que voltar a nos ver?*

Luís: *Porque vocês são legais. Eu fiquei com saudade* (caso 3, 11 anos, 2024).

As notas de campo evidenciaram interações respeitadas entre crianças e os demais participantes. As crianças conversavam sobre suas relações familiares, seus gostos e acontecimentos recentes que presenciaram. Com frequência, demonstravam entusiasmo com a chegada de professores e estudantes universitários à escola. Daniel relatou que *“tem vezes que eu fico até ansioso para vocês chegarem”* e que sentiu saudade e felicidade quando voltamos *“porque eu gosto de vocês”* (criança participante, 2024).

6.1.3 Aprender fazendo junto

O tema “aprender fazendo junto” se refere as aprendizagens através da criação artística. Os processos analisados envolveram atividades artísticas, como a criação de desenhos, pinturas e estruturas de papelão, que as crianças valorizaram e destacaram em seus relatos como importantes para seus aprendizados. A criação artística compõe o direito à educação³⁹ e foi identificada pelas crianças como meio de aprendizagem e aprimoramento de habilidades já existentes. *“A gente aprende algo a mais [...] tipo aprender como desenhar”* (Elis, caso 2, 10 anos, 2024). *“Porque aprendi coisas boas, sabe? Na outra escola não tinha nada disso. Então eu gostei de aprender”* (Alice, caso 2, 10 anos, 2024).

Entrevistadora: *Me conta uma coisa, em uma outra vez que conversamos, você falou aprende coisas novas quando nós viemos para a escola. Dessa vez você aprendeu alguma coisa nova?*

Miguel: *É, eu também aprendi. Foi mais sobre a escultura. Eu aprendi como fazer um pouco. Aprendi também como pintar um pouco* (caso 3, 11 anos, 2024)

E eu aprendi a como fazer essa escultura aqui, ó. Aprendi a fazer essa “esculturuzinha” aqui, ó, pequena. Para colocar negócio. É, olhando até que é bem fácil, você pega papelão, fura algumas partes, e depois encaixa tudo um ano no outro, e o jeito que tem que ficar firme, e depois você faz esses desenhos (Miguel, caso 2, 11 anos, 2024).

³⁹ Artigo. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o direito à educação se fez notar principalmente quando os processos permitiram o desenvolvimento de habilidades artísticas. As crianças atribuíram valor a aprendizagens que se articularam com seus conhecimentos prévios. “*Eu aprendi um pouco a desenhar porque eu não sou muito boa para desenhar. Eu aprendi um pouco a desenhar, eu aprendi um pouco a montar uma escultura. As coisas de arquitetura*” (Alice, caso 2, 10 anos, 2024). Aprender por meio da criação artística foi apontado como motivação para que outras crianças participassem futuramente dessas ações, “*para elas também aprenderem as coisas que nós aprendemos*” (Alice, caso 3, 10 anos, 2024). Ademais, outras crianças destacaram que a convivialidade permite ampliar aprendizados e estabelecer novas relações. Alice sugeriu que estar perto de outras pessoas permitiu explorar novas ideias, enquanto Laís destacou que conhecer novas pessoas favorece a construção de novas amizades:

Alice: *Eu gostei de pintar, de ficar perto de todo mundo, né? De conversar e aprender... muitas coisas.*

Entrevistadora: *O que tu aprendeu, Alice?*

Alice: *Eu aprendi sobre arquitetura e sobre como montar porque eu não sabia nada disso antes. Aprendi muitas coisas diferentes.*

Entrevistadora: *Entendi. Como é que você se sentiu fazendo isso? E perto das outras pessoas?*

Alice: *Bem. Porque dava para eu perguntar ideias, eles falavam. Fazer um monte de coisa* (caso 3, 10 anos, 2024)

Entrevistadora: *Como é que foi na terça-feira?*

Laís: *Bom.*

Entrevistadora: *Por que foi bom?*

Laís: *É porque conhecer pessoas novas foi muito legal.*

Entrevistadora: *O que tem de legal em conhecer pessoas novas?*

Laís: *É que a gente pode fazer novas amizades, conversar, fazer amigos* (caso 3, 10 anos, 2024).

6.1.4 Estar no espaço aberto

Este tema se refere às possibilidades de estar nos espaços abertos da favela experienciadas pelas crianças. As notas de campo destacam que as crianças se divertiam quando estavam nas ruas, becos e escadarias do Morro do Papagaio. Durante esses momentos, as crianças riam, faziam piadas com os amigos e pontuavam aspectos significativos sobre esses espaços. O relato a seguir ilustra que o direito de estar nos espaços abertos⁴⁰ foi vivenciado a partir das ações de UT:

Entrevistadora: *O que foi que você mais gostou desse dia?*

Elis: *Eu gostei de sair para a rua.*

⁴⁰ Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...] (Brasil, 1990).

Entrevistadora: *Gostou de sair na rua? Por quê?*

Elis: *Porque quando a gente está na escola e sai para a rua, é uma felicidade, porque nós só ficamos aqui dentro da escola (caso 3, 10 anos, 2024).*

6.1.5 Saúde interdependente

Este tema diz respeito às emoções positivas, como alegria e felicidade, experienciadas pelas crianças ao longo dos processos de UT. Sentir emoções positivas ao incrementar o bem-estar subjetivo promove a saúde das crianças. Os depoimentos indicam que o exercício dos direitos infantis contribui para a promoção do direito à saúde⁴¹ ao evocar emoções positivas (Figura 24).

Figura 24 — Direitos diretamente e indiretamente relacionados à saúde



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

⁴¹ Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (Brasil, 1990).

Reencontrar os estudantes e professores da UFMG para realizar outras ações de UT⁴² evocou emoções positivas nas crianças, como exemplifica o depoimento da Laís: *“Na hora que vocês foram embora, eu fiquei meio triste, eu fiquei meio magoada, né? Na hora que vocês voltaram, minha alegria voltou”* (Laís, caso 3, 11 anos, 2024). *“Simplesmente, eu achei que vocês não iam voltar [...] Ai depois chegou o segundo semestre, vocês não voltaram, agora que está no terceiro semestre, vocês voltaram. Eu senti bastante alegria, muito tempo...”* (Miguel, caso 3, 11 anos, 2024).

A liberdade de expressão foi evidenciada através do desenhar, pintar e montar as estruturas de papelão — meios de aprendizagem, segundo as crianças, que evocaram emoções positivas. De modo indireto, o direito de brincar⁴³ esteve relacionado aos momentos que geraram divertimento e lazer. *“Eu acho muito bom quando vocês vêm. É divertido. E, o que eu acho legal aqui é sobre orientar as crianças sobre arte, essas coisas. Desenhar é bom, é um passatempo também muito bom”* (Miguel, caso 3, 11 anos, 2024).

Entrevistadora: [...] E como é que você se sentiu durante os dias que a gente estava aqui fazendo essa escultura?

Laís: Feliz.

Entrevistadora: Por que feliz? O que tem de feliz em fazer essas coisas?

Laís: É porque a gente usa a criatividade, a alegria, os desenhos (caso 3, 11 anos, 2024).

Entrevistadora: Nos dias que nós viemos aqui [...] O que foi que você gostou de fazer nesses dias?

Tereza: Foi a pintura.

Entrevistadora: A pintura? Por que a pintura?

Tereza: Porque eu gosto de mexer com tinta, fazer várias coisas com a tinta.

Entrevistadora: Como é que você se sente fazendo essas coisas?

Tereza: Eu me sinto bem alegre (caso 3, 11 anos, 2024).

Além da expressão artística, os relatos sugerem que estar junto dos estudantes e professores universitários pode evocar emoções positivas quando existe espaço para as crianças se expressarem livremente. Dessa forma, o direito à saúde pode emergir quando elas relatam sobre suas vidas, expõem seus sentimentos, pintam e desenharam com outras pessoas:

Entrevistadora: E o que mais que foi legal de fazer?

Luís: Desenhar, pintar... ficar junto dos professores [estudantes e professores universitários].

Entrevistadora: O que você sente quando está junto do professor e das outras pessoas?

⁴² Para contextualizar os próximos trechos de depoimentos das crianças, é importante destacar que grande parte das crianças que participaram do caso 3 estiveram presentes no caso 2.

⁴³ Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; [...] (Brasil, 1990).

Luís: *Ah... alegria.*

Entrevistadora: *Alegria?*

Luís: *Sim.*

Entrevistadora: *O que te deixa mais alegre de tudo isso? O que você faz com as outras pessoas que te deixa alegre?*

Luís: *Pintar, conversar, poder falar coisas que eu sinto* (caso 3, 11 anos, 2024).

Do mesmo modo, estar ao ar livre foi percebido como um aspecto que evocou emoções positivas nas crianças. Nesse sentido, além do direito à educação e à liberdade de expressão, o direito de estar nos espaços abertos da favela também esteve associado ao direito à saúde. “Porque quando a gente está na escola e sai para a rua é uma felicidade, porque nós só ficamos aqui dentro da escola” (Elis, caso 2, 10 anos, 2024).

6.2 Aspectos dos processos de UT que contribuem para a vivência dos direitos infantis

Nesta parte do trabalho, serão apresentados os temas oriundos da análise temática dos depoimentos das crianças, que objetivou revelar os aspectos dos processos de UT que, segundo a percepção delas, facilitaram a promoção de direitos fundamentais nos casos analisados. Os temas são: atividades facilitadoras, práticas horizontalizadas e estrutura dos processos.

Quanto aos fatores que favorecem a vivência dos direitos infantis, destaca-se a presença de práticas horizontalizadas em todos os casos analisados. Os depoimentos das crianças evidenciam que a postura dos estudantes e professores universitários foi percebida como um elemento relevante nas ações de transformação urbana. Por outro lado, os temas *atividades facilitadoras* e *estrutura dos processos* não foram identificados no caso 1. O Quadro 7 apresenta a síntese cruzada dos casos.

Quadro 7 — Análise cruzada dos casos segundo os temas relacionados aos aspectos facilitadores

Temas	Estudos de caso		
	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Atividades facilitadoras	☐	☒	☒
Práticas horizontalizadas	☒	☒	☒
Estrutura dos processos	☐	☒	☒

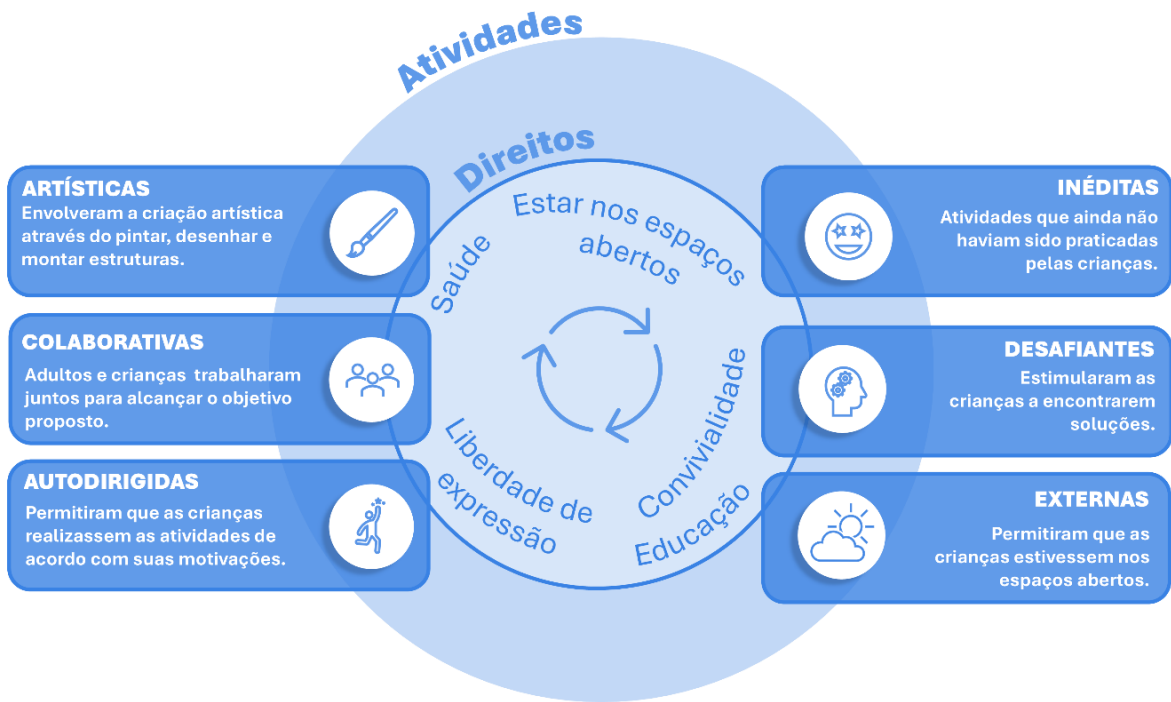
Nota: X — No caso 1, as perguntas das entrevistas não abordaram diretamente os processos de UT, o que limitou a obtenção de respostas vinculadas aos temas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

6.2.1 Atividades facilitadoras

O tema “atividades facilitadoras” se refere às práticas que oportunizam o exercício dos direitos infantis, segundo a percepção das crianças. Atividades artísticas, colaborativas, autodirigidas, inéditas, desafiantes e externas facilitaram o exercício de uma série de direitos (Figura 25).

Figura 25 — Características-chave das atividades e principais direitos vivenciados



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As atividades artísticas envolvem formas de expressão artística, incluindo: desenhos, pinturas e montagens de estruturas de papelão realizados pelas crianças (Figura 26). Os relatos sugerem que o divertimento esteve associado à experimentação, e não apenas ao resultado. As crianças demonstraram motivação para se comunicar por meio dessas atividades, que evidenciaram o potencial expressivo do processo criativo. Os depoimentos demonstraram que as atividades artísticas podem contribuir para a vivência do direito à liberdade de expressão: “É legal pintar. Aí você vai poder ser criativo. Com só um simples... Só um simples, assim... ‘tchim’, aí já dá uma ideia” (Maria, caso 2, 11 anos, 2024). “Ah, acho um negócio muito legal. Porque é um passatempo muito bom e, também, é... arte é uma forma criativa para se comunicar” (Miguel, caso 3, 11 anos, 2024).

Figura 26 — Etapas de montagem e de pintura no caso 3



Fonte: Acervo da autora, 2024.

As atividades artísticas também viabilizaram o aperfeiçoamento de competências já praticadas pelas crianças. O depoimento de Miguel (11 anos, 2024) ilustra o potencial dessas atividades enquanto meios para o aprendizado: *“Eu aprendi a desenhar melhor, eu estou desenhando muito melhor depois disso”*. Alice (caso 3, 10 anos, 2024) complementa: *“É bom para o aprendizado [...] a gente aprende outras coisas, né?”*.

As atividades colaborativas correspondem ao “fazer junto intergeracional”. Essas atividades estimularam aprendizados compartilhados correlacionados à multiplicação de ideias. Os depoimentos evidenciaram a contribuição das atividades artísticas e colaborativas para o aprendizado. *“Você tem muito mais criatividade. Trabalhar sozinho você não tem muita criatividade”* (Laís, caso 2, 11 anos, 2024). *“Simplesmente, cada escultura é melhor que a outra, aí uma é boa, depois as pessoas vão aprendendo também”* (Miguel, caso 3, 11 anos, 2024).

As atividades autodirigidas, nas quais as crianças se sentem livres para escolher como fazer oportunizam relaxamento, e experiências divertidas. Em seus depoimentos, as crianças caracterizam algumas atividades como práticas rígidas, enquanto outras são entendidas como atividades de lazer. Miguel disse: *“Desse projeto [PlantAÇÃO] a gente descansa mais, a gente se diverte mais porque o Coral é mais faz, faz, faz, faz. Não tem um tempo para descansar”* (caso 3, 11 anos, 2024).

As atividades inéditas dizem respeito às situações percebidas pelas crianças como novas e inesperadas. Essas novas experiências estimularam emoções positivas. Segundo Miguel: *“Praticamente todo dia é a mesma rotina normal. Nós chegamos, brincamos, brincamos, comemos, e vamos ver filmes e vamos embora [...]”* (caso 3, 11 anos, 2024).

Laís: [...] é muito interessante porque vocês trazem muitas coisas interessantes, tipo aqueles tubos, eu não sabia o que a gente ia fazer. Eu achei que era alguma torre, essas coisas. E nós fizemos, só que era com planta. Eu não sabia (caso 3, 10 anos, 2024).

Entrevistadora: Eu queria te perguntar sobre o nosso encontro da terça-feira que viemos aqui com várias pessoas. Como é que foi esse dia?

Daniel: Foi legal!

Entrevistadora: Foi legal o quê?

Daniel: A gente está fazendo coisas diferentes, coisas que eu nunca fiz.

Entrevistadora: Que coisas diferentes?

Daniel: Tipo, aqui na [escola] integrada, coisas que eu nunca fiz. Escultura... esses “trem”, então (caso 3, 10 anos, 2024).

Já as atividades desafiantes são aquelas que propõem um objetivo a ser alcançado que envolve algum tipo de dificuldade que para ser superada exige esforço, concentração e habilidades específicas. Atividades desafiantes oportunizaram momentos de diversão, segundo as crianças. Os depoimentos do Rodrigo (caso 3, 11 anos, 2024) e do Miguel (caso 3, 11 anos, 2024) associam a complexidade envolvida na criação de uma estrutura para encaixar vasos de plantas com diversão:

Entrevistadora: É... Rodrigo [...] o que você mais gostou de fazer dessa vez que nós viemos para cá?

Rodrigo: Os tubos.

Entrevistadora: Os tubos?

Rodrigo: Uhum.

Entrevistadora: Mas o que que você gostou de fazer com os tubos?

Rodrigo: Porque era um “desafiozinho” para nós fazermos, para colocar o vasinho no tubo. Para encaixar (caso 3, 11 anos, 2024).

Entrevistadora: E o que você mais gostou dessa atividade?

Miguel: Eu acho que foi na parte quando a gente foi colocar os negócios, que saiu... Os negócios que começaram a cair, desmoronar, eu tinha que levantar, colocar, caía, desmoronava, foi muito bom (caso 3, 11 anos, 2024).

Da mesma forma, Lucas destacou que o que mais lhe agradou nessas atividades “foi montar mesmo e se divertir” (caso 3, 10 anos, 2024). Quando atividades desafiantes resultaram na superação de um obstáculo, apesar de exigirem esforço e adaptação, segundo as crianças, possibilitaram experiências prazerosas. De maneira implícita, o direito de brincar emergiu ao longo da prática destas atividades, como ilustra este depoimento:

Miguel: Eu comecei a fazer um tanto de coisa sem criatividade nenhuma. Aí depois começou a vir as ideias. Porque tudo que eu queria fazer, eu não tinha como. Aí a ideia começou a vir. Aí depois eu vi que aquilo ali parecia asa. Aí depois eu percebi que parecia anjo. Aí depois eu coloquei o negócio lá e eu percebi que caía. Aí depois eu percebi que tinha como pegar outro negócio e colocar, tipo, como fosse a cabeça, cabelo, alguma coisa. Aí depois naquele negócio eu coloquei o potinho que servia como a auréola.

Entrevistadora: *Como é que você sentiu fazendo tudo isso?*
 Miguel: *Ah, foi bem divertido* (caso 3, 10 anos, 2024).

Embora as crianças tenham apreciado os desafios do processo criativo, também vivenciaram momentos de frustração. Miguel, por exemplo, relatou um processo de tentativa e experimentação que não atendeu às suas expectativas. “*É, as coisas que eu não gostei [...] foi mais na parte de quando eu misturei as cores, as cores não iam. Não mudou nada. Não entendi o porquê*” (Miguel, caso 3, 11 anos, 2024). Ainda assim, a materialização das ideias podem evocar emoções positivas. “*Foi o desenho que a gente desenhou, colocou aí. E eu gostei desse desenho também, do jeito criativo das pessoas. E das cores*” (Alice, caso 2, 10 anos, 2024). Também as estruturas de papelão “*dão mais alegria para a rua*” (Laís, caso 2, 10 anos, 2024).

As atividades externas correspondem àquelas realizadas nos espaços abertos da favela (Figura 27). As notas de campo revelaram que as crianças apreciaram ter contato com plantas, verde, ar livre e outros elementos que caracterizam os becos, ruas, canteiros, praças e escadarias do Morro do Papagaio. “*Porque quando a gente está na escola e sai para a rua é uma felicidade*” (Elis, caso 3, 10 anos, 2024).

Figura 27 — Registro de fotografias pelas crianças

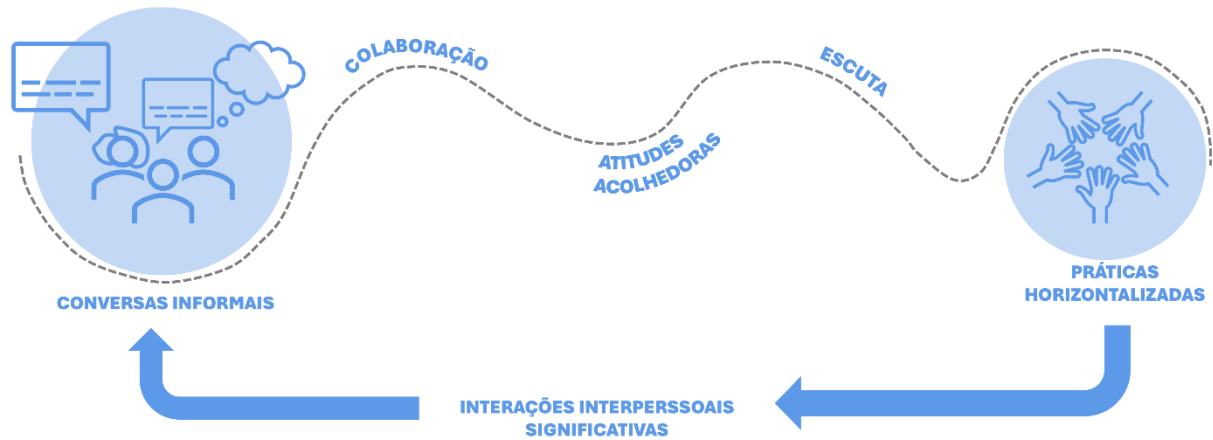


Fonte: Acervo da autora, 2024.

6.2.2 Práticas horizontalizadas

Práticas horizontalizadas se referem às interações interpessoais que prezam por estruturas de poder menos hierárquicas. Estas práticas são permeadas por conversas informais, colaboração, atividades acolhedoras e escuta (Figura 28). Nesse sentido, as crianças reconheceram que interações sociais mais horizontalizadas favoreceram a vivência de direitos.

Figura 28 — Principais elementos constituintes das práticas horizontalizadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Estruturas horizontalizadas favoreceram conversas informais, fundamentais para o estabelecimento da convivialidade. Na observação participante, foi possível notar que muitas crianças conversavam com os demais participantes sobre diversos assuntos, como histórias da família, situações pessoais ou piadas.

Entrevistadora: *Teve alguma coisa que aconteceu que você gostou muito quando vocês estavam trabalhando?*

Elis: *Sim, nós conversamos muito.*

Entrevistadora: *Sobre como fazer os tubos ou...*

Elis: *É, outras coisas. Conversamos sobre a vida* (caso 3, 10 anos, 2024).

Assim, as crianças relataram perceber os estudantes universitários como colaboradores, que prestaram assistência e facilitaram a liberdade de expressão. Para elas, a criatividade pode ser ampliada, e não ameaçada, pela contribuição de outras pessoas. Como exposto no trecho de entrevista a seguir, pedir ajuda para os adultos compreende pensar em novas ideias em conjunto:

Entrevistadora: *Tu acha que você conseguiu colocar essa ideia em prática?*

Lucas: *Sim.*

[...]

Entrevistadora: *Teve algo que você acha que foi importante para você ter conseguido fazer isso?*

Lucas: *A professora [estudante].*

Entrevistadora: *Por que ela foi importante?*

Lucas: *Quando eu estava sem ideia, ela foi lá e me deu algumas ideias* (caso 3, 10 anos, 2024).

Para as crianças, estruturas mais horizontalizadas as deixam mais confortáveis para expor as suas ideias, já que não se sentem ameaçadas como nas estruturas verticalizadas, muitas

vezes intimidantes. Para Lucas, o processo provocou emoções positivas: “*porque eu gosto de mexer com isso. E vocês não são bravas*” (caso 3, 10 anos, 2024). Miguel também comenta que as atitudes acolhedoras dos estudantes e professores universitários ao longo do processo contribuíram para criar uma atmosfera mais lúdica:

Entrevistadora: *Miguel, você falou que é divertido quando a gente vem pra cá. O que é que é divertido quando a gente vem pra cá?*

Miguel: *É, é sobre arte mesmo e também todos os professores [estudantes e professores universitários] aqui são muito calminhos* (caso 3, 11 anos, 2024).

No caso 1, as fotos tiradas pelas crianças como parte da foto-elicitación indicam que as práticas horizontalizadas contribuíram para a formação de laços sociais mais significativos associados a emoções positivas (Figura 29). Nas fotografias dos adultos foram adicionados “emojis” de coração porque “*vocês são muito legais*” (Olívia, caso 1, 10 anos, 2023).

Figura 29 — Participantes registrados pelas crianças



Fonte: Elaborado pelas crianças, 2023.

O caso 3 demonstrou um atrito na mediação dos adultos e evidenciou como práticas horizontalizadas devem fazer parte de todas as fases das ações de UT com crianças, não somente quando estas estão presentes. O desmonte das estruturas de papelão construídas pelas crianças ocorreu sem que elas fossem previamente informadas. Para o Miguel, tal decisão unilateral (de cima para baixo) proporcionou um sentimento de tristeza: “*eu senti meio triste, meu anjo não estava ali e pegaram minhas peças. As peças que eu fiz. São bonitas mesmo*” (caso 3, 11 anos, 2024).

6.2.3 Estrutura dos processos

Este tema se refere à organização dos processos de UT com crianças em termos, por exemplo, de frequência e duração dos encontros. Segundo os relatos das crianças, a estruturação do processo influencia na vivência de direitos infantis (Figura 30). Por exemplo, encontros regulares facilitaram a convivialidade e associada à experiencição de emoções positivas, como ilustra o relato de Luís:

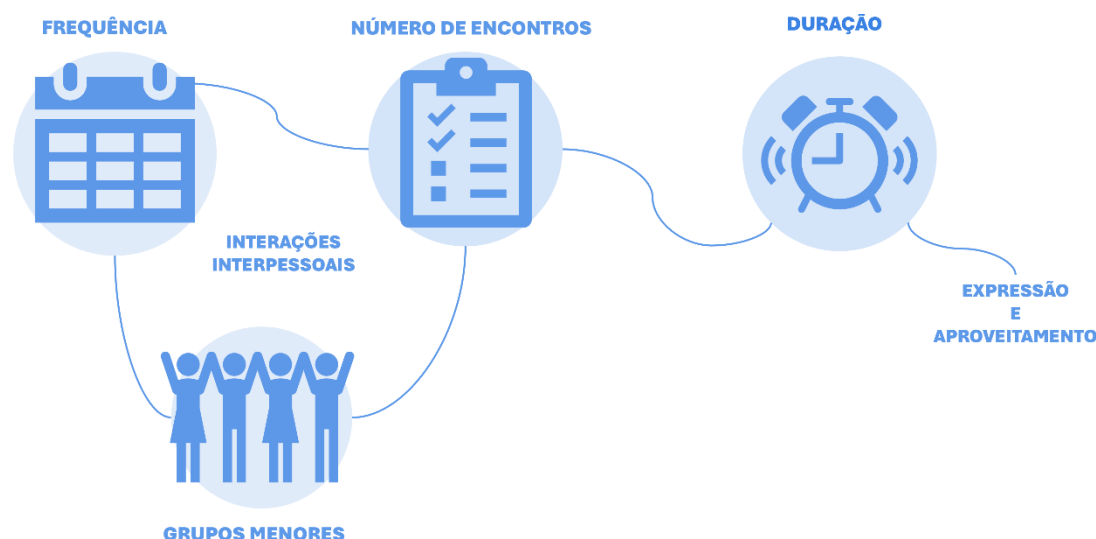
Entrevistadora: [...] me conta uma coisa o que é que você mais gostou de fazer durante esses dias que a gente veio para cá?

Luís: Desenhar... Voltar a ver vocês.

Entrevistadora: Por que voltar a ver a gente?

Luís: Porque vocês são legais. Eu fiquei com saudade (caso 3, 11 anos, 2024).

Figura 30 — Componentes da estrutura dos processos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O número dos encontros também pode incrementar a convivialidade, impactando positivamente no direito à saúde. O depoimento de Luís indica que o retorno das atividades foi importante porque suas interações com os estudantes e professores universitários foram apreciadas na iniciativa colocada em prática no primeiro semestre de 2024, ação de UT Papelandando Lugares. Os elos sociais criados também foram valorizados por Elis que destacou: “eu não gostei que tiverem muitos monitores [estudantes universitários] que faltaram” (caso 3, 10 anos, 2024).

A duração dos encontros também impactou, segundo as crianças, na qualidade da experiência. É necessário que o processo seja estruturado de modo que a duração dos encontros

seja suficiente para que as crianças se sintam confortáveis para expor as suas ideias. Com relação as ações em estudo, a duração dos encontros foi descrita por algumas crianças como insuficiente para exporem e desenvolverem as suas ideias. Miguel disse que, para os encontros serem mais divertidos, *“eu acho que sempre que nós nos encontrássemos a aula poderia ser maior”* (caso 3, 11 anos, 2024).

Entrevistadora: *E você sentiu à vontade para falar todas as suas ideias?*

Maria: *Não.*

Entrevistadora: *Não? Por quê?*

Maria: *Eu queria fazer mais coisas, mas o tempo estava demorado. Não! Estava adiantado* (caso 3, 11 anos, 2024).

Nesses processos, grupos pequenos foram formados por estudantes da EMUG e UFMG. Em média 12 estudantes universitários participaram dos processos de UT analisados. As crianças destacaram que grupos menores promovem a escuta. *“Porque cada um tem seu professor [estudante universitário] e cada professor vai ouvir as crianças. Entendeu?”* (Elis, caso 3, 10 anos, 2024).

Nesse sentido, segundo as crianças, o número e a frequência dos encontros, ao facilitarem o estabelecimento da convivialidade, favoreceram a liberdade de expressão, o aprender, dentre outros direitos. Já a duração dos encontros influencia no pleno aproveitamento das atividades e no direito de poder se expressar livremente.

6.3 A vivência do direito à saúde de acordo com a variabilidade da frequência cardíaca (VFC)

A análise estatística propôs analisar alterações da VFC que impactaram o bem-estar subjetivo das crianças durante os processos de criação para avaliar a vivência do direito à saúde. Essas informações são referentes aos estados emocionais das crianças durante as atividades do caso 3. Apenas uma variável da VFC (BF/AF) atingiu significância estatística ($p < 0.05$) em relação à atividade de pintura. Nesse sentido, os resultados dessa análise foram considerados inconclusivos.

Os dados foram processados pelo software Kubios HRV versão 4.1.1 e estão apresentados na Tabela 2 e Tabela 3. Esses valores correspondem às medições da VFC dos participantes (N=6). A Tabela 2 representa os dados gerados na medição da linha de base das crianças, realizada após uma roda de leitura. Para compreender se o processo de UT impactou no bem-estar das crianças, os dados da linha de base (Tabela 2) foram comparados aos valores

obtidos durante o processo colaborativo (Tabela 3), que inclui tanto a montagem da estrutura quanto a pintura das peças.

Tabela 2 — Valores dos índices da VFC referentes à linha de base

Tipo de atividade	Tipo de medição	Participante*	Índices da VFC			Tempo de medição (min)
			RMSSD (ms)	AF (un)	BF/AF	
Após leitura	Linha de base	Maria	49.7	46.00	1.174	1:00
		Luís	40.9	40.20	1.487	1:00
		Pedro	34.8	40.04	1.497	1:00
		Laís	54.3	57.70	0.732	1:00
		Tereza	49.7	73.68	0.356	1:00
		Samuel	17.6	47.69	1.079	1:00

Nota: *Nomes fictícios foram utilizados para preservar a identidade dos participantes; un = unidade normalizada; ms = milissegundos; RMSSD = valor quadrático médio dos desvios padrão entre os intervalos NN; BF = Baixa frequência; AF= Alta frequência; BF/AF = relação simpático-vagal

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao avaliar os valores gerais obtidos em relação à linha de base (Tabela 2), observou-se que a atividade parassimpática aumentou em metade dos participantes durante as atividades do caso 3, evidenciado pelo aumento das variáveis RMSSD e AF. Para os demais participantes, no entanto, os valores desses índices apresentaram redução (Tabela 3).

Tabela 3 — Valores dos índices da VFC referentes às atividades

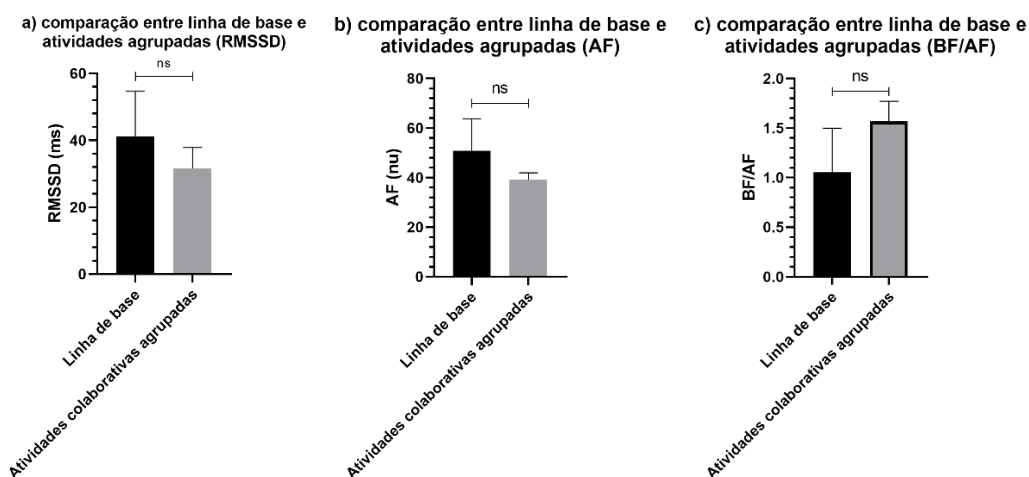
Tipo de atividade	Tipo de medição	Participantes*	Índices da VFC			Tempo de medição (min)
			RMSSD (ms)	AF (un)	BF/AF	
Montagem da estrutura	Durante a atividade	Luís	42.8	41.26	1.422	28:23
		Pedro	38.4	44.08	1.267	27:27
		Tereza	27.6	39.28	1.543	24:04
		Samuel	33.4	34.27	1.917	31:05
Pintura das peças	Durante a atividade	Maria	26.2	41.26	1.422	16:40
		Luís	44.6	28.56	2.500	27:37
		Pedro	49.0	34.61	1.889	34:50
		Laís	32.8	37.12	1.691	44:54

Nota: un = unidade normalizada; ms = milissegundos; RMSSD = valor quadrático médio dos desvios padrão entre os intervalos NN; BF = Baixa frequência; AF= Alta frequência; BF/AF = relação simpático-vagal

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com relação à análise estatística, os valores da VFC foram analisados a partir de três situações diferentes⁴⁴. Na comparação entre os valores da linha de base e os índices registrados durante as atividades agrupadas (Situação 1), o teste t pareado não evidenciou diferenças significativas para as variáveis RMSSD (41.16 ± 13.52 vs. 31.50 ± 6.393), AF (50.89 ± 12.90 vs. 39.08 ± 2.873) e a razão BF/AF (1.054 ± 0.44 vs. 1.570 ± 0.20). Esses resultados demonstram que o processo criativo dos casos analisados não foi capaz de promover modificações significativas nas atividades parassimpáticas ou simpáticas com base nas variáveis RMSSD, AF e BF/AF. O gráfico representativo dos dados pode ser visualizado na Figura 31.

Figura 31 — Variáveis RMSSD, AF, BF/AF comparando pontuações entre a linha de base e durante as atividades, N=6, ausência de significância estatística (ns) determinada pelo teste t-pareado

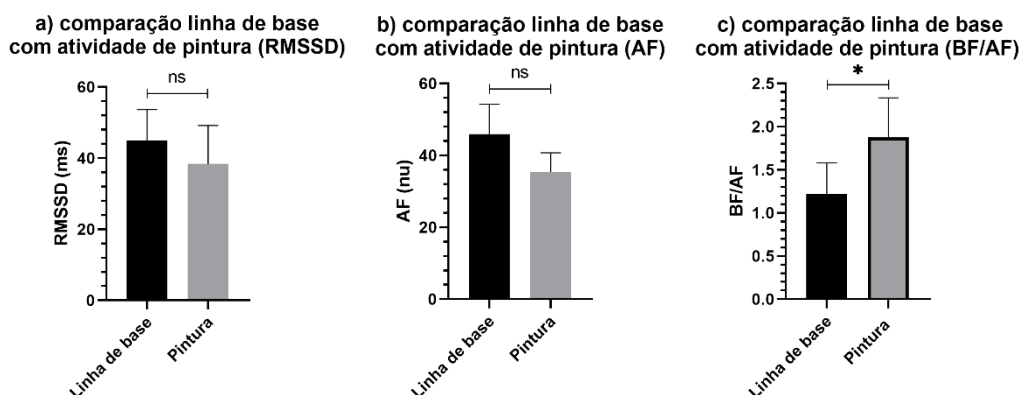


Fonte: Elaborado pela autora com uso do software GraphPad Prism 8.0, 2025.

Na Situação 2, que analisou as variáveis da VFC dos participantes durante a atividade de pintura, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis RMSSD (44.93 ± 8.745 vs. 38.38 ± 10.81) e AF (45.99 ± 8.288 vs. 35.39 ± 5.314). Por outro lado, o teste t pareado revelou uma diferença estatisticamente significativa na razão BF/AF (1.233 ± 0.3597 vs. 1.876 ± 0.4582 , $*p < 0.05$), que corresponde à diminuição na atividade parassimpática e aumento da atividade simpática. Este resultado sugere que houve um aumento do estresse durante a atividade de pintura. A Figura 32 ilustra o gráfico representativo dos dados.

⁴⁴ Estas situações foram detalhadas no subcapítulo “Análise estatística”.

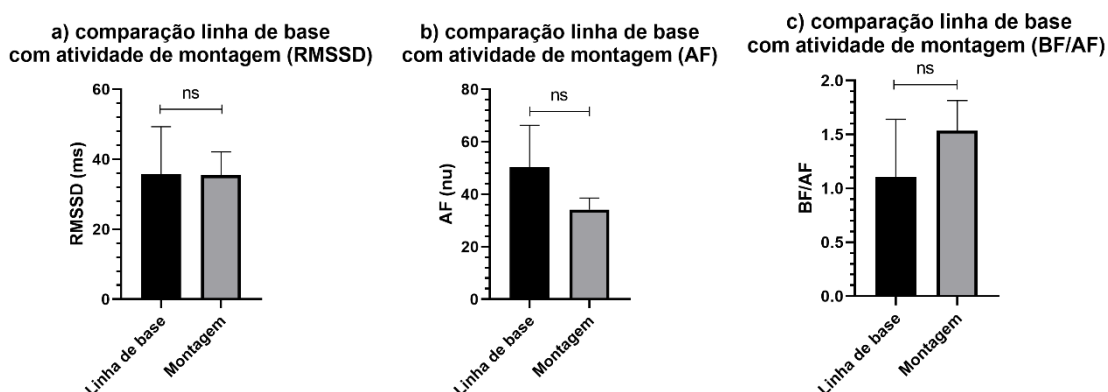
Figura 32 — Variáveis RMSSD e AF comparando a linha de base com atividade de pintura (N=4); sem significância estatística (ns) determinada pelo teste t pareado. Variável BF/AF comparando a linha de base com atividade de pintura (N=4); *p < 0.05 determinado pelo teste t pareado



Fonte: Elaborado pela autora com uso do software GraphPad Prism 8.0, 2025.

Na Situação 3, que comparou os valores da linha de base com as variáveis registradas durante a atividade de montagem, o teste t pareado indicou que as variáveis RMSSD (35.75 ± 13.56 vs. 35.55 ± 6.545), AF (50.40 ± 15.92 vs. 34.18 ± 4.389) e a razão BF/AF (1.105 ± 0.5358 vs. 1.537 ± 0.2772) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Figura 33). Esses resultados demonstram que a atividade de montagem não foi capaz de promover modificações significativas nas atividades parassimpáticas ou simpáticas com base nas variáveis RMSSD, AF e BF/AF.

Figura 33 — Variáveis RMSSD, AF, BF/AF comparando a linha de base (N=4) com atividade de montagem da estrutura (N=4); ausência de significância estatística (ns) determinada pelo teste t pareado



Fonte: Elaborado pela autora com uso do software GraphPad Prism 8.0, 2025.

7 DISCUSSÃO

7.1 Direitos infantis

Participar de processos decisórios urbanos, como as transformações dos espaços abertos das cidades, é um direito infantil consagrado. Contudo, a carência de estudos que buscam entender tais processos, a partir da perspectiva infantil, pode inviabilizar o aperfeiçoamento destas práticas e enfraquecer a promoção dos demais direitos infantis (Ruas, 2023). Este estudo de casos múltiplos confirma que processos que incorporam a participação infantil na transformação de espaços urbanos podem ser canais para a promoção de direitos, segundo o olhar das crianças. As ações de UT têm potencial para viabilizar, especialmente, a vivência de direitos como o direito à liberdade de expressão, o direito à educação, o direito de estar nos espaços abertos e o direito à saúde. Isto demonstra o efeito multiplicador desses processos por fomentarem outros direitos infantis através do direito da criança à participação.

O Artigo 16, inciso II, do ECA, consagra a liberdade de expressão como um direito infantil fundamental. Para o célebre professor Célestin Freinet, essa liberdade é uma necessidade humana (Scarpato, 2017). A concepção freinetiana da livre expressão⁴⁵ considera, para além da manifestação oral e escrita, as expressões artísticas, musicais e expressivas (Paiva, 2002). Consoante a esta ideia, o Artigo 13 da CDC evidencia o direito das crianças de se expressarem de diferentes formas, seja verbalmente ou artisticamente.

Nos casos estudados, a livre expressão das crianças foram diversas e construídas a partir das falas, desenhos, montagens de estruturas e pinturas. O direito à liberdade de expressão foi vivenciado e valorizado pelas crianças, por exemplo, quando estas participaram das tomadas de decisões. Este estudo demonstra que as crianças apreciam a colaboração na projeção de espaços urbanos quando podem opinar sobre as definições dos trabalhos (Kreutz; Derr; Chawla, 2018; Malone, 2013). Essas experiências de participação na infância podem fomentar nas crianças uma autopercepção duradoura enquanto agentes sociais, com poder de ação e influência na sociedade e no ambiente que as cerca (Chawla, 2007; Melcher, 2020). Assim, é possível que ações de UT com crianças abram caminhos vantajosos para que estas se percebam

⁴⁵ “O aspecto mais marcante e mais demonstrativo da livre expressão é, sem dúvida, o desenvolvimento da cultura artística e literária da infância: desenhos e pinturas, poemas, descrições e peças de teatro, criações musicais, não são sucessos acidentais, e sim criações sem eclipse, que alimentam sem fim, exposições, revistas, encontros de crianças mergulhadas na criatividade natural que as apaixona” (Freinet, 1979, p. 141).

como sujeitos ativos dentro da sociedade, capazes de influenciar decisões coletivas que impactam suas vidas.

Essa valorização da livre expressão e da experimentação criativa também remete ao direito à educação, compreendido em sua dimensão ampliada, para além de outras competências acadêmicas, como a alfabetização e a matemática (Nussbaum, 2011). Esta perspectiva dialoga com o Artigo 29 da CDC, que concebe a educação a partir de uma abordagem holística que promove os desenvolvimentos social, físico, espiritual, social e intelectual, que podem ser promovidos em tomadas de decisão na sociedade, construção de relações sociais, que oportunizam o pensamento crítico e cidadania (ONU, 2001). Em nível nacional, o ECA endossa essa concepção ao englobar valores artísticos e culturais, além da liberdade de criação artística, como condições importantes para o direito à educação (Art. 54, inciso V e Art. 58). Dessa forma, esse direito deve envolver oportunidades significativas de aprendizagem, que considerem as múltiplas linguagens infantis.

Neste estudo, as crianças destacaram tanto o desenvolvimento de novas habilidades, como a montagem das estruturas de papelão, quanto o aperfeiçoamento de competências já existentes, como pinturas e desenhos, o que reforça o papel das ações de UT como estímulo ao aprendizado. De modo semelhante, o estudo de Melcher (2020) demonstrou que a participação infantil na concepção e execução de transformações urbanas favorece a aquisição de conhecimentos em diferentes campos, incluindo arte, modelagem e projeção. A possibilidade de se expressarem livremente constitui um meio pelo qual as crianças manifestam suas vivências, emoções e saberes prévios (Paiva, 2002), sendo este aspecto fundamental para a vivência do direito à educação nos processos analisados. Tais ações contribuem para a construção de uma educação multidisciplinar, que incentiva a reflexão crítica, a cooperação e a escuta (Million, 2017). Esse achado se aproxima da perspectiva da Pedagogia Ativa proposta por Piaget (1975), que concebe a aprendizagem não como um processo passivo e baseado na mera transmissão de conteúdos, mas como uma prática ativa, construída pelas crianças por meio da investigação e da experimentação, elementos presentes nos processos de UT analisados nesta pesquisa.

O pensamento na educação por meio da dinâmica da Práxis de Paulo Freire (1987) oferece uma perspectiva semelhante. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 37). Nesse sentido, rompe-se com a teoria como um saber isolado no contexto pedagógico e entende-se que teoria e prática precisam estar em constante diálogo,

de maneira que a práxis promova uma reflexão sobre a ação, possibilitando uma educação voltada à emancipação e à liberdade (Fortuna, 2015).

Outrossim, nos casos analisados a educação foi consubstanciada e multiplicada por meio da convivialidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁶ define como um dos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” o contato com diferentes grupos sociais e modos de vida (Brasil, 2018). A educação deve, portanto, possibilitar que a criança aprenda a viver em uma sociedade livre e plural, composta por diferentes costumes e culturas. Essa concepção é respaldada pelo artigo 205 da CF, que estabelece o desenvolvimento pleno do indivíduo, por meio da educação, como condição para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, o direito à educação implica não apenas o acesso à escolarização, mas também a formação de sujeitos capazes de compreender seu papel na sociedade, questionar desigualdades e reivindicar seus direitos (Amin, 2021).

Essa observação dialoga com o estabelecimento da convivialidade com pessoas de diferentes idades e contextos sociais a partir das ações de UT. Essas interações contribuíram para que as crianças se expressassem livremente sobre questões artísticas e emocionais, como falar o que pensam e sentem. Na Educação Infantil, é essencial garantir espaços que favoreçam a expressão das crianças “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 38). A partir disso, compreende-se que, nesses processos, a convivialidade possibilitou o exercício de direitos infantis.

As reflexões de Liebel (2012b) e Ennew (2002) reforçam a importância de reconhecer os direitos vividos pelas crianças, mesmo quando não estão formalmente codificados. Este estudo identificou um *direito não escrito* caracterizado pela possibilidade de conhecer e interagir pacificamente e harmoniosamente com pessoas externas à comunidade, denominado *direito à convivialidade*. Ainda que a promoção de relações sociais com grupos externos não esteja explicitamente prevista nos marcos legais da infância⁴⁷, as crianças demonstraram o quanto esse tipo de interação foi significativo para que se sentissem ouvidas e acolhidas. A convivialidade, portanto, foi essencial para que as ações de UT fossem percebidas como experiências relevantes, nas quais diversos direitos puderam ser mobilizados. Tal direito vivido

⁴⁶ Por mais que a BNCC tenha apenas caráter normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) determina que a Base deverá nortear a efetivação do direito à educação (Brasil, 1996).

⁴⁷ O Art. 16, inciso V, destaca o direito da criança de participar da vida comunitária. A comunidade é o ambiente social e institucional que complementa a família, oferecendo suporte e oportunidades de socialização. Fazem parte da comunidade os vizinhos, professores, colegas e outras famílias (Brasil, 2006b). O termo “comunidade” é usado “para indicar a forma da vida social caracterizada por um vínculo orgânico, intrínseco e perfeito entre os seus membros” (Abbagnano, 2007, p. 162).

e evidenciado pelas crianças foi relevante para a vivência de outros direitos nas ações de UT analisadas.

As ações de UT analisadas também facilitaram a vivência do direito de estar nos espaços abertos quando as crianças puderam transitar e permanecer nas ruas, becos e escadarias. Esse direito foi valorizado pelas crianças, ainda que o tempo de permanência fosse limitado. Por outro lado, nesses processos, é possível que a maioria das crianças envolvidas não utilizem mais o espaço após a intervenção, especialmente pela falta de continuidade e manutenção dos projetos após a conclusão (Pawlowski *et al.*, 2019). Dessa forma, é importante pensar de que maneira essas ações podem contribuir para uma utilização e apropriação mais duradoura desses espaços após a finalização dos processos.

Além disso, esta pesquisa é consistente com os resultados de estudos prévios que evidenciaram a correlação entre bem-estar subjetivo e participação em tomadas de decisão (e.g., Ben-Arieh; Boyer, 2005; John-Akinola; Nic-Gabhainn, 2014; Lloyd; Emerson, 2016; Vis *et al.*, 2011). Os relatos de agradecimentos sobre a participação são um indicativo de que as crianças perceberam as experiências do UT de forma positiva. Ao mencionarem que aprendem, se expressam e se sentem emocionalmente bem, as crianças demonstraram que o direito à saúde, dentro dos limites da escola, também pode ser concretizado em vivências e práticas colaborativas que buscam transformar seus espaços abertos de uso cotidiano. Enquanto Navarrete-Hernandez, Alarcon-Flores e Mace (2025) evidenciaram que os resultados visuais e os elementos físicos das ações de UT impactam positivamente o bem-estar subjetivo das pessoas, o presente estudo evidencia que o processo também é um catalisador desse bem-estar. Isso indica que o produto e o processo do UT são importantes meios de promoção dos direitos infantis.

A inexistência de diferenças estatisticamente significativas não invalida o potencial do processo criativo gerar aumento do bem-estar subjetivo, conforme sugerido pelos relatos qualitativos das crianças. A ausência de significância estatística para a maior parte dos testes estatísticos realizados é coerente com o tamanho reduzido da amostra (N=6), visto que a análise de grupos maiores permite maior confiabilidade na avaliação dos efeitos da VFC (Žunkovič, Kejžar; Bajrović, 2023).

Ademais, os casos analisados evidenciaram os princípios de indivisibilidade e interdependência na promoção dos direitos humanos (Figura 34). Nessa direção, os direitos se retroalimentaram, pois as crianças revelaram determinados direitos manifestados em consonância a outros direitos. Cabe destacar que o direito à saúde, identificado a partir do bem-estar subjetivo, esteve intrinsecamente associado à vivência de direitos como direitos à

liberdade de expressão e educação. Esse resultado reflete as determinações da ONU (2000), que compreende a saúde enquanto um direito fundamental indispensável para a efetivação de outros direitos, bem como relaciona a garantia desse direito à promoção e proteção de outros direitos fundamentais. Ainda que o ECA focalize a saúde como um direito a ser acessado através dos serviços de saúde, como Eler e Albuquerque destacam (2019), este estudo evidencia a necessidade de se pensar na saúde de forma holística, como parte de uma teia de direitos que se reforçam mutuamente.

Figura 34 — Indivisibilidade e interdependência dos principais direitos infantis nas ações de UT



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Outros direitos também foram mobilizados de forma indireta durante as ações, entre eles o direito de brincar. O brincar, caracterizado por sua imprevisibilidade, desafio, adaptabilidade, ausência de produtividade e pela presença do prazer e da diversão, constitui uma dimensão fundamental da infância (Shree; Shukla, 2016). De modo semelhante ao presente estudo, Leddy-Owen, Robazza e Scherer (2018) observaram manifestações expressivas e lúdicas das crianças durante a projeção de estruturas temporárias para um espaço urbano. Segundo os autores, quando essas formas de apropriação surgem, indicam que o processo participativo foi bem-sucedido. Além disso, o brincar atua como uma forma de facilitar a comunicação e a

colaboração, permitindo que as crianças expressem suas ideias e perspectivas e estabeleçam conexões significativas com os profissionais envolvidos em processos de transformação dos espaços (Birch *et al.*, 2017).

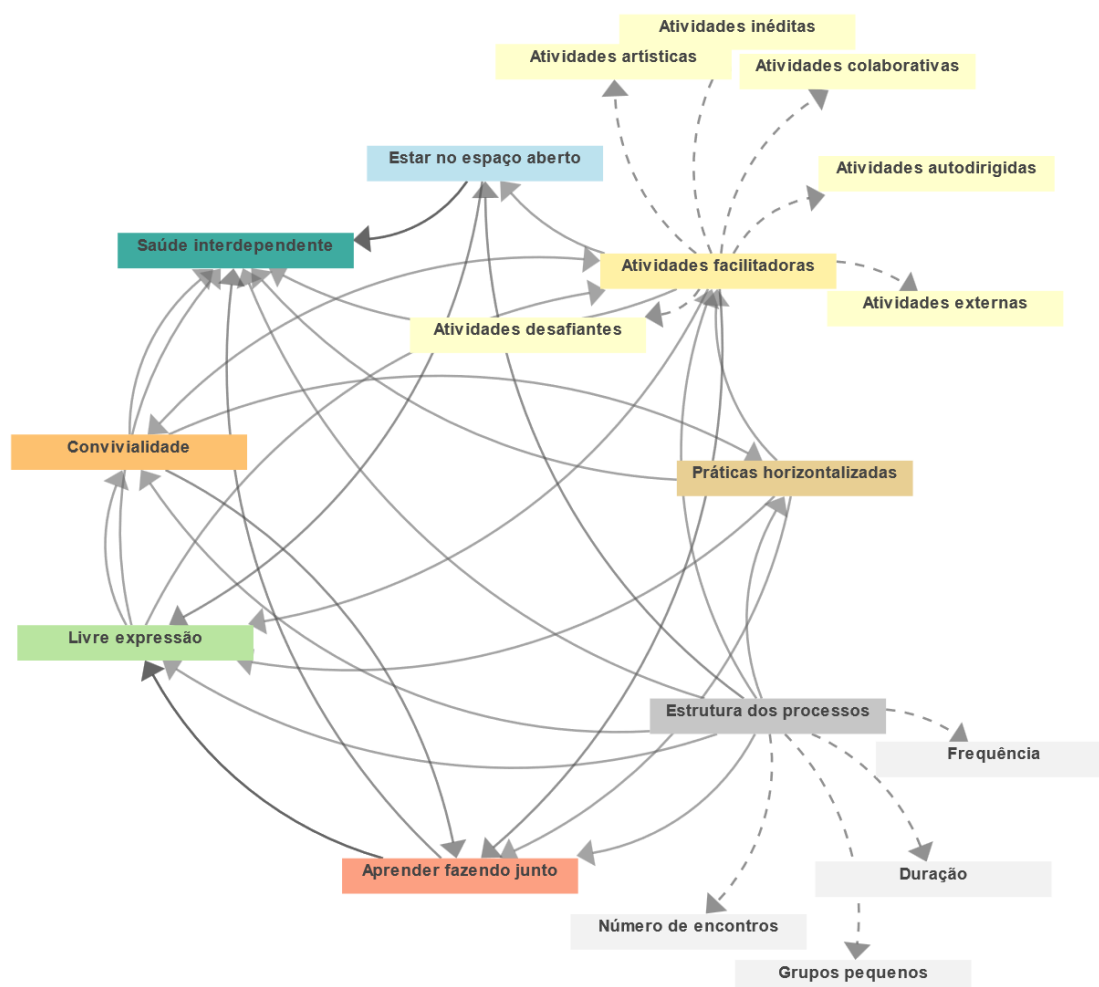
Além disso, este estudo reforça que é preciso estar atento às relações de poder que permeiam processos de participação infantil, uma vez que as crianças se sentem desapontadas com o grau em que suas opiniões não são realmente solicitadas e consideradas (Kreutz; Derr; Chawla, 2018; Pawlowski *et al.*, 2019). Essas experiências dialogam com a reflexão crítica de Guggenheim (2009), que argumenta que os direitos das crianças, embora formulados para protegê-las, frequentemente operam como instrumentos de controle adulto. Segundo o autor, os direitos infantis não apenas expressam as necessidades e desejos das crianças, mas são mediados, interpretados e, em última instância, julgados por adultos. Nesse sentido, a postura dos adultos nessas ações podem fomentar ou limitar a vivência de determinados direitos infantis.

Os resultados apresentados revelam que, mesmo em ações de pequena escala, a participação infantil em processos de transformação urbana pode mobilizar uma série de direitos, tanto os formalmente reconhecidos pelos marcos legais quanto aqueles que emergem da experiência vivida pelas próprias crianças. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para que novos processos de UT *com* crianças sejam mais sensíveis e alinhados aos interesses das crianças para uma participação infantil legítima. Nesse sentido, a promoção dos direitos infantis não deve ser vista como o único objetivo desses processos, mas como um meio para que as crianças exerçam sua cidadania e seus direitos à sua maneira.

7.2 Facilitadores

A presente pesquisa identificou, a partir das percepções das crianças, aspectos que atuam como facilitadores para a promoção dos seus direitos nos processos participativos analisados. Os tipos de atividades propostas, a adoção de práticas mais horizontalizadas e a estrutura dos processos mostraram-se elementos relevantes para que os direitos infantis fossem efetivamente mobilizados nas ações de UT. Os resultados da análise temática evidenciam uma interconexão entre os temas que dizem respeito aos direitos vivenciados e aqueles que abordam as formas como tais direitos foram experienciados (Figura 35). A seguir, essas descobertas serão reinterpretadas à luz do referencial teórico e de estudos prévios que dialogam com os temas centrais deste trabalho.

Figura 35 — Temas e subtemas interconectados



Nota: linha contínua, conexão entre temas. Linha tracejada, conexão entre tema e subtemas. Acesse uma versão interativa da figura em: <https://embed.kumu.io/6305f260827fdd1d99edcd7e5132dd2d>.

Fonte: Elaborado pela autora com uso da ferramenta Kumu, 2025.

As atividades facilitadoras identificadas nesta pesquisa promoveram direitos infantis por meio de suas naturezas artísticas, colaborativas, autodirigidas, inéditas, desafiadoras e externas. Quando as crianças transformam espaços urbanos em conjunto com outras pessoas, as atividades artísticas tornam-se instrumentos para a comunicação de ideias, sentimentos e pensamentos (Melcher, 2020). Tais práticas também se revelam caminhos para uma vida plena, ao estimularem a imaginação, a reflexão e a liberdade de expressão, tanto artística quanto política (Nussbaum, 2011). Nesse sentido, as ações de Urbanismo Tático que se propõem a integrar a participação infantil devem ser estruturadas a partir de atividades coerentes com essas dimensões, reconhecendo a criança como sujeito criativo, expressivo e capaz de colaborar ativamente na construção dos espaços que habita.

Destaca-se que a participação das crianças nas ações de UT não se limitou à materialização das suas ideias. Ao questionarem problemas locais, elas fizeram uma leitura crítica do lugar onde vivem por meio da foto-elicitação. Esses resultados dialogam com os de Peacock, Anderson e Crivellaro (2018), nos quais as crianças utilizaram as atividades vinculadas aos processos de projetos urbanos para expressarem seus pontos de vista. Os autores destacaram que caminhadas pelas vizinhanças viabilizaram reflexões das crianças sobre esses locais.

Ao aprenderem novas habilidades e aperfeiçoarem aquelas que já existiam, as crianças destacaram que as atividades que estruturaram as ações de UT foram importantes. Reforçam também os resultados do estudo de Antaki (2021), nos quais as crianças aprenderam e aprimoraram habilidades em áreas como a criatividade e a capacidade de trabalhar em colaboração com os outros, durante as transformações de espaços urbanos. Nos casos analisados, elas associaram o processo criativo aos momentos de leveza, liberdade e ludicidade (Xu; Izadpanahi, 2015).

Além da aprendizagem e da livre expressão, essas atividades geraram emoções positivas, assim como a literatura demonstra uma correlação positiva entre atividades artísticas e promoção da saúde. Estudos afirmam que a partir dessas performances é possível tratar questões psicossociais, emocionais, comportamentais, sociais e fisiológicas de indivíduos em diferentes fases da vida, inclusive na infância (Gorny-Wegrzyn; Perry, 2022). Nesse sentido, as atividades artísticas cumprem um papel importante para a prevenção e promoção da saúde. Portanto, é possível aferir que processos de UT sensíveis à saúde das crianças devem incorporar essas atividades.

Embora as atividades tenham sido associadas a emoções positivas pelas crianças, seus relatos indicam que certa frustração pode emergir diante das dificuldades em expressar suas ideias. No caso 3, a atividade de pintura apresentou diferença estatisticamente significativa em relação à linha de base dos dados de VFC, evidenciando um aumento de emoções negativas. Nesse sentido, é possível que atividades que demandam maior concentração e esforço cognitivo estejam associadas ao aumento do estresse fisiológico (Hughes; Hutt, 1979). Os resultados desta pesquisa sugerem que, para avaliar o bem-estar subjetivo de crianças durante atividades colaborativas, é importante adotar uma visão holística por meio da interseção de uma abordagem multimétodo. A inclusão de métodos quantitativos, entrevistas semiestruturadas e observação participante permitiu identificar compatibilidades e incompatibilidades.

Atividades artísticas, por exemplo, podem gerar tanto relaxamento quanto excitação, a depender do nível de envolvimento e desafio percebido (Shiraiwa *et al.*, 2020). Logo, apesar de

os participantes caracterizarem as atividades realizadas como oportunidades para o divertimento, este aspecto pode ter gerado um aumento do estresse em razão da necessidade de cumprir metas em cada encontro. Do contrário, o brincar espontâneo aumenta a VFC porque sugere um menor esforço mental (Hughes; Hutt, 1979). Nesse sentido, são necessários mais estudos que investiguem a correlação entre bem-estar e essas atividades, utilizando a medição da VFC como método, especialmente considerando que, neste estudo, a significância estatística observada em apenas uma das variáveis analisadas aponta para um resultado ainda inconclusivo.

De modo indireto, o brincar esteve presente nas atividades realizadas pelas crianças, especialmente quando foram percebidas como inéditas, autodirigidas, colaborativas, desafiadoras e abertas à criação artística. Resultados semelhantes foram encontrados por Parnell e Patsarika (2014), que destacam o conceito de *playful voices* (voz lúdica, em tradução livre) como uma dimensão relevante no contexto colaborativo das ações. Um ambiente brincante favorece o engajamento das crianças, permitindo que tratem as tarefas com entusiasmo e se expressem de forma mais espontânea tanto entre os pares quanto na interação com os adultos, funcionando como um facilitador na construção coletiva de sentido. Essa conjuntura implica o aumento dos níveis de engajamento e o aprendizado espontâneo (Polo-Garzón; López-Valencia, 2020).

Por outro lado, as descobertas de Fattore, Mason e Watson (2007) sugerem que o tipo de atividade não é relevante para as crianças, mas o contexto em que ela está inserida. Os autores evidenciaram que as interações com outras pessoas são os aspectos que, de fato, impactam na promoção de um bem-estar. Especialmente quando dentro dessas interações as crianças se veem com autonomia para questionar e negociar com as outras pessoas. Na presente pesquisa, as práticas horizontalizadas, segundo a ótica das crianças, contribuíram para o estabelecimento de interações positivas com os professores e estudantes universitários. Nesse sentido, as crianças ficam satisfeitas com a colaboração intergeracional em processos que permitem a escuta, apoio e materialização das suas ideias (Schoeppich; Koller; McLaren, 2021; Xu; Izadpanahi, 2015). Através dos momentos divertidos, as crianças flexibilizam normas sociais, que ajudam a reduzir as relações hierárquicas entre elas, professores e estudantes universitários. A partir desse nível mais baixo de formalidade social, espaços de confiança são formados para que as crianças possam expressar-se livremente (Barros *et al.*, 2025)

Nas ações de UT, a convivialidade facilitou o compartilhamento de ideias entre os participantes, configurando-se como uma forma de aprendizagem que sustenta o pensamento crítico. Tal aprendizado não se desenvolve no isolamento, mas no confronto de ideias e no

diálogo com o outro, como propõe Piaget (1975). Isso significa que aprender por meio da troca de experiências, do questionamento, da autonomia e da colaboração favorece a participação ativa das crianças, em contraste com posturas passivas, baseadas na reprodução do pensamento alheio. Sun *et al.* (2022) também observam que a aprendizagem colaborativa tende a gerar níveis mais elevados de engajamento quando comparada a modelos verticais, nos quais o adulto ocupa a posição exclusiva de detentor do saber. Nesse contexto, as crianças não apenas participaram da transformação de um espaço urbano, mas, segundo seus relatos, também aprenderam por meio da interação social. Como destaca Vygotsky (2007, p. 100), o aprendizado emerge de “uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Além disso, as trocas de ideias observadas ocorreram de maneira horizontal, uma vez que as crianças solicitavam o apoio dos estudantes não por considerá-los mais competentes, mas como parte de um processo colaborativo de experimentação. Ainda que as relações hierárquicas tenham sido evidenciadas quando as crianças se referiram aos estudantes universitários como “professores”, seus depoimentos indicam que, em suas percepções, os adultos não foram associados de forma explícita a uma posição de autoridade. Esse resultado reforça as descobertas de Fattore, Mason e Watson (2016), segundo as quais a busca das crianças por aconselhamento não implica submissão a uma hierarquia, mas reflete a importância de estabelecer relações seguras que favoreçam a tomada de decisões autônomas. Esse tipo de intercâmbio social é central na abordagem de Reggio Emilia, ao conceber a aprendizagem como um processo coletivo de construção de saberes (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Nesse sentido, a participação das crianças nas ações de UT pode ser compreendida não apenas como uma forma coletiva de *fazer a cidade*, nos termos do direito à cidade de Harvey (2014), mas também como uma experiência de aprendizagem situada, que produz conhecimento a partir do encontro com os outros.

No presente estudo, a convivialidade com professores e estudantes universitários promoveu emoções positivas, liberdade para se expressar e oportunidades de brincadeira. Esse estudo confirma que o fato de os demais participantes estarem genuinamente dispostos a ouvir as crianças, respeitá-las e criar condições para que suas perspectivas sejam expressas de maneira significativa, impacta consideravelmente no bem-estar subjetivo durante processos de participação infantil (Barrance; Hampton, 2023; Lloyd; Emerson, 2016). Ainda que Fattore, Mason e Watson (2007) indiquem que os tipos de atividades não são relevantes para gerar emoções positivas, este estudo demonstra que a promoção do bem-estar infantil pode estar

conectada às criações artísticas, socialização e colaboração entre os participantes, ou pela associação destes componentes (Birrell *et al.*, 2024).

Nos casos analisados, o tempo disponível interferiu no pleno aproveitamento das atividades e gerou frustração entre as crianças, que demonstraram expectativa de realizar um trabalho mais elaborado, segundo suas próprias percepções. No entanto, a curta duração dos encontros não permitiu esse aprofundamento (Pawlowski *et al.*, 2019). Esse achado é coerente com a literatura, que aponta que processos criativos frequentemente envolvem tanto estados de excitação quanto de relaxamento, podendo ser acompanhados por autojulgamento, preocupação, pressão por prazos e ansiedade de desempenho (Kapitan, 2013). Esses elementos podem contribuir para explicar a redução da atividade parassimpática observada em parte das crianças, ao se comparar os valores individuais da VFC entre a linha de base e o período de realização das pinturas e montagem das estruturas de papelão.

Ademais, a estrutura dos processos pode facilitar ou dificultar a vivência de direitos infantis. As crianças indicaram que grupos pequenos facilitam a escuta nas ações de UT. Os achados também convergem com estudos anteriores que ressaltam a importância da formação de grupos menores como estratégia para promover a familiaridade entre crianças e demais participantes (Leddy-Owen; Robazza; Scherer, 2018; Lozanovska; Xu, 2013).

A análise temática evidenciou que aspectos como tipo de atividades, a horizontalidade nas interações e a estrutura dos processos, como grupos pequenos, são elementos facilitadores para que esses direitos sejam efetivamente vivenciados. Por outro lado, limites estruturais, como o tempo reduzido dos encontros, mostraram-se obstáculos à plena realização desses direitos. Ao considerar as percepções das crianças sobre o que foi significativo nos processos, este estudo reforça a importância de escutar, reconhecer e integrar seus saberes para a promoção de direitos infantis.

7.3 Desafios e limites na medição da VFC

A análise estatística dos dados da VFC teve como objetivo explorar se processos de UT (caso 3) podem incrementar o bem-estar subjetivo das crianças, em específico as alterações emocionais, a partir de suas respostas fisiológicas. Neste estudo, apenas a variável BF/AF da VFC apresentou significância estatística, especificamente na comparação entre a atividade de pintura e os dados da linha de base. Apesar do resultado inconclusivo para as outras variáveis, este estudo contribui para aprimoramentos metodológicos em pesquisas futuras. Além disso,

avança em discussões sobre a importância de incluir a promoção da saúde mental e do bem-estar nos processos de participação infantil, conforme preconiza o Unicef (2022).

A incorporação de métodos qualitativos, como entrevistas, e quantitativos, como medições fisiológicas, gera dados complexos, e fornece um panorama mais amplo sobre as experiências em atividades que um método isolado (Gibson *et al.*, 2014). Por outro lado, neste estudo, as variações nos índices de VFC entre a linha de base e durante as atividades foram pouco expressiva. Resultados semelhantes foram encontrados na meta-análise conduzida por Shahrestani *et al.* (2014), que investigou a VFC em contextos de engajamento e desengajamento social na infância. Os autores observaram que os níveis de VFC tendem a se manter estáveis durante o engajamento social, ao passo que, em situações de desengajamento, ocorre uma redução significativa dessa atividade fisiológica. Em contrapartida, essa estabilidade também pode indicar que a VFC, isoladamente, não é sensível a variações emocionais sutis, como entusiasmo ou leve desconforto, especialmente em atividades de curta duração ou com baixa carga emocional explícita. A estabilidade da VFC durante atividades pode sugerir que as crianças se sentiram suficientemente confortáveis e emocionalmente estáveis nesse tipo de engajamento.

Esta pesquisa também avança na aplicabilidade de medições da VFC em crianças, uma vez que este método tem sido amplamente documentado em estudos com participantes adultos. Há uma carência de evidências que usam a medição da VFC em crianças para avaliar a resposta fisiológica ao estresse (Speer; Naumovski; McKun, 2024).

Entretanto, o método de registro da VFC aplicado neste estudo apresentou algumas limitações. Não foram estabelecidos critérios rigorosos de inclusão e exclusão para a seleção das crianças participantes, o que pode ter influenciado os resultados. Condições médicas preexistentes, como transtornos mentais, podem afetar a VFC (Sharma *et al.*, 2011), mas essa verificação não foi realizada previamente para determinar quais crianças usariam os sensores. Além disso, fatores externos não controlados podem ter influenciado os resultados, tornando incerta a relação entre o aumento da atividade simpática (indicativo de estresse) e as atividades realizadas (Orsila *et al.*, 2008).

Como as medições da VFC ocorreram dentro da sala de aula, não havia controle sobre as ações dos participantes. A partir da observação participante, percebeu-se que as crianças frequentemente faziam movimentos bruscos e saíam da sala para limpar as mãos durante a pintura. Mesmo com a correção de artefatos no software Kubios, essas ações podem ter influenciado nos resultados da VFC. Além disso, a conexão instável de alguns sensores também pode ter afetado a qualidade dos dados. Diante dessas limitações, estudos futuros devem adotar

protocolos mais rigorosos para a mensuração da VFC em ambientes escolares. A inclusão de medições da VFC após as atividades poderia fornecer dados adicionais sobre os efeitos das intervenções no bem-estar infantil, permitindo uma avaliação mais abrangente da recuperação fisiológica das crianças.

Dessa forma, embora o resultado da análise estatística seja inconclusivo, este estudo contribui para que pesquisas futuras considerem suas limitações e evitem falhas semelhantes nos procedimentos de medição da VFC. As hipóteses geradas sobre os efeitos das atividades colaborativas na VFC podem nortear pesquisas futuras. Além disso, esta pesquisa destaca a importância de abordagens interdisciplinares e do uso de métodos mistos em estudos sobre bem-estar subjetivo durante processos de participação infantil, uma vez que participação e bem-estar são fenômenos complexos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a concepção das crianças enquanto sujeitos de direitos capazes de participar de processos decisórios, ratificada por marcos legais nacionais e internacionais, a participação infantil em transformações urbanas tem recebido mais atenção. O presente trabalho teve como objetivo responder às questões norteadoras: i) é possível que processos colaborativos de Urbanismo Tático com crianças funcionem como veículos de promoção dos seus direitos?; e (ii) se esses processos promoverem direitos, quais aspectos facilitam as vivências desses direitos, segundo a percepção das crianças?

Os resultados indicam que, ao promover a participação infantil em ações de UT, diversos direitos podem ser experienciados pelas crianças que vivem e estudam no Morro do Papagaio, em Belo Horizonte (Brasil). As intervenções analisadas ocorreram no âmbito de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco na reflexão e transformação de espaços abertos junto às crianças. O interesse deste trabalho concentrou-se nos processos e nas percepções das crianças ao longo das ações.

A análise dos três estudos de caso (*Escadaria dos Artistas*, *Papelando Lugares* e *PlantAÇÃO*) demonstrou que os processos analisados possibilitaram, segundo as crianças, o exercício dos direitos à liberdade, convivialidade, educação, estar nos espaços abertos e saúde. De maneira indireta, outros direitos também foram mobilizados. Isso evidencia que as transformações urbanas devem ser analisadas para além de seus impactos físicos, considerando seu potencial como promotoras de direitos, sobretudo sob a perspectiva das próprias crianças.

Compreender como as crianças percebem os processos de Urbanismo Tático permitiu revelar sua capacidade crítica em relação às atividades realizadas e aos espaços urbanos que frequentam. Estudos como o de Xu e Izadpanahi (2015) já destacam que projetos colaborativos com crianças promovem o desenvolvimento de diversas competências cognitivas e sociais. Nesse sentido, integrá-los ao currículo da Educação Infantil pode ser uma estratégia para a promoção dos direitos infantis. O presente trabalho propõe um novo olhar para os processos de UT com crianças, não apenas como um processo que permite o direito à participação, mas que possibilita o direito de poder praticar seus direitos por meio de uma rede colaborativa. Sugere-se, portanto, que tais práticas devam compor a Educação Infantil como ferramentas pedagógicas potencializadoras da participação infantil, que reconhece a cidade como extensão do currículo escolar. Especialmente porque revelam competências sensíveis, críticas e criativas dos estudantes a partir da transformação de espaços de uso cotidiano deles e possibilitam que crianças marginalizadas e frequentemente silenciadas possam exercer direitos.

Essa perspectiva encontra eco na abordagem de Reggio Emilia, na qual processo e produto são indissociáveis. Nos projetos reggianos, a atividade é valorizada não apenas pelo resultado, mas pelo percurso criativo das crianças, repleto de emoções, decisões e interações (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Nos projetos reggianos, crianças conectam ideias ao longo do tempo, não apenas no imediato, mas os significados são construídos, revisitados e somados a novas concepções em um processo extenso (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Assim, práticas mais estruturadas e contínuas de participação infantil em ações de UT devem ser incorporadas à escola desde os primeiros anos, como parte de uma pedagogia que reconhece o tempo longo da infância e seu efeito transformador.

Os processos analisados no presente trabalho podem ser compreendidos como processos nos quais o produto e o processo se entrelaçam, evidenciando o exercício de direitos durante todo o percurso de participação. Os resultados demonstram que os processos de UT contribuíram para aprendizagens significativas, brincadeiras e vivências positivas. Para as crianças, aprender envolve interagir, questionar, e ser influenciado pelas ideias de outras pessoas é, portanto, um processo coletivo, relacional e situado socialmente. A percepção que elas constroem sobre si mesmas também faz parte dessa aprendizagem: as crianças reconhecem sua autonomia para propor soluções, mas também identificam a importância do aconselhamento e da troca com os demais.

Como em Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 1999), esta pesquisa compreende que convivialidade, elos sociais e as formas de expressão desempenham um papel central na formação da identidade das crianças. Segundo as próprias crianças, esses elementos foram essenciais para que elas exercessem direitos infantis. As ações de UT realizadas no Morro do Papagaio tornaram-se oportunidades de ação coletiva, escuta mútua e afirmação de direitos, entre eles o direito à cidade, que já é exercido cotidianamente pelas crianças através do brincar, ainda que em condições de vulnerabilidade.

Para ampliar o engajamento das crianças nesses processos, é fundamental que elas percebam o processo de UT não apenas como uma oportunidade de brincar, mas também como uma atividade significativa. Processos participativos voltados exclusivamente à ludicidade, que ignoram as percepções e opiniões das crianças, tendem a esvaziar seu envolvimento. A participação deve ser divertida, mas também deve deixar evidente para as crianças o impacto concreto de suas ações e garantir espaços para que opinem, questionem e se expressem de diferentes maneiras.

Esta pesquisa contribui para repensar a estruturação de projetos urbanos de pequena, média e grande escala, de modo que não apenas respondam às necessidades infantis, mas

também incorporem efetivamente a escuta ativa das crianças. As análises podem subsidiar gestores públicos, pesquisadores, arquitetos, urbanistas e outros profissionais interessados em desenvolver metodologias mais inclusivas e em influenciar políticas públicas orientadas para a promoção dos direitos infantis.

Ao combinar métodos qualitativos e medição da frequência cardíaca para avaliar a promoção do direito à saúde, o presente estudo abre espaço para que novos estudos possam investigar como processos de UT podem impactar no bem-estar e saúde das crianças, sob perspectivas interdisciplinares inseridas no campo da Arquitetura e do Urbanismo. Por se tratar de uma pesquisa realizada em um contexto supervisionado, mas não rigidamente controlado, não existiu atribuição isolada a um componente do processo que efetivamente impactou no bem-estar das crianças. Os resultados deste trabalho demonstraram que as experiências positivas estiveram relacionadas com a interação social e artística proporcionada pelas atividades. Estudos futuros podem inferir quais elementos do processo participativo têm maior impacto para o bem-estar das crianças. Haja vista os desafios para inserir o uso dos sensores de medição da variabilidade de frequência cardíaca, novos estudos podem aprimorar o uso de novas tecnologias em ambientes pouco controlados.

A análise dos três estudos de caso contribuiu para a generalização dos resultados em dois tipos diferentes de intervenção de pequena escala: uma permanente (caso 1) e duas temporárias (caso 2 e caso 3). No entanto, no caso 1, a carência de perguntas específicas nas entrevistas sobre o processo comprometeu a obtenção de depoimentos alinhados ao foco da investigação, já que as perguntas de pesquisa deste estudo ainda estavam em fase de elaboração. Além disso, a mudança das crianças para outra escola impossibilitou entrevistas posteriores para compreender suas percepções sobre o processo, o que configurou uma limitação da pesquisa. As limitações deste estudo também incluem a restrição dos resultados a um grupo específico de crianças, sem garantia de que possam ser estendidos para outros contextos urbanos e sociais. As múltiplas infâncias são influenciadas por fatores socioculturais, econômicos e de gênero, entre outros. A participação infantil é condicionada por essas variáveis, e, portanto, os direitos infantis evidenciados neste estudo podem se manifestar de maneira diferente em outros grupos, conforme suas demandas e realidades.

A curta duração dos processos de UT, decorrente da natureza das atividades vinculadas ao ensino universitário, dificulta a avaliação dos efeitos da participação infantil a longo prazo, especialmente em relação às transformações temporárias. O estudo acompanhou a participação das crianças durante as três intervenções, porém não foi possível compreender como essa

experiência influenciou, ao longo do tempo, sua percepção sobre seus direitos e sobre o espaço aberto transformado.

Por fim, o grau de participação das crianças também precisa ser analisado dentro da estrutura dos processos de intervenção urbana. As crianças não participaram de todas as etapas dos processos, mas contribuíram de forma significativa para o produto das ações, bem como puderam questionar certas decisões tomadas pelos professores e estudantes universitários. Ainda que as iniciativas dos processos de UT não tenham sido coordenadas pelas crianças, a participação infantil nestes processos possibilitou o exercício de direitos como liberdade de expressão, educação e saúde. Em processos decisórios sobre questões urbanas que oportunizam níveis mais altos de participação infantil, é possível que mais direitos possam ser promovidos.

Assim, os processos de UT podem oportunizar avanços locais em metas dos ODS ao promover a transformação dos espaços abertos com crianças (ODS 11, meta 11.7), ao viabilizar a participação ativa das crianças em decisões sobre espaços urbanos que impactam suas vidas (ODS 16, meta 16.7), ao oportunizar o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades criativas, críticas e cidadania ativa (ODS 4, meta 4.7) e ao ampliar a compreensão de bem-estar infantil ligado às percepções subjetivas oriundas da participação infantil em processos de UT (ODS 3).

À luz dos direitos humanos, fundamentais e vividos, as ações de UT são recursos nos quais as crianças podem concretizar direitos. A participação infantil nestes processos pode ser valiosa para a percepção de cidadania desde a infância. Através dessas experiências, as crianças compreendem seu papel social e tornam visíveis suas competências. A cidade deve ser concebida como um campo de possibilidades, onde a ação, a criação e o pertencimento das crianças sejam legitimados. *Com* crianças é possível transformar espaços da cidade e viabilizar o direito da criança a ela, reconectando-se a construção mais democrática da cidade, onde as condições permitem que as crianças sejam agentes legítimos das transformações dos espaços abertos. Estas condições são possibilitadas quando os processos de UT permitem a autonomia das crianças para transformar a sua participação em estratégia concreta para a efetivação dos seus direitos. Ao transformarem espaços abertos, as crianças podem ser, portanto, agentes na promoção dos seus direitos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCANTARA, J. M. A.; PLAZA-FLORIDO, A.; AMARO-GAHETE, F. J.; ACOSTA, F. M.; MIGUELES, J. H.; MOLINA-GARCIA, P.; SACHA, J.; SANCHEZ-DELGADO, G.; MARTINEZ-TELLEZ, B. Impact of Using Different Levels of Threshold-Based Artefact Correction on the Quantification of Heart Rate Variability in Three Independent Human Cohorts. **Journal of Clinical Medicine**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 325, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm9020325>.

ALFAGEME, E.; CANTOS, R.; MARTÍNEZ, M. **De la participación al protagonismo infantil**: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

ALMEIDA, A. C. da S.; PEDERSEN, J. R.; SILVA, J. A. da. Estatuto da Criança e do Adolescente: os (des)caminhos na efetivação da proteção de crianças e adolescentes. **Emancipacao**, [s. l.], v. 20, p. 1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.20.2016513.031>.

AMIN, A. R. Dos direitos fundamentais. In: MACIEL, K. R. F. L. A. (coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. p. 117–234.

ANTAKI, N. A learning architecture: Developing a collective design pedagogy in Mumbai with Muktangan School children and the Mariamma Nagar community. **Research for All**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 101–117, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14324/RFA.05.1.09>.

APPELHANS, B. M.; LUECKEN, L. J. Heart Rate Variability as an Index of Regulated Emotional Responding. **Review of General Psychology**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 229–240, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.3.229>.

AREND, S. M. F. Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). **Tempo**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 605–623, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2020v260305>.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARNSTEIN, S. R. Eight Rungs on the Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. **Journal of the American Institute of Planners**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 216–224, 1969. DOI: <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>.

BADHAM, B. Participation—for a change: Disabled young people lead the way. **Children & Society**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 143–154, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.821>.

BARRANCE, R. M.; HAMPTON, J. M. The relationship between subjective well-being in school and children's participation rights: International evidence from the Children's Worlds

survey. **Children and Youth Services Review**, [s. l.], v. 151, p. 107038–107038, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107038>.

BARROS, P.; KHAN, M.; SANSÃO-FONTES, A.; WOOLLEY, H. Informal creative spaces for meaningful co-design of public spaces with children: lessons from Brazil. **Cities**, [s. l.], v. 165, p. 106162, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.106162>.

BARTLETT, S. Building better cities with children and youth. **Environment and Urbanization**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 3–10, 2002. DOI: 10.1630/095624702101286151.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEATTON, T.; CHAN, H. F.; DULLECK, U.; RISTL, A.; SCHAFFNER, M.; TORGLER, B. Positive affect and heart rate variability: a dynamic analysis. **Scientific Reports**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 7004, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-57279-5>.

BEGNAMI, P. dos S. **Pelos olhos das crianças: uma etnografia da favela do Gonzaga**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BELO HORIZONTE (MG). Lei no 3995, de 16 de janeiro de 1985. Introduz dispositivos na lei 3.532, de 06 de janeiro de 1983 - cria o programa municipal de regularização de favelas - Profavela - e dá outras providências. Belo Horizonte: **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, 1985. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/238063/lei-3995-85>. Acessado em: 25 de abril de 2024.

BEN-ARIEH, A.; BOYER, Y. Citizenship and Childhood: The state of affairs in Israel. **Childhood**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 33–53, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568205049891>.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. de F. G.; FEITOSA, M. L. P. de A. M.; ZENAIDE, M. de N. T. (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335–351.

BINET, M. **Microanálise etnográfica de interações conversacionais: Atendimentos em serviços de acção social**. 2013. 556 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

BIRCH, J.; PARNELL, R.; PATSARIKA, M.; ŠORN, M. Creativity, play and transgression: children transforming spatial design. **CoDesign**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 245–260, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/15710882.2016.1169300>.

BIRRELL, L.; BARRETT, E.; OLIVER, E.; NGUYEN, A.; EWING, R.; ANDERSON, M.; TEESSON, M. The impact of arts-inclusive programs on young children's mental health and wellbeing: a rapid review. **Arts & Health**, [s. l.], p. 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17533015.2024.2319032>.

BISHOP, K.; CORKERY, L. Introduction. In: BISHOP, K.; CORKERY, L. (org.). **Designing Cities with Children and Young People: Beyond Playgrounds and Skate Parks**. 1st. ed. New York: Routledge, 2017. p. 1–7.

BITTENCOURT, M. I. G. de F. O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 1301–1324, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n4/11.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, E. G. da S. **Escuta de crianças na Primeira Infância em contextos de favela: aproximações e distanciamentos entre saberes e direitos das crianças na Rocinha** (Rio de Janeiro). 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: Conanda/CNAS, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006a. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 abr. 2006a. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/2732/1/resolucao-no-113.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 8 mar. 2016, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

BRENNER, N. Seria o “urbanismo tático” uma alternativa ao urbanismo neoliberal? **e-metropolis**, [s. l.], v. 7, n. 27, p. 6–18, 2016. Disponível em: http://emetropolis.net/system/artigos/arquivo_pdfs/000/000/201/original/emetropolis27_capa.pdf?1485998522. Acesso: 15 set. 2024.

CAIRNS, L. Participation with purpose. In: TISDALL, E. K. M.; DAVIS, J. M.; PROUT, A.; HILL, M. (org.). **Children, Young People and Social Inclusion**: Participation for what? Bristol: Bristol University Press, 2006. p. 217–234.

CÁMARA, A. M. N. La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. **Education in the Knowledge Society (EKS)**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 380–403, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.9015>.

CARDOSO, A. L.; DENALDI, R. Urbanização de favelas no Brasil: Um balanço preliminar do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). In: CARDOSO, A. L.; DENALDI, R. (org.). **Urbanização de favelas no Brasil**: um balanço preliminar do PAC. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 17–48.

CARROLL, P.; CALDER-DAWE, O.; WITTEN, K.; ASIASIGA, L. A Prefigurative Politics of Play in Public Places: Children Claim Their Democratic Right to the City Through Play. **Space and Culture**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 294–307, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1206331218797546>.

CARVALHO, S. A. de. **Entre a Ideia e o Resultado**: o papel do projeto no processo de urbanização de uma favela. 2020. 336 f. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CASTRO, E. G. de; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 1214–1238, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40670>.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Edhram F. Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHATTERJEE, S.; NALLARI, A. Reimagining Urban Liminal Spaces as Children’s Places to Secure Children’s Right to the City and Fulfill the Rights of Children. In: BISHOP, K.; DIMOULIAS, K. (org.). **The Routledge Handbook on the Influence of Built Environments on Diverse Childhoods**. 1st. ed. New York: Routledge, 2024. p. 53–69.

CHAWLA, L. Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. **Children, Youth and Environments**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 144–170, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1353/cye.2007.0010>.

CHAWLA, L. Evaluating children’s participation: seeking areas of consensus. **PLA Notes**, [s. l.], n. 42, p. 9–13, 2001.

CHAWLA, L. Growing up in cities: a report on research under way. **Environment and Urbanization**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 247–252, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/095624789700900212>.

CHAWLA, L.; DRISKELL, D. The Growing Up in Cities Project. **Journal of Community Practice**, [s. l.], v. 14, n. 1–2, p. 183–200, 2006. DOI: https://doi.org/10.1300/J125v14n01_11.

CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. Children in the city: introducing new perspectives. *In*: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (org.). **Children in the City: Home Neighbourhood and Community**. 1st. ed. London: Routledge, 2003. p. 1–12.

CLARK, A.; MCQUAIL, S.; MOSS, P. **Exploring the field of listening to and consulting with young children**. Research Report n° 445. London: Department for Education and Skills, 2003.

COLZATO, L. S.; RITTER, S. M.; STEENBERGEN, L. Transcutaneous vagus nerve stimulation (tVNS) enhances divergent thinking. **Neuropsychologia**, [s. l.], v. 111, p. 72–76, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.01.003>.

COMELLI, T. C. Lutando por novas narrativas em favelas e periferias: cidadanias complexas em meio a ativismos materiais e culturais. **Cadernos Metr pole**, [s. l.], v. 23, n. 51, p. 677–696, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2021-5110>.

CORDERO-VINUEZA, V. A.; NIEKERK, F. (Femke); VAN DIJK, T. (Terry). Making child-friendly cities: A socio-spatial literature review. **Cities**, [s. l.], v. 137, p. 104248–104248, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104248>.

CORNWALL, A. Unpacking “Participation”: models, meanings and practices. **Community Development Journal**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 269–283, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>.

CORRE A, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. *In*: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 41–52.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 4th. ed. Bloomington: SAGE Publications, 2015.

COSTA, J. V. Cinco anos sem Marcos Vinícius, morto durante operação na Maré: “Silenciaram meu filho, mas a mãe dele não”. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/06/cinco-anos-sem-marcos-vinicius-morto-durante-operacao-na-mare-silenciaram-meu-filho-mas-a-mae-dele-nao.gh.html>. Acesso em: 8 fev. 2025.

COURAGE, C. The global phenomenon of tactical urbanism as an indicator of new forms of citizenship. **Engage in the Visual Arts**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 88–97, 2013.

COUTINHO, R. S. A. **A cidade lúdica: intervenções no espaço público através do jogo**. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura, Universidade do Porto, Porto, 2023.

CRUZ, M. **Morro do Papagaio**. Belo Horizonte: Conceito, 2009.

CUEVAS-PARRA, P. Exercising agency on the periphery: brazilian children and young people's understanding of agency and choice within contexts of inequality. *In*: PINCOCK, K.; JONES, N.; BLERK, L. van; GUMBONZVANDA, N. (org.). **Young People in the Global South**: voice, agency and citizenship. 1st. ed. London: Routledge, 2024. p. 141–152.

DAVIS, M. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DELUE, C. H. Physiological effects of creating mandalas. *In*: MALCHIODI, C. A. (org.). **Medical Art Therapy with Children**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999. p. 33–50.

DIAS, J. M. **Crianças e Favelas**: Percepções, Mediações e Sentidos. 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 118–133, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>.

DYER, W. G.; WILKINS, A. L. Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. **The Academy of Management Review**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 613–619, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/258920>.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E. Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. **Academy of Management Journal**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 25–32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>.

ELER, K.; ALBUQUERQUE, A. Direito à participação da criança nos cuidados em saúde sob a perspectiva dos Direitos Humanos dos Pacientes. **Revista Iberoamericana de Bioética**, [s. l.], n. 9, p. 1–15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14422/rib.i09.y2019.001>.

ENNEW, J. Outside childhood: Street children's rights. *In*: FRAKLIN, B. (ed.). **The New Handbook of Children's Rights**: Comparative policy and practice. 1st. ed. London: Routledge, 2002. p. 388–403.

FATTORE, Tobia; MASON, J.; WATSON, E. **Children's Understandings of Well-being**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2016. v. 14.

FATTORE, Toby; MASON, J.; WATSON, E. Children's conceptualisation(s) of their well-being. **Social Indicators Research**, [s. l.], v. 80, n. 1, p. 5–29, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 411–423, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>.

FONTES, A. S. Protegemos as escolas: ações de urbanismo tático nos entornos escolares de Barcelona, Espanha. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e19164–e19164, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/geas.v10i1.19164>.

FORTUNA, V. A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 64–72. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Tradução: Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, L. de L. Entre ruínas e muros: a perspectiva de crianças sobre a remoção de uma favela no Rio de Janeiro. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. e42225–e42225, abr. 2023. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42225>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. M. de. **Desvelando o campo de poder dos Grandes Projetos Urbanos da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. 2016. 391 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FUSAROLI, R.; BJØRNDAL, J. S.; ROEPSTORFF, A.; TYLÉN, K. A heart for interaction: Shared physiological dynamics and behavioral coordination in a collective, creative construction task. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, [s. l.], v. 42, n. 9, p. 1297–1310, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1037/xhp0000207>.

GAŚIOR, J. S.; SACHA, J.; PAWŁOWSKI, M.; ZIELIŃSKI, J.; JELEŃ, P. J.; TOMIK, A.; KSIĄŻCZYK, T. M.; WERNER, B.; DĄBROWSKI, M. J. Normative Values for Heart Rate Variability Parameters in School-Aged Children: Simple Approach Considering Differences in Average Heart Rate. **Frontiers in Physiology**, [s. l.], v. 9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fphys.2018.01495>.

GEHL, J. **Life between buildings**: using public space. Washington: Island Press, 2011.

GEISLER, F. C. M.; VENNEWALD, N.; KUBIAK, T.; WEBER, H. The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated by emotion regulation. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 49, n. 7, p. 723–728, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.015>.

GEMMELL, E.; ADJEI-BOADI, D.; SARKAR, A.; SHOARI, N.; WHITE, K.; ZDERO, S.; KASSEM, H.; PUJARA, T.; BRAUER, M. “In small places, close to home”: Urban environmental impacts on child rights across four global cities. **Health & Place**, [s. l.], v. 83, p. 103081–103081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2023.103081>.

GERRING, J. What Is a Case Study and What Is It Good for? **American Political Science Review**, [s. l.], v. 98, n. 2, p. 341–354, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>.

GIBSON, B. E.; KING, G.; KUSHKI, A.; MISTRY, B.; THOMPSON, L.; TEACHMAN, G.; BATOROWICZ, B.; MCMAIN-KLEIN, M. A multi-method approach to studying activity setting participation: integrating standardized questionnaires, qualitative methods and physiological measures. **Disability and Rehabilitation**, [s. l.], v. 36, n. 19, p. 1652–1660, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.863393>.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias**, [s. l.], v. 19, n. 52, p. 8–27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.31122>.

GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos. Vó na ocupação”: na cidade, cuidados e deslocamentos nas Margens do estado e as insubmissões cotidianas. In: GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectiva desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 260–289.

GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. As crianças e o direito à cidade: reflexões sobre o inadiável. In: GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectiva desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 17–34.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução: Carolina Martuscelli Bori. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969. v. 3.

GORNY-WEGRZYN, E.; PERRY, B. Creative Art: Connection to Health and Well-Being. **Open Journal of Social Sciences**, [s. l.], v. 10, n. 12, p. 290–303, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2022.1012020>.

GOUVÊA, M. C. S. de; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. de O. e. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. e237436, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147237436>.

GUERRA, P. C.; GUERRA FILHO, W. S. Os direitos fundamentais não são direitos humanos positivados (e é bom para ambos que assim seja). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH)**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 195–214, 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/690>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GUGGENHEIM, M. **What’s wrong with children’s rights**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

GULLETT, N.; ZAJKOWSKA, Z.; WALSH, A.; HARPER, R.; MONDELLI, V. Heart rate variability (HRV) as a way to understand associations between the autonomic nervous system (ANS) and affective states: A critical review of the literature. **International Journal of Psychophysiology**, [s. l.], v. 192, p. 35–42, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2023.08.001>.

HAMMARBERG, T. The UN Convention on the Rights of the Child--And How to Make It Work. **Human Rights Quarterly**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 97–105, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/762167>.

HANNES, E. Espaços abertos / espaços livres: um estudo de tipologias. **Paisagem e Ambiente**, [s. l.], n. 37, p. 121–121, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.23595361.v0i37p121-144>.

HARPER, D. **Talking about pictures**: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 13–26, 2002. DOI: 10.1080/14725860220137345.

HART, R. A. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF, 1992.

HART, R. A. Stepping back from 'The ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In: REID, A.; JENSEN, B. B.; NIKEL, J.; SIMOVSKA, V. (ed.). **Participation and Learning**: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability. Dordrecht: Springer, 2008. p. 19–31.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HEHL, R. A convergência de micro e macroatores: Rumo as redes multiescalares para intervenções urbanas. In: ROSA, M. L. (org.). **Planejamento**: práticas urbanas criativas. São Paulo: Editora de Cultura, 2011. p. 148–159.

HEMER, O.; FRYKMAN, M. P.; RISTILAMMI, P.-M. Conviviality Vis-à-Vis Cosmopolitanism and Creolisation: Probing the Concepts. In: HEMER, O.; POVRZANOVIĆ FRYKMAN, M.; RISTILAMMI, P.-M. (org.). **Conviviality at the Crossroads**: The Poetics and Politics of Everyday Encounters. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

HILL, M.; DAVIS, J.; PROUT, A.; TISDALL, K. Moving the participation agenda forward. **Children & Society**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 77–96, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.819>.

HOLOCHWOST, S. J.; PROPPER, C. B.; REHDER, P. D.; WANG, G.; WAGNER, N. J.; COFFMAN, J. L. Parasympathetic Function: Relevance and Methodology for Early Education Research. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 728–749, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1631422>.

HUGHES, M.; HUTT, C. Heart-rate correlates of childhood activities: Play, exploration, problem-solving and day-dreaming. **Biological Psychology**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 253–263, 1979. DOI: [https://doi.org/10.1016/0301-0511\(79\)90007-3](https://doi.org/10.1016/0301-0511(79)90007-3).

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. 2012.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. 2022.

JACQUES, P. B. Microrresistências urbanas: por um urbanismo incorporado. In: ROSA, M. L. (org.). **Planejamento**: práticas urbanas criativas. São Paulo: Editora de Cultura, 2011. p. 160–175.

JAMES, A. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, [s. l.], v. 109, n. 2, p. 261–272, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>.

JANSENS, R.; PRELLWITZ, M.; OLOFSSON, A.; LYNCH, H. The Representation of Children's Participation in Guidelines for Planning and Designing Public Playspaces: A Scoping Review with "Best Fit" Framework Synthesis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 20, n. 10, p. 5823–5823, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20105823>.

JARRIN, D. C.; MCGRATH, J. J.; POIRIER, P.; SÉGUIN, L.; TREMBLAY, R. E.; MONTPLAISIR, J. Y.; PARADIS, G.; SÉGUIN, J. R. Short-Term Heart Rate Variability in a Population-Based Sample of 10-Year-Old Children. **Pediatric Cardiology**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 41–48, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00246-014-0962-y>.

JOHN-AKINOLA, Y. O.; NIC-GABHAINN, S. Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. **BMC Public Health**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 964–964, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>.

KAPITAN, L. Art Therapy's Sweet Spot Between Art, Anxiety, and the Flow Experience. **Art Therapy**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 54–55, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/07421656.2013.789761>.

KEMP, A. H.; QUINTANA, D. S.; KUHNERT, R.-L.; GRIFFITHS, K.; HICKIE, I. B.; GUASTELLA, A. J. Oxytocin Increases Heart Rate Variability in Humans at Rest: Implications for Social Approach-Related Motivation and Capacity for Social Engagement. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. e44014–e44014, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0044014>.

KEYES, C. L. M. Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. **Social Indicators Research**, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 1–10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>.

KIELING, C.; BAKER-HENNINGHAM, H.; BELFER, M.; CONTI, G.; ERTEM, I.; OMIGBODUN, O.; ROHDE, L. A.; SRINATH, S.; ULKUER, N.; RAHMAN, A. Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. **The Lancet**, [s. l.], v. 378, n. 9801, p. 1515–1525, 2011. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1).

KREUTZ, A.; DERR, V.; CHAWLA, L. Fluid or Fixed? Processes that Facilitate or Constrain a Sense of Inclusion in Participatory Schoolyard and Park Design. **Landscape Journal**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 39–54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3368/lj.37.1.39>.

LABORDE, S.; MOSLEY, E.; THAYER, J. F. Heart Rate Variability and Cardiac Vagal Tone in Psychophysiological Research – Recommendations for Experiment Planning, Data Analysis, and Data Reporting. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 08, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00213>.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia espacializada. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LANSKY, S.; GOUVEA, M. C. S. O brincar como prática social de territorialização infantil. In: GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectiva desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 362–382.

LEDDY-OWEN, C.; ROBAZZA, G.; SCHERER, L. Participatory design, temporary structures and the appropriation of urban space by marginalized youth: the problem of the Odd Triangle. **Journal of Urban Design**, [s. l.], p. 1–16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13574809.2018.1458583>.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira, Sérgio Martins. (Do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. [S. l.], 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LIEBEL, M. Hidden Aspects of Children's Rights History. In: LIEBEL, M. (org.). **Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives**. London: Palgrave Macmillan UK, 2012a. p. 29–42.

LIEBEL, M. Introduction. In: LIEBEL, M. (org.). **Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives**. London: Palgrave Macmillan UK, 2012b. p. 1–5.

LIEBEL, M. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CARAVEO, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. (coord.). **Participación infantil y juvenil en América Latina**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia, 2007. p. 113–146.

LIEBEL, M.; SAADI, I. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos. Revista de Ciencias Sociales**, [s. l.], n. 39, p. 123–140, 2012. DOI: <https://doi.org/10.29340/39.244>.

LIMA, C. H. de. Ativismo e performance: aspectos da aliança dos corpos nas ruas. **Revista Rua**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 277–295, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v26i1.8660002>.

LLOYD, K.; EMERSON, L. (Re)examining the Relationship Between Children's Subjective Wellbeing and Their Perceptions of Participation Rights. **Child Indicators Research**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 591–608, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9>.

LOZANOVSKA, M.; XU, L. Children and university architecture students working together: a pedagogical model of children's participation in architectural design. **CoDesign**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 209–229, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/15710882.2012.693187>.

LUNDY, L. In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. **Childhood**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 340–354, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>.

LUNDY, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 33, n. 6, p. 927–942, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.

LYDON, M. **Urbanismo Tático 2: Ação a curto-prazo, mudança a longo-prazo**. Tradução: João Seixas, José Carlos Mota, Mário Alves, Paulo Silva, Rodrigo Cardoso. Miami: Street Plans, 2012.

LYDON, M.; GARCIA, A. **Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change**. Washington: Island Press, 2015.

LYNCH, K. **Growing Up in Cities**. Cambridge: MIT Press, 1977.

MAIS VIDA NOS MORROS, 2021. **Meio ambiente e sustentabilidade**. 1 fotografia. Disponível em: <https://maisvidanosmorros.recife.pe.gov.br/meio-ambiente-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MAJHI, S.; DAS, A.; VIDYAPRADANANDA, S.; BHARGAV, H. Acute effects of fast, slow, and graded Suryanamaskar on cardiorespiratory and cardiac autonomic functions. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, [s. l.], v. 40, p. 1255–1262, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2024.07.049>.

MALONE, K. “The future lies in our hands”: children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. **Local Environment**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 372–395, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.719020>.

MANSFIELD, R. G.; BATAGOL, B.; RAVEN, R. “Critical Agents of Change?”: Opportunities and Limits to Children’s Participation in Urban Planning. **Journal of Planning Literature**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 170–186, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0885412220988645>.

MANZINI, E. **Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. Tradução: Carla Cipolla, Elisa Spampinato, Aline Lys Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática, São Paulo**, [s. l.], v. 26/27, p. 149–158, 1991.

MARICATO, Erminia. **Para entender a crise urbana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo e periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **Perspectiva**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 21–33, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000400004>.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAUTHNER, M. Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. **Children & Society**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 16–28, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x>.

MCCRATY, R.; SHAFFER, F. Heart Rate Variability: New Perspectives on Physiological Mechanisms, Assessment of Self-regulatory Capacity, and Health Risk. **Global Advances in**

Health and Medicine, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 46–61, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7453/gahmj.2014.073>.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. **Um país chamado favela**: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MELCHER, K. Youth-Built Projects: Involving Youth in the Construction of Public Places. In: LOEBACH, J.; LITTLE, S.; COX, A.; OWENS, P. E. (org.). **The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People**: Processes, Practices and Policies for Youth Inclusion. [S. l.]: Routledge, 2020. p. 98–116.

MILLION, A. Preparing children and young people for participation in planning and design: built environment education in Germany. In: BISHOP, K.; CORKERY, L. (org.). **Designing Cities with Children and Young People**: Beyond Playgrounds and Skate Parks. New York: Routledge, 2017. p. 223–236.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 61–77.

MØNSTER, D.; HÅKONSSON, D. D.; ESKILDSEN, J. K.; WALLOT, S. Physiological evidence of interpersonal dynamics in a cooperative production task. **Physiology & Behavior**, [s. l.], v. 156, p. 24–34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.01.004>.

MONTANER, J. M.; MUXÍ, Z. **Arquitectura y política**: ensayos para mundos alternativos. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2011.

MORAES, D.; MIRANDA, L.; SOUZA, M. Â. de A. Entre camadas de urbanização e intervenções integrais: A urbanização recente de assentamentos precários no Recife. In: CARDOSO, A. L.; DENALDI, R. (org.). **Urbanização de favelas no Brasil**: um balanço preliminar do PAC. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 165–198.

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. **Kairos**, [s. l.], v. 23, n. 44, p. 35–45, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200232>. Acesso em: 21 out. 2024.

MOULD, O. Tactical Urbanism: The New Vernacular of the Creative City. **Geography Compass**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 529–539, ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/gec3.12146>.

MOURA, P. F. **Urbanização de vilas e favelas e preservação de referências culturais**: convergências possíveis? 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NAKAGAWA, T.; INOUE, H.; KOSHIMIZU, S. A Fundamental Study on Differences in Heart Rates During Creative Work and Non-creative Work. In: DUFFY, V. G. (org.). **Digital Human Modeling: Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management**. [S. l.]: Springer Cham, 2016. v. 9745, p. 568–575. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-40247-5_57.

NASCIMENTO, D. M. Precariedade e precarização da moradia em Belo Horizonte. *In*: CARDOSO, Adauto L.; D'OTTAVIANO, C. (org.). **Habitação e Direito à Cidade**: desafios para as metrópoles em tempos de crise. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2021. p. 411–448.

NAVARRETE-HERNANDEZ, P.; ALARCON-FLORES, A.; MACE, A. Enhancing emotional well-being in urban spaces: Unveiling the potential of tactical urbanism through an image-based randomised control trial. **Cities**, [s. l.], v. 162, p. 105916–105916, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.105916>.

NG, W.; DIENER, E. Stress's association with subjective well-being around the globe, and buffering by affluence and prosocial behavior. **The Journal of Positive Psychology**, [s. l.], v. 17, n. 6, p. 790–801, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1940250>.

NICODEMOS, A. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 170–197, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11892>.

NOGUEIRA, P. C. E.; PORTINARI, D. B. Urbanismo tático e a cidade neoliberal. **Arcos Design**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 177–188, 2016.

NOONAN, R. J.; BODDY, L. M.; FAIRCLOUGH, S. J.; KNOWLES, Z. R. Write, draw, show, and tell: a child-centred dual methodology to explore perceptions of out-of-school physical activity. **BMC Public Health**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 1–19, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3005-1>.

NUSSBAUM, M. C. **Creating capabilities**: the human development approach. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard, 2011.

OLIVEIRA, L. F. de. **Sem Lugar**: a experiência de remoção de mulheres do Aglomerado Santa Lúcia e o atual contexto político de urbanização da Cidade de Belo Horizonte. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Mental health action plan 2013-2020. 2013. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>. Acesso em: 15 set. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. Committee on Economic, Social and Cultural Rights General. **Comment No. 14**: The Right to the Highest Attainable Standard of Health (Art. 12). 2000. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Women/WRGS/Health/GC14.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **General comment n. 1 Article 29 (1), The aims of education**. 2001. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/447223?ln=en&v=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **General Comment nº 12: The right of the child to be heard**. 2009. Disponível em: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/general-comment-no-12-2009-right-child-be-heard>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso: 5 fev. 2025.

ORSILA, R.; VIRTANEN, M.; LUUKKAALA, T.; TARVAINEN, M.; KARJALAINEN, P.; VIKK, J.; SAVINAINEN, M.; NYGÅRD, C.-H. Perceived Mental Stress and Reactions in Heart Rate Variability—A Pilot Study Among Employees of an Electronics Company. **International Journal of Occupational Safety and Ergonomics**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 275–283, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/10803548.2008.11076767>.

PAIVA, R. L. S. **Da escuridão da violência à luz do fim do túnel: as vicissitudes de crianças de uma favela carioca**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PAIVA, Y. M. S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: ELIAS, M. D. C. E. (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 9–20.

PARNELL, R.; PATSARIKA, M. Playful voices in participatory design. In: BURKE, C.; JONES, K. (org.). **Education, childhood and anarchism: talking colin ward**. Londres: Routledge, 2014. p. 99–110.

PASCHOAL, M. A.; NEVES, F. B.; DONATO, B. de S. Frequência cardíaca e modulação autonômica do coração de pré-adolescentes obesos antes, durante e após curto Programa de Treinamento Aeróbico. **Revista de Ciências Médicas**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 125–125, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0897v27n3a4196>.

PAWLOWSKI, C. S.; SCHMIDT, T.; NIELSEN, J. V.; TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. Will the children use it? — A RE-AIM evaluation of a local public open space intervention

involving children from a deprived neighbourhood. **Evaluation and Program Planning**, [s. l.], v. 77, p. 101706–101706, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101706>.

PBH. Prefeitura De Belo Horizonte. **Reestruturação urbanística começa pelo planejamento integrado**. 2018a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel/pge-planejamento>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PBH. Prefeitura De Belo Horizonte. **Vila Viva**. 2018b. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel/vila-viva>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PEACOCK, S.; ANDERSON, R.; CRIVELLARO, C. Streets for People: Engaging Children in Placemaking Through a Socio-technical Process. *In*: PROCEEDINGS OF THE 2018 CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, abr. 2018.

Proceedings [...]. New York, NY, USA: ACM, 2018. p. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1145/3173574.3173901>.

PEQUENO, R.; CARVALHO, P. Notas preliminares sobre as ações do PAC - Urbanização de Favelas em Fortaleza. *In*: CARDOSO, Adauto Lúcio; DENALDI, R. (orgs). **Urbanização de favelas no Brasil: um balanço preliminar do PAC**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 219–252.

PEREIRA, J. A. **O tombamento do “Casarão da Barragem” e as representações da favela em Belo Horizonte**. 2012. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 494–504, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p494>.

PÉREZ, B. C.; SILVA, B. L. S. R.; COELHO, C. A. de V. Infância e cidade: desafios da participação e da representação. **Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES**, [s. l.], v. 21, n. 49, p. 81–80, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26102>.

PÉTONNET, C. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica**, [s. l.], n. 25, p. 99–111, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UNESCO, 1975.

PINTO, F. C. de S.; PUGA, B. A. Infraestrutura e o direito à cidade: crianças em cidades de pedra. **Revista de Direito da Cidade**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 114–134, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdc.2019.42520>.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 1997. p. 33–73.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>.

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 20–47, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452004000100003>.

PIRES, F. F.; RODRIGUES, D. S. R.; SOUSA, E. L. de. Por que as crianças estão no mercado? As experiências das crianças no mercado central de João Pessoa / PB. In: GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, C. I. dos; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectiva desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 389–416.

PNUD. Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada; FJP. Fundação João Pinheiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2022.

POLO-GARZÓN, C.; LÓPEZ-VALENCIA, A. P. La participación infantil en proyectos urbanos: El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. **Revista de Arquitectura**, [s. l.], 2020. DOI: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>.

PONTES, J. P. X.; RODRIGUES, R. M.; BRANDÃO, A. J. D. das N.; MELO, A. C. C. de; SOUZA, E. S. de. Urbanização de assentamentos precários na região metropolitana de belém: problemas de desenho e infraestrutura urbana. In: ZUQUIM, M. de L.; D’OTTAVIANO, C. (org.). **Práticas recentes de intervenções contemporâneas em cidades da América Latina**. 1. ed. São Paulo: FAU-USP, 2014. v. 1, p. 73–105.

PORTELA, P. H. G. **Direito Internacional Público e Privado: incluindo noções de direitos humanos e direito comunitário**. 9. ed. Salvador: Juspodivm, 2017.

PUNCH, S. Research with Children: The same or different from research with adults? **Childhood**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 321–341, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 631–643, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

REYNOLDS, P.; NIEUWENHUYIS, O.; HANSON, K. Refractions of Children’s Rights in Development Practice. **Childhood**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 291–302, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568206067476>.

REZENDE, W. de S. Imagine a cidade: práxis plurais e a produção de lugares compartilhados. **Revista Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 32–49, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/cadernospos.v22n1p32-49>.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. de H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, I. Crianças e adolescentes em situação de rua: sujeitos de direitos? **Serviço Social em Debate**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 19–34, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/ssd.v5i1.6324>.

RIZZINI, I.; CORONA, R. F.; COLLINS, T. M.; KRISHNAMURTHY, S.; NEUMANN, M. M. Perspectivas internacionais sobre decolonialidade e direitos da criança. **O Social em**

Questão, [s. l.], v. 2, n. 56, p. 1–24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.62275>.

RIZZINI, I.; LIMONGI, N. da S. Percepções sobre violência no cotidiano dos jovens. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 33–42, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100004>.

RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 164–177, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000200004>.

ROLNIK, R. **Guerra dos Lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROSA, M. L. **Planejamento**: práticas urbanas criativas. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

ROSA, M. L.; WEILAND, U. E. **Handmade Urbanism**: From Community Initiatives to Participatory Models. 2013. Disponível em: https://issuu.com/marcosloza/docs/handmade_urbanism_pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 40, n. 141, p. 693–728, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

RUAS, D. R. **Uma revisão de escopo sobre como as crianças têm percebido e transformado, colaborativamente, espaços públicos**. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

RUSSO, G. H. A. Para não jogar as crianças no rio... O desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. In: COELHO, M. I. S.; SOUZA, C. S. de; SILVA, H. T. de L.; COSTAL, V. A. (org.). **Serviço Social e Criança e Adolescente**: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011). Mossoró: Edições UERN, 2012. p. 63–84.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 141–166, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.

SAFFIOTI, H. I. B. A Síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. (orgs.). **Crianças Vitimizadas**. A síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 1989. p. 13–21.

SANDMIRE, D. A.; RANKIN, N. E.; GORHAM, S. R.; EGGLESTON, D. T.; FRENCH, C. A.; LODGE, E. E.; KUNS, G. C.; GRIMM, D. R. Psychological and autonomic effects of art making in college-aged students. **Anxiety, Stress, & Coping**, [s. l.], v. 29, n. 5, p. 561–569, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1076798>.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3, p. 427–462.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. *In*: LERNER, J. (org.). **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1997. p. 133–144.

SANTOS, V. M. dos; CARVALHO, L. D. O brincar de crianças que vivem e circulam em uma favela na cidade de Governador Valadares-MG. **Revista ComCiência**, [s. l.], v. 11, n. 15, p. 1–20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36112/issn2595-1890.e11152506>.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 232–240, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 31–49, 2015.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25–49.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação Social e Cidadania Activa das crianças. *In*: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 2004, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade do Porto, 2004. p. 1–4.

SCARPATO, M. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 12, n. esp.1, p. 620–628, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667>.

SCHOEPPICH; KOLLER; MCLAREN. Children's Right to Participate in Playground Development: A Critical Review. **Children, Youth and Environments**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 1–25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.31.3.0001>.

SCHREIBER, F. The long road from urban experimentation to the transformation of urban planning practice: The case of tactical urbanism in the city of Barcelona. **Journal of Urban Mobility**, [s. l.], v. 7, p. 100100, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.urbmob.2025.100100>.

SHAFFER, F.; MCCRATY, R.; ZERR, C. L. A healthy heart is not a metronome: an integrative review of the heart's anatomy and heart rate variability. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 5, p. 1–19, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01040>.

SHAHRESTANI, S.; STEWART, E. M.; QUINTANA, D. S.; HICKIE, I. B.; GUASTELLA, A. J. Heart rate variability during social interactions in children with and without psychopathology: a meta-analysis. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [s. l.], v. 55, n. 9, p. 981–989, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12226>.

SHAO, Y.; ELSADEK, M.; LIU, B. Horticultural Activity: Its Contribution to Stress Recovery and Wellbeing for Children. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 1229–1229, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17041229>.

SHARMA, R. K.; BALHARA, Y. P. S.; SAGAR, R.; DEEPAK, K. K.; MEHTA, M. Heart rate variability study of childhood anxiety disorders. **Journal of Cardiovascular Disease Research**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 115–122, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4103/0975-3583.83040>.

SHIER, H. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. **Children & Society**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 107–117, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.617>.

SHIRAIWA, K.; YAMADA, S.; NISHIDA, Y.; TOICHI, M. Changes in Electroencephalography and Cardiac Autonomic Function During Craft Activities: Experimental Evidence for the Effectiveness of Occupational Therapy. **Frontiers in Human Neuroscience**, [s. l.], v. 14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.621826>.

SHREE, A.; SHUKLA, P. C. Play: World of Children. **Educational Quest- An International Journal of Education and Applied Social Sciences**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 71–71, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2016.00021.0>.

SILVA, D. R. da; NASCIMENTO, A. C. L. do; SANTANA, P. N. de S.; MELLO, S. C. B. de. Urbanismo tático e transformação da cidade: a participação política das crianças. **Revista de Direito da Cidade**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 2044–2079, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdc.2023.67779>.

SILVA, J. A. P. **O direito à participação de crianças e adolescentes: política, pedagogia e práxis da educação emancipatória**. 2024. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024.

SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; BITETI, M. de O.; FERNANDES, F. L. **O que é favela, afinal?** 1. ed. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, K. B. da; MARQUES, J. de O. Ayà mi o já: um conto sobre (re) existência e ancestralidade de crianças negras periféricas. In: QUIXADÁ, L. M.; MENEZES, J. de A. (org). **Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza: Editora UECE, 2022. p. 180–198.

SILVA, L. T. **As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SIMÕES, S. S. Observação flutuante: uma observação “desendereçada” (comentários a respeito da obra de Colette Pétonnet, especialmente ao método de trabalho de campo). **Antropolítica**, [s. l.], n. 25, p. 193–196, 2008.

SINCLAIR, R. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. **Children & Society**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 106–118, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.817>.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 8–18, jan. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

SOUZA, M. L. de. A cidade a palavra e o poder: práticas, imaginários e discursos heterônomos e autônomos na produção do espaço. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 147–166.

SOUZA, M. L. de. Which right to which city? In defence of political-strategic clarity. **Interface: a journal for and about social movements**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 315–333, 2010.

SOUZA, M. L. de; RODRIGUES, G. B. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

SPEER, K. E.; NAUMOVSKI, N.; MCKUNE, A. J. Heart rate variability to track autonomic nervous system health in young children: Effects of physical activity and cardiometabolic risk factors. **Physiology & Behavior**, [s. l.], v. 281, p. 114576–114576, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2024.114576>.

SPEER, K. E.; SEMPLE, S.; NAUMOVSKI, N.; MCKUNE, A. J. Measuring Heart Rate Variability Using Commercially Available Devices in Healthy Children: A Validity and Reliability Study. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 390–404, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010029>.

STAKE, R. E. **Multiple Case Study Analysis**. 1. ed. New York: The Guilford Press, 2006.

STRACHAN-REGAN, K.; BAUMANN, O. The impact of room shape on affective states, heartrate, and creative output. **Heliyon**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. e28340–e28340, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28340>.

SUN, J.; ANDERSON, R. C.; LIN, T.-J.; MORRIS, J. A.; MILLER, B. W.; MA, S.; THI NGUYEN-JAHIEL, K.; SCOTT, T. Children's engagement during collaborative learning and direct instruction through the lens of participant structure. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.], v. 69, p. 102061–102061, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102061>.

TARVAINEN, M. P.; NISKANEN, J.-P.; LIPPONEN, J. A.; RANTA-AHO, P. O.; KARJALAINEN, P. A. Kubios HRV – Heart rate variability analysis software. **Computer Methods and Programs in Biomedicine**, [s. l.], v. 113, n. 1, p. 210–220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cmpb.2013.07.024>.

THAYER, J. F.; LANE, R. D. Claude Bernard and the heart–brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 81–88, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2008.08.004>.

THOMAS, N.; STOECKLIN, D. Recognition and Capability: A New Way to Understand How Children Can Achieve Their Rights? In: Baraldi, C., Cockburn, T. (eds). **Theorising Childhood: Studies in Childhood and Youth**. Cham: Palgrave Macmillan, 2018. p. 73–94.

TOMÁS, C. Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância1. **Contexto & Educação**, [s. l.], n. 78, p. 45–68, 2007.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Madrid: Losada, 1996.

TOV, W. Well-Being Concepts and Components. *In*: DIENER, E.; OISHI, S.; TAY, L. (orgs.). **Handbook of well-being**. Salt Lake City: DEF Publishers, 2018. p. 43–57.

TREVISAN, G. de P. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” **Infância e cenários de participação pública**: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade. 2014. 523f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Fundo Das Nações Unidas para a Infância. **Adolescent Mental Health Matters: A Landscape Analysis of UNICEF’s Response and Agenda for Action**. New York: UNICEF, 2020.

UNICEF. Fundo Das Nações Unidas para a Infância. **Child Friendly Cities and Communities: Handbook**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/eap/media/1591/file/Child%20Friendly%20Cities%20and%20Communities%20Handbook.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

UNICEF. Fundo Das Nações Unidas para a Infância. **Multiple dimensions of child poverty in Brazil**. Brasília: UNICEF, 2023.

UNICEF. Fundo Das Nações Unidas para a Infância. **Young People’s Participation and Mental Health: A Protocol for Practitioners**. New York: UNICEF, 2022.

URBEL - COMPANHIA URBANIZADORA E DE HABITAÇÃO DE BELO HORIZONTE (MG). **Vilas, Favelas e Loteamentos Públicos de Interesse Social (2020)**. 2021. Disponível: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/urbel/2021/dados_vila_favela_2020_2021.05.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

VAINER, C. Cidade de exceção: reflexões a partir do Rio de Janeiro. *In*: XIV Encontro Nacional da ANPUR (ENANPUR), 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. [Universidade Federal do Rio de Janeiro], 2011. v. 14, n. 1. p. 1–14.

VALENÇA, V. L. C. As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 792–810, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992475>.

VARGAS, H. C.; CASTILHO, A. L. H. de. **Intervenções em centros urbanos**: objetivos, estratégias e resultados. Barueri: Editora Malone, 2006.

VIANA, M. L. D. **Por um design situado**: saberes e estéticas integradas ao contexto de práticas coletivas do Morro do Papagaio em Belo Horizonte, Minas Gerais. 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

VIANA, M. L. D.; SANTOS, M. C. L. dos. Design e autonomia: experiências coletivas de participação popular no Morro do Papagaio. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [s. l.], v. 14, p. 1–15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20210098>.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

VIS, S. A.; STRANDBU, A.; HOLTAN, A.; THOMAS, N. Participation and health - a research review of child participation in planning and decision-making. **Child & Family Social Work**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 325–335, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x>.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLTARELLI, M. A. Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **childhood & philosophy**, [s. l.], v. 18, p. 01–28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277>.

VON ROSENBERG, W.; CHANWIMALUEANG, T.; ADJEL, T.; JAFFER, U.; GOVERDOVSKY, V.; MANDIC, D. P. Resolving Ambiguities in the LF/HF Ratio: LF-HF Scatter Plots for the Categorization of Mental and Physical Stress from HRV. **Frontiers in Physiology**, [s. l.], v. 8, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fphys.2017.00360>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATEAU, F. De volta ao Père-Lachaise. Alguns passos com Colette Pétonnet. **Vivência: Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 1, n. 59, p. 329–355, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/2238-6009.2022v1n59ID31081>.

WEINER, O. M.; MCGRATH, J. J. Test-Retest Reliability of Pediatric Heart Rate Variability. **Journal of Psychophysiology**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 6–28, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1027/0269-8803/a000161>.

WINGE, L.; LAMM, B. Making the red dot on the map - bringing children's perspectives to the city planning agenda through visible co-design actions in public spaces. **Cities & Health**, [s. l.], v. 3, n. 1–2, p. 99–110, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/23748834.2019.1604931>.

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. M. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Research With Children: Perspectives and Practices**. 1st. ed. London: Falmer Press, 2000. p. 9–35. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203964576>.

XIMENES, L. A.; JAENISCH, S. T. As favelas do rio de janeiro e suas camadas de urbanização: vinte anos de políticas de intervenção sobre espaços populares da cidade. In:

CARDOSO, Adauto L.; D'OTTAVIANO, C. (org). **Habitação e Direito à Cidade**: desafios para as metrópoles em tempos de crise. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2021. p. 449–490.

XU, L.; IZADPANAH, P. Creative architectural design with children: a collaborative design project informed by Rhodes's theory. **International Journal of Design Creativity and Innovation**, [s. l.], v. 4, n. 3–4, p. 234–256, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/21650349.2015.1043352>.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications**: design and methods. 6. ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. Introdução. *In*: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (org.). **Um século de favela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 7–24.

ZEIHER, H. Shaping daily life in urban environments. *In*: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (org.). **Children in the city**: home, neighborhood and community. 1st. ed. London: Routledge Falmer, 2003. p. 66–81.

ŽUNKOVIČ, B.; KEJŽAR, N.; BAJROVIĆ, F. F. Standard Heart Rate Variability Parameters—Their Within-Session Stability, Reliability, and Sample Size Required to Detect the Minimal Clinically Important Effect. **Journal of Clinical Medicine**, [s. l.], v. 12, n. 9, p. 3118–3118, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm12093118>.