



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CURSO DE GEOGRAFIA

VICTOR MARTINS DE AGUIAR

A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO:

A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO QUADRILÁTERO CENTRAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE-SP

PRESIDENTE PRUDENTE
2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – FCT UNESP
CURSO DE GEOGRAFIA**

VICTOR MARTINS DE AGUIAR

**A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO:
A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO QUADRILÁTERO CENTRAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia da Faculdade, Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para a obtenção de Bacharel.

Orientadora:

Profa. Dra. Paula Ferreira Vermeersch

**PRESIDENTE PRUDENTE
2024**

A282a Aguiar, Victor Martins de
A adolescência e o espaço urbano : a percepção da paisagem do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP / Victor Martins de Aguiar. -- Presidente Prudente, 2024
100 f. : fotos, mapas

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Paula Ferreira Vermeersch

1. Cidade. 2. Paisagem. 3. Espaço urbano. 4. Percepção. 5. Adolescência. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

VICTOR MARTINS DE AGUIAR

A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO:

**A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO QUADRILÁTERO CENTRAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Trabalho de Graduação, apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Grau acadêmico (Bacharel) em Geografia.

Data de Defesa: 29/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ferreira Vermeersch

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT UNESP
Presidente Prudente – SP

Pamela de Lima Brambilla

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT UNESP
Presidente Prudente – SP

Marlon Vinícius Ferreira dos Santos

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT UNESP
Presidente Prudente – SP

AGRADECIMENTOS

No andamento do Trabalho de Graduação (TG) foram inúmeras conversas, colaborações e deslocamentos pela cidade de Presidente Prudente. Agradeço a todos que contribuíram com suas vivências e experiências. Enfim, agradeço especialmente:

A minha mãe, pelo amor, incentivo e acolhimento.

A minha irmã, cunhado, avós e família, pela cobertura, atenção e orações.

A minha orientadora, Professora Doutora Paula Vermeersch, pelo afeto, sensibilidade e carinho.

A banca do trabalho Pamela de Lima Brambilla e Marlon Vinícius Ferreira dos Santos pela avaliação, consideração e contribuição.

As demais professoras e professores do curso de Geografia, pelos ensinamentos, compartilhamentos e encorajamento.

Aos amigos que fiz no curso, José, Laís e Marina, o “grupinho”, pelos momentos de desconcentração e risadas.

A Regina Penati, Professor Sérgio Marchezi e estudantes da Escola Estadual Fernando Costa, pela disposição, contribuição e participação.

A coordenação de curso, professoras e professores, estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista, pela colaboração e despertar de interesses no estudo do município de Presidente Prudente.

A Beatriz e a Paloma, pela amizade, torcida e com quem o interesse pela temática deste trabalho se iniciou.

Ao Leonardo, pela amizade, convivência e trocas sobre o meio acadêmico.

“[...] assim como a casa e a escola, a cidade também se oferece como um lugar significativo de socialização e aprendizagem”.

Freire (2021)

RESUMO

O espaço urbano é importante para as relações entre as pessoas, mas vem se reconhecendo sua influência no desenvolvimento da cidadania na adolescência. Diferentes trabalhos nos últimos anos, principalmente, no âmbito da pedagogia, geografia, arquitetura e urbanismo, têm discutido a relevância do espaço urbano como instrumento de educação e cidadania, e as diretrizes do planejamento urbano, que devem ser pensadas e adotadas, para potencializar tais características. Neste sentido, esta pesquisa qualitativa descreveu e analisou a percepção de adolescentes de duas turmas do ensino fundamental II de uma escola pública a respeito dos elementos integrantes da paisagem do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP. Na representação da percepção foi adotado a técnica do desenho dirigido a partir de mapas mentais. Também houve a análise das políticas públicas da cidade voltadas à infância e adolescência e, ao final, indicou-se parâmetros que devem ser incorporados ao planejamento urbano, visando maior permanência e interação com a área central, em especial, a Rua Tenente Nicolau Maffei, conhecido como Calçadão, e a Praça 9 de Julho.

Palavras-chave: Adolescência, Paisagem, Políticas públicas, Planejamento urbano, Presidente Prudente-SP.

ABSTRACT

Urban space is important for relationships between people, but can be recognized its influence on the development of citizenship in teenagerhood. Different works in recent years, mainly in the field of pedagogy, geography, architecture and urbanism, have discussed the relevance of urban space as an instrument of education and citizenship, and the urban planning guidelines that should be considered and adopted in order to enhance these characteristics. In this sense, this qualitative research described and analyzed the perception of teenagers from two elementary school classes in a public school regarding the elements that make up the landscape of the central square of Presidente Prudente-SP. The technique used to represent this perception was directed drawing based on mind maps. There was also an analysis of the city's public policies aimed at children and teens and, in the end, parameters were indicated that should be incorporated into urban planning, with a view to greater permanence and interaction with the central area, especially, Rua Tenente Nicolau Maffei, known as Calçadão, and Praça 9 de Julho.

Keywords: Teenagerhood, Landscape, Public policies, Urban planning, Presidente Prudente-SP.

LISTA DE SIGLAS

ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

EC – Estatuto da Cidade

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

IE – Instituto de Educação

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PMIA – Plano Municipal para a Infância e Adolescência

PMPI – Planos Municipais pela Primeira Infância

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TEs – Territórios Educativos

TG – Trabalho de Graduação

UGE – Unidade de Gestão de Educação

UGPUMA – Unidade de Gestão de Planejamento Urbano e Meio Ambiente

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do perímetro urbano de Presidente Prudente-SP com destaque das principais vias e do quadrilátero central, sem escala.	36
Figura 2: Modelo da cartografia urbana adotada para o registro das situações no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.	50
Figura 3: Cartografia urbana no dia 06 de junho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	51
Figura 4: Cartografia urbana no dia 15 de junho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	52
Figura 5: Cartografia urbana no dia 21 de junho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	53
Figura 6: Cartografia urbana no dia 05 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	54
Figura 7: Cartografia urbana no dia 11 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	55
Figura 8: Cartografia urbana no dia 27 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	56
Figura 9: Cartografia urbana no dia 13 de agosto de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	57
Figura 10: Cartografia urbana no dia 18 de agosto de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	58
Figura 11: Cartografia urbana no dia 30 de agosto de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.....	59
Figura 12: Mapa de implantação da Escola Estadual Fernando Costa e avenidas do entorno de Presidente Prudente-SP.....	64
Figura 13: Fachada frontal da Escola Estadual Fernando Costa em Presidente Prudente-SP.....	65
Figura 14: Mapa com a localização dos bairros em Presidente Prudente-SP de residência dos estudantes do 6º ano A e do 6º ano C.	73
Figura 15: Mapas mentais do bairro representando a residência da Turma 6º ano A.....	76

Figura 16: Mapas mentais do bairro representando o lazer da Turma 6° ano A.	77
Figura 17: Mapa mental representando um único elemento do bairro da Turma 6° ano A.	78
Figura 18: Mapa mental do Grupo 2 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano A.....	79
Figura 19: Mapa mental do Grupo 3 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano A.....	80
Figura 20: Mapa mental do Grupo 5 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano A.....	81
Figura 21: Mapas mentais do bairro representando a residência da Turma 6° ano C.....	82
Figura 22: Mapas mentais do bairro representando o lazer da Turma 6° ano C.	83
Figura 23: Mapa mental do bairro representando um comparativo de situações Turma 6° ano C.....	84
Figura 24: Mapa mental do Grupo 1 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano C.	85
Figura 25: Mapa mental do Grupo 2 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano C.	86
Figura 26: Mapa mental do Grupo 4 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6° ano C.	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO	19
2.1 A CIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTOJUVENIL.....	22
2.2 O QUADRILÁTERO CENTRAL DE PRESIDENTE PRUDENTE	35
2.3 AS CARTOGRAFIAS NO QUADRILÁTERO CENTRAL	41
3. A ESCOLA E OS MAPAS MENTAIS	61
3.1 A ESCOLA ESTADUAL FERNANDO COSTA.....	63
3.2 A APLICAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS	71
3.2.1 Os mapas mentais do 6º Ano A.....	75
3.2.2 Os mapas mentais do 6º Ano C.....	82
4. CONCLUSÃO	89
5. REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PROJETO DE PESQUISA	100

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma inquietação relacionada à apreensão do espaço urbano pelo grupo infantojuvenil. No contato pessoal com este grupo, muitas vezes, tornou-se recorrente o desconhecimento sobre os espaços da cidade, inclusive, aqueles considerados como referência por outras pessoas; um exemplo é a antiga Estação Ferroviária, localizada próxima à Avenida Brasil, em Presidente Prudente – SP. A perda ou o desconhecimento dos pontos de referência históricos, ou não, infelizmente, nos dizem muito a respeito do conhecimento que as pessoas estão tendo sobre a cidade, ou seja, o uso e a apropriação dos seus espaços.

Outra situação comum encontrada neste grupo refere-se ao deslocamento realizado na cidade, quase sempre, por automóveis, ainda que sejam para distâncias pequenas. As justificativas para a escolha deste padrão de mobilidade decorrem do pouco tempo no cotidiano e da insegurança, embora, Presidente Prudente seja uma cidade de porte médio. No entanto, é interessante destacar que nos últimos anos, a cidade passou por intensos processos de alteração da paisagem da área central, formação de subcentros e inversão da lógica par centro-periferia, muitas vezes, não percebidos pela maioria de sua população ou vistos como sinônimos de progresso (Whitacker, 2017).

Todavia, essa pouca apreensão e interesse pela cidade em que vivem também pode ser decorrente das políticas públicas formuladas pelo planejamento urbano. No planejamento urbano das cidades, na maioria das vezes, nota-se pouca consideração dos desejos, necessidades e experiências de todos os grupos sociais, especialmente das crianças e dos adolescentes. Observa-se cada vez mais o descaso na elaboração de políticas públicas urbanas infantojuvenis e o afastamento destes grupos do espaço urbano, em razão do não atendimento de demandas básicas de infraestrutura urbana (Gadelha, 2019). Haja visto, o número de praças e parques sem brinquedos e de ruas sem faixa de pedestre nas cidades, por exemplo.

Outra questão comum no planejamento urbano é considerar o adulto como centro em uma sociedade e apartar a visão de mundo das crianças e dos

adolescentes das políticas públicas. Nesta perspectiva, “a infância seria uma fase de vida transitória e preparatória, um vir a ser para uma vida adulta, essa sim, uma fase plena de sentidos e direitos” (Meyer; Zimmermann, 2020, p. 40). E infelizmente, destacam os autores, que este pensamento resulta em uma situação na qual, socialmente, crianças e adolescentes têm menos direitos, menos conhecimento e menos espaço que os adultos.

Vale lembrar, que o espaço da criança e do adolescente é povoado por pessoas, a mãe, o pai, os irmãos e as irmãs, os demais familiares e os professores. Todos estes influenciam a percepção, porém, também é interessante destacar que a percepção de cada indivíduo é moldada por sua história de vida, por sua idade, pelo tipo de interesse que possui em relação às pessoas, aos objetos e aos lugares. A relação da criança e do adolescente com a cidade faz parte da vivência que este terá e da experiência do espaço vivido, logo novas concepções se formam a partir da vivência no lugar, assim como da sua experimentação (Dias; Ferreira, 2015).

Estas reflexões abordam tanto o espaço disponibilizado pelos adultos para as crianças e os adolescentes, em termos de qualidade e possibilidades de experiências, como também algumas observações sobre o trânsito e a ocupação do espaço urbano pelo grupo infantojuvenil. Em termos científicos, como categorias de pesquisa, as crianças e os adolescentes têm sido historicamente submetidos a outras categorias como a escola, o adulto, a violência, então percebe-se a carência de estudos voltados para a percepção do ambiente construído.

Deste modo, esta pesquisa qualitativa se pautou em analisar e descrever a percepção de adolescentes de duas turmas do ensino fundamental de uma escola pública a respeito dos elementos integrantes da paisagem do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP. Isto é, será que todas reconhecem da mesma maneira os elementos da paisagem do quadrilátero central de Presidente Prudente? Como elas se dão? Quais sentimentos e ideias surgem a partir dessa relação? Essa relação afeta as atitudes e os valores individuais e do grupo?

Entende-se elementos integrantes da paisagem aqueles relacionados aos aspectos físicos, aos componentes biológicos e ao ambiente social, mas no decorrer da década de 1970, em virtude das contribuições da fenomenologia

para o pensamento geográfico, também se passou a estudar as relações culturais e afetividades expressas na paisagem com a finalidade da discussão exceder a descrição visual, e considerar a dimensão subjetiva dos indivíduos e as experiências vividas (Torres; Kozel, 2010). Nesta pesquisa, ao associar a leitura fenomenológica da paisagem à técnica do desenho dirigido e dos mapas mentais, buscou-se enfatizar a percepção subjetiva dos adolescentes, portanto, as diferentes visões e afetividades sobre a área central de Presidente Prudente.

O desenho dirigido, aquele em que é proposto um tema específico, foi escolhido em razão de ser um instrumento capaz de exteriorizar as relações afetivas dos adolescentes com o ambiente que o cerca; algo nem sempre demonstrado na forma verbal ou escrita. Outro aspecto importante do desenho é que o adolescente acaba revelando sua experiência de maneira única e sem a intermediação de outra pessoa (Aguiar, 2004). Por exemplo, ao se expressar verbalmente sobre um assunto, algum adulto pode interferir e se sobrepor; ainda que de forma indireta através do olhar ou de gestos, o que resultaria na situação de acunamento, conforme pontuado acima.

Enquanto, os mapas mentais são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares (Pontuschka *et al.*, 2009). Segundo Nogueira (2002), eles são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experienciados e sentidos, assim partem de uma dada realidade e respeitam a autonomia na decisão do que e como representar. Eles podem ser entendidos como produto das experiências do indivíduo em contato com o meio suas impressões e relações de vivência com a cidade, assim não podem ser pensados como meros desenhos sem sentido.

A escolha do recorte espacial da área central de Presidente Prudente, que coincide com o núcleo original do município, decorreu em razão do quadrilátero central ser a área da cidade que, possivelmente, a maioria dos adolescentes tem/já teve contato, se comparado a outras. Tal escolha decorreu, visto que na área há a concentração de atividades comerciais e de serviços, e as principais avenidas, o que justifica um fluxo de deslocamentos mais constante ali. A existência desses fatores mais evidentes influencia diretamente no

processo de identificação e nas relações de identidade do ser humano perante o seu contato com o ambiente.

A seleção da escola pública, Escola Estadual Fernando Costa, para o desenvolvimento do trabalho se baseou em uma localização central com o propósito de que as percepções dos estudantes fossem de mais fácil apreensão devido ao deslocamento diário pela área, porém, ainda assim diferentes. A percepção imaginou-se ser diferente devido ao contexto familiar, renda, gênero, raça, mobilidade e outros fatores. As dinâmicas do desenho dirigido a partir de mapas mentais contaram com a participação de 49 adolescentes matriculados no ensino fundamental, meninas e meninos com idade entre 12 a 13 anos, dado a maior autonomia na atividade e formação de memória mais consolidada sobre o centro principal da cidade de Presidente Prudente, o que possibilitou compreender as relações espaciais simbólicas representadas pelos valores, sentimentos e memória com o lugar.

A pesquisa se amparou de referencial teórico a partir de revisão bibliográfica sobre as necessidades infantojuvenis nos espaços urbanos para autonomia, acesso, interação e participação e análises do Plano Diretor do Município de Presidente Prudente (2008) e do Plano Municipal para a Infância e Adolescência (2020). Houve a caracterização espacial do quadrilátero da cidade e elaboração de cartografias sobre a apropriação do infantojuvenil, em seguida, é apresentado o entorno da escola pública com a inserção de mapas e fotos para auxiliar na compreensão das informações descritas.

Após esta introdução, o segundo capítulo trata da relação da adolescência com o espaço urbano, isto é, a importância de considerar este grupo na produção do espaço urbano, além da discussão a respeito da formação da cidade de Presidente Prudente com enfoque nas transformações da área central e apresenta-se as cartografias de observação da apropriação do público infantojuvenil nesta área.

No terceiro capítulo é discutido as características da Escola Estadual Fernando Costa e as dinâmicas realizadas do desenho dirigido a partir dos mapas mentais com cada turma, bem como os comparativos e as diferenças dos elementos representados. Nessa descrição das dinâmicas também são percorridas as observações participantes e interações com as turmas, ou seja, o

comportamento que tiveram na realização dos desenhos. Por fim, são apresentados as considerações finais, as referências bibliográficas e o anexo.

Ao trazer a discussão nesta pesquisa qualitativa sobre a percepção de adolescentes dos elementos integrantes da paisagem do quadrilátero central de Presidente Prudente, igualmente, busca-se questionar o reconhecimento histórico do que está presente, uma vez que a cidade se originou a partir da Estrada de Ferro Sorocabana no início do século XX, e ressaltar a importância do desenvolvimento de políticas públicas urbanas infantojuvenis. Tais políticas públicas são genéricas na cidade e, referem-se à saúde, educação, cultura e, esporte e lazer, assim, nota-se uma lacuna no planejamento urbano para que haja maior autonomia, acesso e participação deste grupo à cidade, atendendo as suas necessidades e os direitos, previstos nas leis.

2. A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO

Ao considerar que as crianças e os adolescentes sempre ocuparam as cidades, o trabalho se inicia com o contexto das relações dos corpos infantojuvenis com as cidades contemporâneas, trazendo a perspectiva da realidade das cidades brasileiras. É apontado uma alteração significativa na posição da criança e do adolescente na sociedade, cidadãos de segunda classe, na medida em que estes passaram a pertencer ao ambiente escolar de modo indissociável, ou seja, a sua presença em outros espaços da cidade acaba sendo desconsiderada; o lugar da criança e do adolescente passa a ser na escola (Ward, 1978; Araújo, 2017).

Essa situação infantojuvenil desprivilegiada nas cidades tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento, as quais demonstram a relação existente entre o potencial genético, que a criança traz ao nascer, e as interações que vão ocorrer no ambiente de vida. Tais situações vão influenciar a formação das estruturas do cérebro, logo o seu desenvolvimento pessoal, assim apresentando um papel fundamental no restante de sua vida. Infelizmente, algumas têm mais oportunidades que outras para se desenvolverem de forma plena e saudável. Embora, questões anteriormente pouco estudadas, as brincadeiras, o lazer e as demais interações sociais em ambientes externos podem favorecer experiências estimulantes, que fortalecem a socialização e geram as aprendizagens adequadas para cada faixa etária (UNICEF, 2021).

A partir dessa contextualização inicial se faz imprescindível compreender esse processo de como a criança e o adolescente vem perdendo sua relação com o espaço urbano, e do mesmo modo, como isso se reflete quando se tornarem adultos e virão a fazer o uso de outros espaços da cidade. Deve-se destacar que durante o período da Primeira Infância (entre 0 e 6 anos), o cérebro se desenvolve mais rapidamente do que em qualquer outra época da vida, fazendo com que as experiências vividas nessa época adquiram um impacto profundo sobre a saúde mental, capacidade de aprendizado e socialização dos indivíduos (Fundação Bernard van Leer, 2019).

A adolescência é a fase da vida compreendida, segundo a Organização Mundial de Saúde (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20

anos. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos. É uma época de grandes transformações, mudanças e adaptações físicas e sociais, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade (Schoen-Ferreira *et al.*, 2010).

Sendo assim, o adultocentrismo, característica marcante nas sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais nos quais as crianças convivem e crescem. O termo refere-se “às decisões que adultos tomam para e pelas crianças, não dando voz nem abrindo espaços de escuta ou participação” (Fridmann, 2020, p. 3), na sua concepção a criança é vista como um ser imaturo, incompleto, não hábil a tomar decisões e passível de correção por parte do adulto. No momento em que falamos do espaço ocupado pela criança, não podemos esquecer que alguns fatores precisam ser considerados como “a idade da criança, a comunidade à qual sua família pertence, a cidade (seu tamanho e o que ela oferece como opções de lazer) e a cultura.” (Araújo, 2017, p. 111).

A partir das escolhas que cada criança faz de materiais, espaços, objetos, brinquedos, brincadeiras, atividades, causas e amigos, é possível começar a compreender melhor seus mundos, seus códigos e seus olhares sobre sua comunidade e sua vida (Friedmann, 2020, p. 113).

Nessa compreensão, são múltiplas as escalas através das quais é construída a noção espacial e social, dentre elas, o corpo, o berço, a casa, a escola, o bairro, a cidade, revelando a condição da alfabetização territorial e definindo o acesso ou o não acesso à cidade, logo parte da formação básica do cidadão e condição de vivência da cidadania. No entanto, essa condição de vivência é mais dificultosa nos bairros precários, dado que, aprender a viver na rua e nos espaços públicos, muitas vezes, é “evitar ser atropelado por um carro, esquivar-se das batidas frequentes da polícia, desviar-se dos desocupados, safar-se das agressões e humilhações”, portanto, exige uma condição de sobrevivência das crianças (Loeb; Lima, 2021, p. 117).

As crianças têm seus próprios universos, portanto, falam sozinhas, cantam, imitam, repetem palavras e frases que ouviram. Vivem suas vidas enquanto vão desempenhar diferentes atividades, brincar, tomar banho, comer, andar de carro ou ônibus, caminhar. Escolhem o que desejam ler, assistir, que

música ouvir ou qual ritmo dançar. Cada uma fala e expressa sua percepção do mundo à sua volta. Cada narrativa é única, poética, essencial e diz muito sobre quem é e como é aquela criança (Friedmann, 2020).

Nesse sentido, o espaço para a educação não deve se limitar ao ambiente escolar, mas incorporar as crianças e os adolescentes às ambiências de boas práticas, reflexões e discussões de ideias do espaço urbano. Atividades que envolvam crianças e adolescentes no planejamento de espaços urbanos devem também reconhecer suas necessidades a partir de suas próprias vivências de espaço, cabendo a escola ser um articulador ideal para o levantamento das demandas, o reconhecimento das práticas e desenvolvimento de proposições de melhorias.

Tal fato decorre, pois, as crianças e os adolescentes são influenciados pelo meio cultural, econômico e social em que estão inseridos. Os centros urbanos, o bairro, a densidade demográfica, a classe socioeconômica, a raça e o gênero estão entre os fatores principais que interferem na maneira como as crianças e os adolescentes vivenciam os espaços e se desenvolvem a partir deles. Dessa maneira, as vivências das crianças nos espaços urbanos, as suas experiências positivas e negativas acabam interferindo na maneira como se relacionam com a cidade, inclusive, quando adultos (Evangelista, 2020).

Nessa direção, atualmente, tem se buscado debater e aproximar a escola da dinâmica produtiva de seu território, haja visto o desconhecimento que as crianças e os adolescentes, e, inclusive, os adultos detêm sobre a origem de sua cidade, o nome de sua rua, as características do solo do seu bairro, entre outras situações. A ideia da educação para o desenvolvimento local vincula-se a necessidade de formar pessoas que, no futuro, possam transformar o seu entorno e gerar dinâmicas construtivas. Fazer cidade, fazer escola, fazer tempos e vivenciá-los, exige novas formas de encontro, de lugares e jeitos de fazer vida, até mesmo, como forma de superação de suas adversidades (Faria, 2014).

As cidades podem ser danosas à infância, principalmente, nas localidades onde se tem, muitas vezes, a ausência de infraestrutura urbana, problemas econômicos, conflitos armados e violência na comunidade, além de políticas públicas de desenvolvimento da cidadania (Loeb, 2019). Somam-se a esses problemas ciclos de violência – doméstica, sexual, de gênero,

discriminação, *bullying* etc, – que podem aparecer já na infância e que podem se perpetuar durante toda a vida, mas que, se identificados e olhados, podem ser cuidados e prevenidos. Quando, na verdade, a cidade deveria estimular a experimentação, exploração e aprendizado no e com o meio urbano no decorrer de ações cotidianas; se constituindo legítima a participação de crianças nas discussões sobre a cidade que habitam (Farias; Müller, 2017).

A forma como a cidade trata as crianças e os adolescentes é um termômetro para a saúde e a vitalidade da cidade como um todo. Um ambiente urbano que funciona para este grupo e seus cuidadores funcionará melhor para toda a comunidade. Isso porque a vulnerabilidade dos primeiros anos de vida, a dependência dos cuidadores e a forte vontade de explorar e de brincar significam que, se um espaço é seguro, limpo, confortável e interessante o suficiente para eles, é muito provável que seja bom para todos nós, logo é importante compreender a importância do espaço urbano no desenvolvimento infantojuvenil.

2.1 A CIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTOJUVENIL

Para analisar, compreender e discutir as relações entre o espaço urbano e os adolescentes é necessário primeiramente ressaltar a importância e influência da cidade no desenvolvimento infantojuvenil, tendo em vista a experiência psicológica e social de cada indivíduo. Por outro lado, ainda que tal questão seja apontada como fundamental para os estudos relacionados ao planejamento urbano, da mesma maneira, vem se notando um crescente movimento de afastamento deste grupo da cidade, conforme será destacado nos próximos parágrafos, o que tem despertado atenção para esses motivos (Meyer; Zimmermann, 2020).

O afastamento das crianças e dos adolescentes do espaço urbano é uma problemática nas cidades (em especial de médio e grande porte) devido à necessidade de sua presença e participação na vida urbana para que as relações entre elas e a urbe sejam mantidas e ampliadas. Os motivos acerca desse afastamento se devem à insegurança, o novo modo de vida conectado às

redes sociais e a internet, e o comodismo, logo responsáveis por um maior confinamento nos espaços (Gadelha, 2019). De tal forma, que a rua, antes lugar de lazer, encontro e socialização, muitas vezes, tem se tornado apenas área de circulação e, associada como perigosa para crianças e adolescentes.

As crianças e os adolescentes, neste contexto, encontram-se cada vez mais confinadas em escolas ou em casas envoltas no seio familiar, ambientes constituídos por seus semelhantes. São espaços que não apresentam grande potencial emancipador para eles, uma vez que são construídos como instituições de controle e autoritarismo. A cidade, assim, vai se configurar como apenas um local de deslocamento entre um ponto e outro, a ser realizado de forma rápida e linear, sobretudo, a partir de automóveis. Para Sarmento (2018), a maneira como as crianças trafegam de um local a outro faz com que elas desconheçam a cidade como um todo, tendo, assim, uma experiência fragmentada da cidade.

A automobiliação, em contrapartida, tem produzido uma infância alienada, desconectada da cidade onde vive, que é incapaz de reconhecer as características dos espaços vivenciados no seu cotidiano, especialmente dos espaços públicos. Ascher (1998) afirma que, o espaço público é um local destinado para todos, de modo que sua essência está na forma como este é utilizado pela população, ou seja, das práticas, faixas etárias, gêneros e classes sociais, logo é imprescindível sua existência em meio às áreas da cidade para que haja meios e estímulos sociais para a população. Essa sociabilidade contribui para a construção de indivíduos mais resilientes, empáticos, racionais e compreensivos, pois, quando passam a ter o contato com o mundo urbano, geralmente na adolescência, sem terem tido a vivência da cidade, dificilmente a reconhecerão como sua (Ward, 1978; Gehl, 2013).

O desafio de planejar as cidades para o grupo infantojuvenil está na atribuição de seus espaços de vivência apenas a determinadas áreas: parques, creches, escolas, etc. Em casa, porém, nem sempre tem a companhia dos pais ou de outros adultos para interagir, ampliar a linguagem, desenvolver o raciocínio. A contribuição dos espaços públicos, então, também está no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças que ao utilizarem essas áreas para brincar podem ter novas experiências agregando ao desenvolvimento maturacional infantil (Korpela, 2001).

A ausência da companhia dos pais durante o dia é comum as crianças de diversas condições sociais, dessa forma, acabam passando muito tempo sob responsabilidade de cuidadores terceirizados, vizinhos, outros familiares adultos ou mesmo irmãos mais velhos e a sua apreensão de mundo será decorrente destas pessoas; é o mundo do outro. As crianças na Primeira Infância são constantemente acompanhadas por um cuidador, geralmente do sexo feminino, depois, vai se ampliando para a rua, os vizinhos, a comunidade, as instituições às quais a criança é levada (de saúde, educação, aos parques infantis, aos recantos de brincadeiras, etc.), e chega ao amplo universo da cidade, por isso, a relevância do acolhimento, cuidado e proteção nas fases iniciais para que nas fases seguintes seja possível garantir maior confiança e autonomia ao vivenciar a cidade (Loeb; Lima, 2021).

O pedagogo italiano Francesco Tonucci (2020) afirma que, como nossas cidades usam como medida o protótipo do cidadão do sexo masculino adulto, trabalhador e motorista, o espaço urbano é construído sem considerar as crianças e, assim se organiza toda uma realidade, imperada pelo padrão do homem branco saudável, ignorando mulheres, idosos e crianças. O autor enfatiza que o caminho seja o contrário de encerrar a criança em casa, mas que a sua presença nas ruas por si só é positiva, pois, é capaz de produzir duas sensações importantes para o bem-estar: a felicidade e a sensação de segurança.

O fato de ter crianças livres na rua brincando implica em ter adultos que estejam cuidando delas e do espaço, logo requer investimento e cuidado do espaço público, além de compartilhamento de responsabilidades. Também exige uma comunidade zelosa, o que pode ser uma forma de romper o ciclo de inseguranças e de restabelecer o ciclo de afetos, felicidades e cidadania. Sarmiento (2018) aponta seis dimensões, ao explicar a limitação da prática da cidadania pela criança: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e mobilidade.

A institucionalização refere-se ao aumento de instituições para crianças, onde tais espaços têm suas normas e limita as ações, moldando a infância. A insularização está relacionada ao confinamento das crianças. A dualização está ligada às desigualdades de oportunidades de vivenciar a cidade de acordo com

a condição socioeconômica das crianças. O autor ressalta, que as crianças mais pobres têm menos acesso a bens culturais e a alguns espaços de lazer, mas, por outro lado, têm mais autonomia para vivenciar seu bairro, costumam andar mais a pé, ainda que vivam em áreas muitas vezes mais funcionais ou conhecidas como cidade-dormitório; onde só se dorme. Por fim, a restrição da autonomia da mobilidade infantil vincula-se à diminuição da circulação das crianças em espaços urbanos de maneira autônoma (Sarmiento, 2018).

Devemos destacar que a altura de observação das crianças é em média de 95 centímetros, medida de uma criança de 3 anos, logo seu nível de visão é menor que a de um adulto, que é de 1,50 metro, conseqüentemente, elas veem as coisas de forma diferentes, e que nem sempre um adulto vai entender (Fundação Bernard van Leer, 2019). Tal diferença implica que as crianças observam muito mais muros, grades e automóveis, ainda mais no período da Primeira Infância, entre 0 a 6 anos, por exemplo. Sua experiência cotidiana então perpassa por mais situações de intimidação, insegurança e estresse, de modo que estão mais suscetíveis e vulneráveis à falta de qualidade do espaço urbano, mas, até pouco tempo não era uma questão considerada em nenhum dos padrões, ferramentas ou conhecimento entre planejadores urbanos.

Outro fator importante, é que elas têm tido pouco contato com ambientes naturais, o que restringe o movimento dos seus corpos e a possibilidade de expandir outras sensibilidades e conhecimentos, haja visto os processos de urbanização das cidades, que acabam diminuindo o número de áreas verdes, sejam de lazer contemplativo, aquisitivo, recreativo e até educativo. As áreas verdes se tornam significativas porque são nelas que cada indivíduo aprende, na prática, como viver em sociedade, respeitando as escolhas, comportamento e ideologias dos outros (Ascher, 1998).

As crianças estão permanentemente falando e expressando seus sentimentos, percepções, emoções e pensamentos, por meio de narrativas e linguagens verbais e não verbais. Cada ser humano tem uma essência particular, um dom, uma tendência: algumas crianças têm mais propensão a se expressarem pelo corpo, pelo gesto, pelo movimento; outras têm mais facilidade com os sons, com a música ou com as palavras; outras, ainda, com expressões plásticas e criativas; e assim por diante (Friedmann, 2016, p. 31).

Por conta das questões destacadas acima, a partir dos anos 1990, iniciou-se um movimento de reconhecimento da necessidade de cultivo de

relações entre as crianças e as cidades (Meira, 2011). Este movimento tem produzido diferentes trabalhos sobre o assunto nos últimos anos, sobretudo abordando a relação física e social do território e a influência no grupo infantojuvenil. Por exemplo, alguns deles discutem o potencial das cidades educadoras (Merlin; Queiroz, 2014), a cidade como espaço da infância (Farias; Müller, 2017), e as crianças como protagonistas da vida urbana (Sarmiento, 2018).

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organização sem fins lucrativos, foi fundada em 1994 com o objetivo de contribuir para a estruturação de novos propósitos nos âmbitos urbano e educacional, através da promoção da educação no território urbano. Ela reúne governos locais de diferentes cidades do mundo comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras. No ano de 2023, o número de membros ascendia a cerca de 500 cidades de 35 países distribuídos por todos os continentes, os quais buscam tratar seus territórios como um espaço educativo, tendo como princípio não destacar apenas nas cidades a importância das “estruturas materiais nela existentes (edifícios, ruas, meios de transporte etc.), mas também as relações, materiais ou imateriais, que a sociedade estabelece no e como o espaço da cidade.” (Alves; Brandenburg, 2018, p. 24).

A Carta das Cidades Educadoras foi elaborada no âmbito do I Congresso de Cidades Educadoras, em 1990, realizado em Barcelona, na Espanha, logo antecedeu a AICE, e anteriormente a ela foi redigida a Declaração de Barcelona. Houve uma revisão e modificação dos princípios da Carta em 1994 e 2004, nos congressos realizados em Bolonha (II Congresso Internacional) e Génova (VIII Congresso Internacional), respectivamente. O documento orienta as ações dos governos municipais que aderem ao movimento a fim de consolidar e estender o potencial educador das cidades, de forma que sejam mais inclusivas, mais justas e mais participativas, com destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania – a ideia associar é a cidade como um percurso formativo, ao longo de toda a vida (Alves; Brandenburg, 2018; Matiello; Azevedo; 2022).

O documento da Carta das Cidades Educadoras está dividido em três partes e reúne 20 princípios: a primeira é intitulada “O direito a uma cidade

educadora”; a segunda, “O compromisso da cidade”; e a terceira, “Ao serviço integral das pessoas”. A primeira parte centraliza a discussão nos princípios sobre a Educação inclusiva ao longo da vida, Política educativa ampla, Diversidade e não discriminação, Acesso à cultura e Diálogo intergeracional. Na segunda parte aborda o Conhecimento do território, Acesso à informação, Governança e participação dos cidadãos, Acompanhamento e melhoria contínua, Identidade da cidade, Espaço público habitável, Adequação dos equipamentos e serviços municipais e Sustentabilidade. Por último, a terceira parte destaca os princípios da Promoção da saúde, Formação de agentes educativos, Orientação e inserção laboral inclusiva, Inclusão e coesão social, Corresponsabilidade contra as desigualdades, Promoção do associativismo e do voluntariado e Educação para uma cidadania democrática e global (Alves; Brandenburg, 2018).

A Carta das Cidades Educadoras pressupõe que a cidade educa não apenas por meio de suas instituições formais tradicionais, mas também através de suas intervenções não formais (com fins educativos fora da educação regulamentada) e informais (não intencionais ou planeadas) em uma colaboração com o planejamento e gestão urbana, projetos culturais, políticas ambientais, ações coletivas, cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais, bem como o uso de ferramentas da tecnologia da informação. Outro ponto interessante refere-se que a transformação de uma cidade deve ser presidida pela harmonia entre as novas necessidades, a sustentabilidade e a perpetuação de edifícios e símbolos alusivos ao seu passado e existência (Alves; Brandenburg, 2018).

As revisões que vem passando ao longo dos anos buscam adequar a Carta a novos parâmetros, como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), adotada oficialmente em 2016 durante conferência sobre Habitação e Desenvolvimento Urbano Sustentável – Habitat III, realizada em Quito. A ONU já em 1959, formulou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, fortalecida em 1989, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, e ambas incorporaram as crianças os direitos do cuidado, educação, proteção, atenção à saúde, desenvolvimento físico, mental e social, brincar, convívio familiar e comunitário, segurança, entre outros (UNICEF, 2021).

A Agenda 2030 da ONU estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no total são 17 objetivos. Dentre os ODS destaca-se dois pertinentes a esse trabalho: o terceiro, saúde e bem-estar, que preconiza assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, e o décimo primeiro, cidades e comunidades sustentáveis, que estimula os países signatários a tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, cabendo, especificamente às crianças o acesso a sistemas de transporte e a espaços públicos.

Nesse sentido, é relevante a perspectiva das cidades educadoras, assim como os ODS da ONU, em razão de uma abordagem que considera a forma como os sujeitos conhecem, veem ou percebem a cidade, como agem e interagem com a cidade e como podem intervir na cidade, inclusive, beneficiando-se de forma integral de suas qualidades, sem discriminação. A questão da contribuição à intervenção também decorre, pois, à medida que a sociedade se transforma, compreendendo sua importância e sua inserção no espaço da cidade, a cidade se transforma com ela. Essa transformação pode ser acompanhada da mudança de hábitos, gostos e necessidades, reverberando no espaço da cidade com o sentido da promoção da educação no território urbano, assim se constituindo em um propulsor de conhecimento e aprendizagem (Alves; Brandenburg, 2018).

A capacidade de construir, aprender e conhecer, ocorre através das interações entre sujeito e o meio, que permite o público infantil desenvolver o afeto, sensibilidade, autoestima, raciocínio, pensamento e linguagem, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade (Felipe, 2007). Dessa forma, se faz importante para este público compreender a dimensão do seu próprio corpo e das coisas do seu ambiente, o que demonstra a necessidade de sua inclusão como seres ativos no processo de discussão das políticas públicas.

No contexto social da infância é importante salientar a função dos governos, seja na esfera municipal, estadual ou federal, quanto às políticas públicas de pleno acesso a todos os direitos da Constituição Federal de 1988. Uma das mais relevantes normas jurídicas sobre o caso, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, que reúne leis e diretrizes referentes

à proteção integral e direitos da população da faixa etária entre 0 e 18 anos de idade, quanto a políticas, programas e serviços de educação, saúde, desenvolvimento social e direitos humanos. No artigo 4, o ECA afirma que a criança e o adolescente possuem preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas, por exemplo. Também é destacado no artigo 59, que os municípios, com apoio dos estados e da União, deverão estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Tal concepção federativa é importante, visto que de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, no Brasil, havia 70,3 milhões de crianças e adolescentes (entre 0 e 19 anos de idade), o que corresponde a cerca de 33% da população estimada para o ano (213 milhões de pessoas), sendo mais da metade de negros. Deste número, 57,5 milhões residem em domicílios urbanos, enquanto 12,8 milhões em domicílios rurais, logo, nota-se a relevância da formulação de políticas infantojuvenis. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, a maioria da população de até 19 anos reside em domicílios urbanos. No entanto, a Região Norte é a que apresenta maior concentração de crianças e adolescentes em relação a sua população, aproximadamente 41,6% (Fundação ABRINQ, 2022).

Outra norma federal significativa, com o objetivo de garantir e regular os direitos do cidadão perante o meio urbano, em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar, é o Estatuto da Cidade (EC), Lei Nº 10.257/2001. O EC, designado para a execução da política urbana referente aos artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, agrupa diretrizes com relação à construção de novos parcelamentos de solo e a expansão urbana, visando à promoção da sustentabilidade e acessibilidade e, a garantia do acesso às infraestruturas básicas e melhor qualidade de vida, além da visão democrática da cidade. Contudo, em ambos os estatutos citados, nota-se pouca discussão acerca da inclusão infantojuvenil no espaço urbano, o que buscou ser revertido com o Marco Legal da Primeira Infância em 2016.

A criação do Marco Legal da Primeira Infância, Lei Nº 13.257/2016, estabelece uma série de direitos a serem garantidos para a Primeira Infância visando seu desenvolvimento integral. Entre os direitos assegurados nesta lei,

está a ampla participação infantil nos Planos Municipais pela Primeira Infância (PMPI), além de reconhecer e assegurar que o ato de brincar é intrínseco às crianças e que, ao brincarem, ampliam suas singularidades e suas subjetividades, tão logo, a sua capacidade de criar cultura. A participação infantil deve ser assegurada a partir de situações que lhe dizem respeito, tanto no ambiente familiar quanto escolar, abordagens participativas e organizações representativas.

O Marco Legal da Primeira Infância é um instrumento político, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e que precisa da participação social em sua elaboração e adultos e crianças devem estar presentes nas fases de escuta, sistematização, negociação e implementação, conforme destacado no seu artigo 5. “Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a Primeira Infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente” (Brasil, 2016).

Outra singularidade do Marco Legal da Primeira Infância é que no seu artigo 17, preceitua: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.” A lei introduz envolver as crianças de até 6 anos na formulação de políticas públicas e suas famílias, justamente com a finalidade de que os Planos Diretores municipais aprovados futuramente não as citem somente nos capítulos sobre saúde, equipamentos de esporte e lazer e assistência social (Brasil, 2016).

Esta ausência sobre a relação do adolescente e o espaço urbano com direcionamentos específicos para a potencialização de sua função educadora e de formação da cidadania, é verificada em Presidente Prudente, cidade objeto de estudo do trabalho. O Plano Diretor Municipal, Lei Nº 151/2008, apenas cita de maneira genérica, no artigo 35, que o município deve promover assistência social, amparo e cuidado a crianças e outros públicos, como adolescentes, idosos, ou pessoas em situação de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, apresenta

objetivos referentes à saúde, educação, cultura, turismo, lazer, esporte e recreação (Presidente Prudente, 2008). Desse modo, não há especificação direta sobre a função do Plano Diretor Municipal para o grupo infantojuvenil ou acerca das políticas públicas que devem ser desenvolvidas para acolher e potencializar seu desenvolvimento no espaço urbano, como na área central (Cardoso *et al.*, 2022).

O município de Presidente Prudente, segundo o IBGE, apresentava em 2022 cerca de 38 mil pessoas com idade entre 0 a 14 anos, enquanto a população total é de 225.668 habitantes. Desse número, 38 mil, aproximadamente 17,6 mil tinham idade entre 0 a 6 anos, correspondendo a 7,8% da população total. Outros dados que cabem ser observados é o percentual da população por idade entre 0 a 6 anos, correspondendo 63,3% branca, 35,6% afrodescendente, 1% amarela e 0,03% indígena e o crescimento das notificações de casos de violência contra crianças de 0 a 4 anos, onde em 2022 foram registradas 18 notificações (Primeira Infância Primeiro, 2022).

Em vista disso, foi instituído em Presidente Prudente o Plano Municipal para a Infância e Adolescência (PMIA), Resolução CMDCA Nº 02/2020, gestão de 2017 a 2020, de acordo com as diretrizes do Comitê de Apuração do Programa “Prefeito Amigo da Criança”, da Fundação Abrinq e com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O PMIA tem como finalidade garantir direitos da proteção integral, a promoção e a defesa da criança e do adolescente, enquanto sujeito em desenvolvimento, e uma maior integração entre os diferentes órgãos que atuam com ações em benefício de crianças e adolescentes no município, sendo sua vigência de 10 anos, de 2020 à 2029 (Presidente Prudente, 2020).

Uma das atribuições da comissão de elaboração do PMIA é acompanhar, monitorar e avaliar os avanços e dificuldades para a execução do PMIA de forma intersetorial entre as Secretarias: Secretaria Municipal de Assistência Social; Secretaria Municipal de Educação; Secretaria Municipal de Saúde; Diretoria Regional de Ensino; Secretaria Municipal de Finanças; Conselho Tutelar; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Municipal de Assistência Social. A cada ano, cabe a cada Secretaria Municipal, no período de elaboração das leis orçamentárias, apresentarem suas

metas e respectivos planos de ação para a efetivação das metas, objetivos do PMIA (Presidente Prudente, 2020).

A elaboração do PMIA se fundamenta em cinco áreas temáticas, sendo elas: Atenção às doenças prevalentes na infância e a disfunções alimentares (desnutrição, sobrepeso, obesidade); Atenção a crianças e adolescentes vítimas de negligência, maus-tratos e violência doméstica; Gravidez na adolescência; Drogas, uso de substâncias lícitas e ilícitas; Trabalho infantil (Presidente Prudente, 2020). É interessante destacar que no PMIA de Presidente Prudente na sua elaboração não houve a participação da Secretaria de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Habitação e da Secretaria de Mobilidade Urbana e Cooperação em Segurança Pública, conforme recomenda o Marco Legal da Primeira Infância, além de que sua prerrogativa se concentra nos aspectos da educação, assistência social e saúde, porém, há um avanço na inclusão da fase da adolescência para a promoção e defesa de direitos.

A título de comparação sobre a falta da dimensão urbana no PMIA de Presidente Prudente, o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) de São Paulo, com vigência de 2018 a 2030, é fundamentado em quatro os eixos estratégicos: Garantir as condições para a articulação intersetorial dos programas, projetos e ações para o atendimento integral na primeira infância; Garantir a todas as crianças na primeira infância educação, cuidados e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento integral; Garantir a proteção e dar condições para o exercício dos direitos e da cidadania na primeira infância; Garantir o direito à vida, à saúde e à boa nutrição a gestantes e crianças na primeira infância (São Paulo, 2018).

Na formulação do PMPI de São Paulo houveram oficinas de escuta das crianças, as quais enfatizaram a importância de tornar o ambiente da cidade e os equipamentos públicos mais acolhedores para elas. Nos registros gráficos, desenhos sobre a cidade, as crianças mostraram que valorizam a natureza (árvores, flores, praças verdes) e a presença de cor, e identificaram problemas como a falta de limpeza urbana, de iluminação, de manutenção dos espaços públicos, de espaços para brincar e de condições de segurança pública. Quanto aos equipamentos públicos, foram apontados de forma positiva os espaços para brincar, para jogos simbólicos, os quintais, as hortas e os brinquedos. Outro

avanço do plano é a ampliação do conceito de vulnerabilidade, contemplando raça/etnia, gênero, condição socioeconômica, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, populações indígenas e quilombolas e imigrantes (São Paulo, 2018).

Uma das metas do eixo estratégico II do PMPI de São Paulo, orientado a garantir a todas as crianças na primeira infância educação, cuidados e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento integral, é tornar o ambiente da cidade mais acolhedor para as crianças de 0 a 6 anos, sendo previsto: Adequar as calçadas e o transporte público para garantir mobilidade segura e acessível para as crianças na primeira infância e seus cuidadores; Estimular a criação e revitalização de espaços urbanos, ociosos ou não, tornando-os áreas verdes ou praças com espaços de brincar acessíveis, por meio de parcerias entre o Poder público municipal e a iniciativa privada ou sociedade civil, prevendo mecanismos que garantam sua preservação, a fim de promover a integração família/criança/natureza; Ampliar a oferta de espaços lúdicos e acessíveis, em equipamentos públicos e privados, considerando as especificidades da primeira infância, o princípio do livre brincar e a convivência intergeracional; Estimular a criação de territórios educadores com a participação de equipamentos públicos e privados, promovendo parcerias para sua preservação; Garantir a construção de áreas de lazer para crianças no interior dos novos conjuntos habitacionais, considerando as especificidades da primeira infância (São Paulo, 2018).

Outro município do estado de São Paulo comprometido com a relação da Primeira Infância no espaço urbano é Jundiaí, a qual desde 2017 com os programas “Comitê das Crianças”, “Ruas de Brincar”, “Entre a Casa e a Escola”, “Criança Feliz” e “São Paulo pela Primeiríssima Infância” estabelece o conceito municipal de “Cidade das Crianças”, o qual privilegia a implementação de políticas públicas que facilitem o protagonismo das crianças nas tomadas de decisões e reforcem a importância do brincar (Jundiaí, 2022).

Em 2019, o município instituiu na revisão do seu Plano Diretor o “Grupo de Trabalho Criança na Cidade” (GT), que tem como atribuição implementar as ações da política da criança e dar coerência às diferentes ações da administração. No Plano foi introduzido um capítulo, o Capítulo X - Da Política

da Criança na Cidade, inteiramente dedicado à Política da Criança na Cidade e que aborda a garantia dos direitos da criança no espaço urbano, o programa de qualificação urbanística no entorno das escolas, a criação de rotas seguras, entre outros aspectos. Também reconhece, ainda, a necessidade de uma cidade mais saudável e amigável às crianças, indicando diretrizes para sua obtenção (Jundiaí, 2019).

No artigo 183 (Jundiaí, 2019, p. 26), cabe destacar as seguintes diretrizes da Política da Criança na Cidade, tendo em vista a temática deste trabalho:

VIII - criar centro de estudos, memórias e pesquisas da infância no Município;

IX - realizar pesquisas para identificar onde ocorre o maior número de deslocamentos a pé de crianças no trajeto entre a casa e a escola, priorizando melhorias nesses pontos;

X - prever, nos planos e projetos, a criação de rotas seguras e espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de criança, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades, conforme assegura o Marco Legal da Primeira Infância.

O município, da mesma forma, inovou com a criação de um Conselho de Crianças para consulta às crianças sobre algumas ações do município voltado a esse público. O Comitê é composto por 24 crianças (12 meninos e 12 meninas) com idades entre 8 e 11 anos, com representatividade de diversas regiões de Jundiaí. Em reuniões quinzenais, as crianças debatem propostas de políticas públicas para a infância e dialogam diretamente com os gestores, opinando a respeito dessas (Jundiaí, 2022).

Ainda, compondo a “Cidade das Crianças”, há o programa “Entre a Casa e a Escola” lançado em 2017 pela Unidade de Gestão de Planejamento Urbano e Meio Ambiente (UGPUMA) em parceria com a Unidade de Gestão de Educação (UGE), que visa qualificar os espaços públicos (ruas, calçadas, parques e praças) do trajeto mais frequente realizado pelos estudantes da rede pública municipal e seus cuidadores, priorizando e incentivando o percurso a pé com segurança, autonomia e diversão (Jundiaí, 2022).

No entanto, para além dos trajetos percorridos entre a casa e a escola, Jundiaí está qualificando diversas áreas públicas nos bairros, com elementos

que incentivam o brincar, a convivência, o vínculo com o espaço público, com a natureza e o prazer de estar a céu aberto. A disponibilidade, qualidade e a segurança dos espaços próximos às casas é crucial para o aumento do tempo de convivência ao ar livre, o que contribui para que elas se sintam legitimadas no processo de transformação da cidade; também são vistas como prioridade. Essas ações são intersetoriais e tem interface com Educação, Esporte e Lazer, Planejamento Urbano e Meio Ambiente, Mobilidade Urbana e Transporte, Saúde e Assistência Social (Jundiaí, 2022).

Apesar dos diversos marcos legais estabelecidos desde então para fazer avançar as políticas urbanísticas voltadas à infância e a juventude, nem sempre todos os municípios conseguiram romper com a visão setorial das áreas prioritárias da educação, saúde, assistência social, esporte e lazer, logo falta um comprometimento na implantação de políticas públicas voltadas para as questões urbanas, inclusive, capaz de mitigar as desigualdades socioespaciais. A elaboração e implantação igualmente deve garantir uma participação social efetiva, rompendo com modelos adultocêntricos, e concretizando a escuta de crianças e adolescentes tal como propõe os artigos 5 e 17 do Marco Legal da Primeira Infância. Tal situação é observada pelo Poder público municipal de Presidente Prudente que ainda não mantém essa visão tradicional referente às políticas públicas urbanas, constatadas em ações no seu espaço urbano, em especial, no quadrilátero central.

2.2 O QUADRILÁTERO CENTRAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

Presidente Prudente está localizada no oeste do estado de São Paulo, distante 558 km da capital, e firmou-se como município a partir da atividade cafeeira, conseqüentemente, com a implantação da Estrada de Ferro Sorocabana em 1919 (Sposito, 1983). O município, fundada em 14 de janeiro de 1917, após a formação dos dois núcleos urbanos iniciais, Vila Goulart e Vila Marcondes, observou nas décadas seguintes a consolidação da área em torno da estação ferroviária, que consistiria em parte do quadrilátero central, assim

tem-se uma “urbanização que não surge do campo, mas surge para o campo” (Whitacker, 1997, p. 128).

O quadrilátero central localizado na Vila Goulart, formado pelas avenidas Coronel Marcondes, Manoel Goulart, Washington Luís e Brasil (Figura 1), acabou firmando sua influência na hierarquia urbana em razão de atividades públicas que ali se instalaram, como a prefeitura na Rua Tenente Nicolau Maffei (1930), que posteriormente foi transferida para outro terreno na Av. Coronel Marcondes (1960), e a Igreja Matriz (1949), além do posicionamento de outros edifícios institucionais (Resende, 2006).

Mas foi devido, então, ao desenvolvimento de um setor de comércio e serviços diversificados, que a área passou a atrair um grande número de pessoas, inclusive, de outras cidades da região do Oeste Paulista, seja por motivo de trabalho, lazer ou consumo, tornando-se uma das principais da cidade, mais conhecida como centro. Característica corroborada com a transformação em 1979 da Rua Tenente Nicolau Maffei em um trecho de via exclusivo para pedestre, conhecido como Calçadão, e reformado em 2011 (Whitacker, 1997).

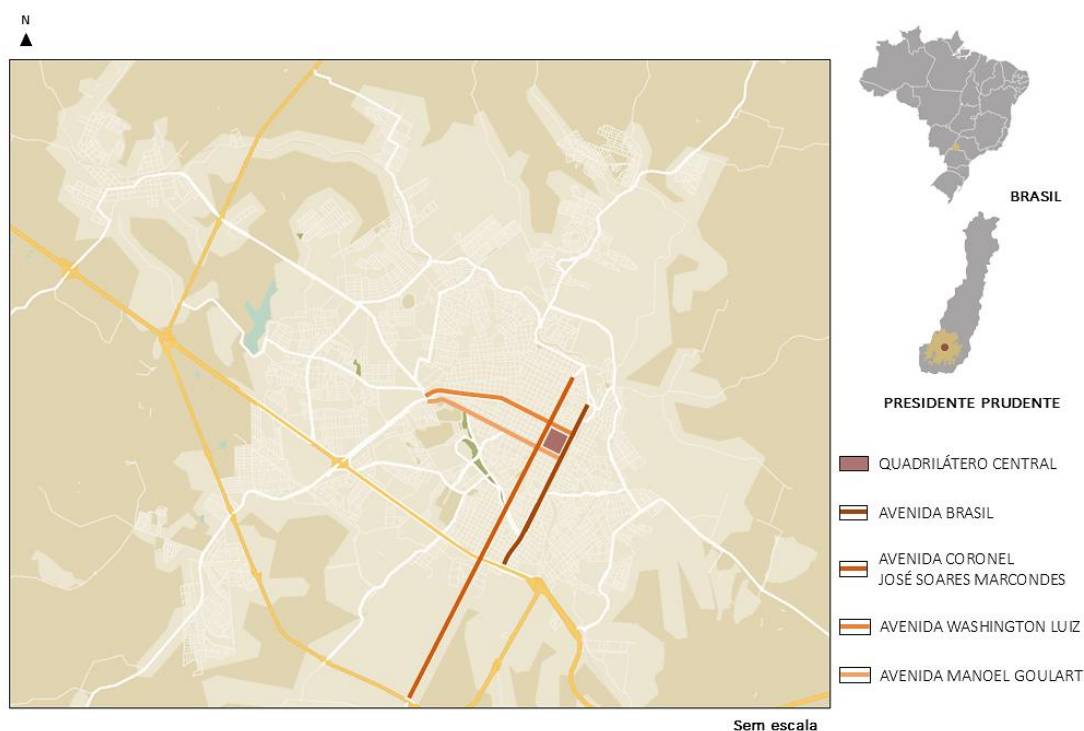


Figura 1: Mapa do perímetro urbano de Presidente Prudente-SP com destaque das principais vias e do quadrilátero central, sem escala.

Fonte: Google MyMaps, editado pelo autor (2024).

Nas próximas décadas, todavia, esse desenvolvimento econômico da cidade foi acompanhado de uma expansão descontrolada e sem planejamento de loteamentos, bem como do crescimento demográfico (Silva, 2009). Até 1960, a expansão urbana de Presidente Prudente dá-se predominantemente, acompanhando a extensão da linha férrea no sentido norte-sul. É um período em que surgem os bairros Vila Nova, Bosque e Vila Furquim. A partir de 1970, o crescimento urbano ocorre principalmente no sentido leste-oeste, com predominância da porção Oeste com início na linha férrea, acompanhando a direção da Rodovia Raposo Tavares e se caracterizando pela descontinuidade da implantação de loteamentos (Whitacker, 1997).

Esta tendência continua até os dias de hoje, onde além da expansão para o oeste, notam-se loteamentos cada vez mais ao norte e também surgem loteamentos de acesso controlado, especialmente ao sul da cidade, bem como o crescimento da verticalização fora do centro da cidade. Esses processos têm como consequência o abandono do centro de Presidente Prudente e seu esvaziamento associado ao uso residencial, por outro lado, consolida-se seu uso comercial e de serviços. Tais características repercutem na diminuição dos vínculos sociais responsáveis pela construção da memória urbana coletiva e a valorização do patrimônio histórico, bem como a sua continuidade na paisagem da cidade (Hirao, 2016).

Cabe destacar, tal como adotado neste trabalho, que o conceito de paisagem se refere a ambientação histórica da sociedade, contendo elementos que “diferenciam os momentos vividos pelas pessoas no espaço, sendo uma relação dinâmica, que sempre se renova ou une períodos, a fim de buscar sempre o “novo”, como no processo de metamorfose” (Santos, 1988, p. 72-73). As mudanças das atividades econômicas promovem transformações na paisagem das cidades, sejam pelos fatores históricos, sociais ou culturais. Salgueiro (2005) atribui à cidade a característica de se haver um aglomerado de pessoas, de capitais e de outras forças de produção em um espaço limitado – mas também – atribui à mesma a qualidade de ser uma forma de povoamento, um lugar na paisagem com especificidades em termos de forma e imagem.

Essas especificidades atribuem à paisagem um conjunto de signos do passado e presente, que interagem de acordo com a observação. Tão logo a

paisagem se torna várias, pois, cada indivíduo vai se ater a um dos seus aspectos na observação, ainda que partilhem de valores e crenças coletivas. Nesse processo não somente se revela a parte visível do espaço, mas do mesmo modo, sentimentos, valores e crenças, os quais se constituem em referenciais simbólicos (Magalhães Filho; Oliveira, 2015).

A respeito dos referenciais simbólicos, Kevin Lynch (1999) foi um dos pioneiros no estudo da percepção ambiental. Em seu livro *A Imagem da cidade*, publicado originalmente em 1960, ele estuda a dinâmica de três cidades e as relações estabelecidas com seus moradores, tecendo a respeito da interpretação cognitiva de como os indivíduos analisam e interpretam os espaços, conforme suas experiências e objetivos. Lynch classifica as categorias de análise da forma visual da cidade, sendo: marcos, nós, caminhos, limites e bairros. Os seus estudos apresentam conceitos importantes para as análises das representações espaciais, como o de legibilidade, que seria as percepções individuais e coletivas dos indivíduos, e o de imaginabilidade, relacionado a característica de determinado objeto físico em evocar uma imagem mental (Magalhães Filho; Oliveira, 2015).

Os estudos relativos à percepção ambiental da paisagem tendem a evidenciar como as pessoas são tocadas e sentem de alguma maneira os estímulos que recebem em relação ao espaço urbano, por exemplo. Na maior parte das vezes, as pessoas não reconhecem tais fatores, porém, na vida cotidiana, quando se percebe algo, se está exposto a algo que circunda ou fazendo alguma coisa, são acionadas as dimensões contextuais que estão inteiramente relacionadas às atividades perceptivas, influenciando nossa capacidade de agir e a formação da identidade pessoal e da imagem mental do lugar. É uma atividade sempre revestida de emoção e sensibilidade, colocando as pessoas a uma certa disposição corporal e afetiva com o propósito de lembrar que a percepção jamais é desprovida de afecção. Desse modo, “perceber não consiste somente em distinguir os objetos do ambiente, mas é também experienciar o estado de um meio em um momento dado” (Thibaud, 2018, p. 24).

É possível, então, compreender que a paisagem é algo que está em constante transformação e influencia a percepção dos sujeitos, passando por mutações e nunca é estática, sendo capaz de representar as diferentes etapas

vividas durante o processo de desenvolvimento de uma sociedade. A paisagem e os espaços tornam-se algo novo, alterando ou renovando a sua forma, como meio de adaptação às necessidades da sociedade, que, igualmente, está sempre em processo de mudança, seja referente ao quesito econômico, social ou político. Todavia, é válido lembrar que tais mudanças da paisagem acontecem parcialmente, com a prevalência de elementos do passado (Santos, 1996).

Ainda, segundo Aziz Ab'Saber (2003, p. 09):

[...] A paisagem é sempre uma herança. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. [...] Poder-se-ia dizer que as paisagens têm sempre o caráter de heranças de processos de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente.

Neste contexto, conceituadas áreas de grande importância para a compreensão da história urbana, da evolução da cidade e dos processos de ocupação e disputa do território, as áreas centrais fazem parte do processo de formação da paisagem da cidade, logo, é “necessário mantê-los e revitalizá-los devido aos valores culturais que transportam” (Salgueiro, 1992, p. 392). O valor destes centros pode ser manifestado tanto de maneira tangível em vista dos testemunhos de várias épocas e dos monumentos que revisitam o passado, permitindo a compreensão temporal do espaço, e acabam sendo fundamentais para a estruturação de identidades (Salgueiro, 2005).

É possível notar que o centro da cidade acaba sendo um exemplo de uma velha totalidade como novas funções ou em que as velhas funções foram substituídas por novas em decorrência do processo de produção do espaço, todavia, ainda se mantém como um local de confluência, manifestando diferentes apropriações e representações. Desse modo, a paisagem une diversos tempos, retratando diferentes momentos e usos, ainda presentes na memória e, quando se trata da paisagem do centro da cidade é interessante destacar que usos diferentes se atraem e se repelem num processo contínuo (Whitacker, 2017).

O crescimento do centro da cidade de Presidente Prudente, bem como a expansão urbana do município, tem revelado desigualdades em virtude de interesses de diferentes agentes econômicos (Melazzo, 1993), e nota-se áreas

com melhores infraestruturas urbanas, serviços urbanos, equipamentos urbanos, transporte público, resultando em distintas experiências cotidianas aos moradores (Pereira, 2002). Assim, podemos afirmar, que a cidade não é vista e vivenciada da mesma forma, e no caso das crianças e dos adolescentes, muitas vezes, este processo desdobrou-se na ausência de espaços adequados para o crescimento e interação social.

Enquanto para outras, com melhores condições financeiras das famílias, percebe-se a institucionalização das atividades, a partir de espaços criados com a prerrogativa de serem ambientes seguros, quando, na verdade se tem, a domesticação dos espaços (Meyer; Zimmermann, 2020). Eles vivem em uma caixinha (casa), se movem em outra caixa ainda menor (carro), e chegam a uma caixa maior (chamada escola, *shopping center*, academia, clubes, *buffets*). Essa é uma questão que merece atenção, pois, passeios aos mesmos lugares, interação com as mesmas pessoas e brincadeiras com apenas um tipo de brinquedo, limitam as experiências infantis (Loeb; Lima, 2021).

Mesmo assim, apesar da desigualdade socioespacial, a escolha nesta pesquisa qualitativa para investigação do recorte do quadrilátero central de Presidente Prudente se deve porque é a área da cidade que, possivelmente, a maioria dos adolescentes tem/já teve convivência, se comparado a outras, e ainda permanece como um ponto de referência. Tal delimitação espacial, corresponde ao núcleo inicial do aglomerado urbano, e parte da constatação que na área há concentração de atividades comerciais e de serviços, as principais avenidas e linhas de ônibus, revelando um fluxo de deslocamentos mais constante ali em razão de sua centralidade.

Ao analisar a representação dos desenhos dirigidos a partir de mapas mentais de adolescentes de uma escola pública sobre esta área da cidade tem-se a intenção de reconhecer aspectos que podem ser melhorados, seja em termos de infraestrutura urbana, mobilidade, segurança, atrativos, preservação do patrimônio a fim de recomendar a criação de um plano municipal orientado ao desenvolvimento infantojuvenil no espaço urbano para uma cidade mais inclusiva e participativa.

Em termos de atividades voltadas para o público infantojuvenil na área central, nota-se que não são tão expressivas, sejam montagens de peças

teatrais, shows ou espetáculos, acabam concentrando-se no Centro Cultural Matarazzo e no Coletivo Cultural Galpão da Lua, próximos a linha férrea. Além do número reduzido de eventos voltados para este grupo, podemos observar algumas dificuldades na ocupação do espaço público, como a falta de acessibilidade das calçadas, e seu tamanho estreito, a falta de sinalização, mobiliários, áreas de sombra, iluminação, fatores que aliado ao grande trânsito de pessoas e, principalmente, de automóveis, muitas vezes, transforma a área central em um espaço estressante e inseguro para o uso do espaço pelo público infantojuvenil.

Esta questão do uso do espaço é essencial, dado que, “onde quer que esteja, a criança interage ativamente com os adultos, com as outras crianças, com o mundo, formulando significados próprios e produzindo conhecimentos e práticas culturais” (Meyer; Zimmermann, 2020, p. 40). Por isso, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos e ouvidas em sua forma autônoma de olhar para o mundo (Farias; Müller, 2017). As transformações nas cidades caminham em conjunto com o desenvolvimento dos sujeitos que nela vivem, por isso carecem de investigação, conforme propõe os estudos de cartografias urbanas.

2.3 AS CARTOGRAFIAS NO QUADRILÁTERO CENTRAL

As cartografias urbanas, prática ainda pouco explorada no meio acadêmico, tem como princípio descrever de forma qualitativa o uso do espaço pelos indivíduos a partir de uma ótica da observação, ou seja, busca-se o registro da experiência de uso da cidade; da sua vivência social e afetiva. É na cidade que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas, já nesse período, marcas profundas podem aparecer e que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. A interpretação do registro do lugar vivido é capaz de minimizar tais traumas, tendo em vista a possibilidade da promoção de mudanças apoiadas em políticas públicas urbanas.

O ato do registro de vivências na cartografia urbana acabou sendo adotado como método para criticar os princípios funcionais do urbanismo moderno de construção das cidades no final da década de 1960 e propõe uma

abordagem experimental de análises dos acontecimentos do cotidiano, vivências e trocas tendo como referência as linhas de pensamento baseadas na filosofia da diferença e no pós-estruturalismo, composto por personagens como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida e Michel de Certeau. A abordagem experimental da cartografia é possível através da imersão corporal do pesquisador no território onde este anota e inscreve suas percepções singulares (Rocha *et. al*, 2017).

A imersão corporal assume a dimensão do corpo como instrumento de pesquisa, logo é o que permite experienciar a cidade de forma direta e investigar as pequenas situações existentes. Essa experiência procura reconhecer todos os elementos e forças que estão presentes no espaço, evidenciando uma dimensão subjetiva e social, e não apenas formular uma cartografia técnica, militar e estatal. A cartografia não possui regras ou um “passo a passo” de como deve ser realizada, pois, cada pesquisa e cartógrafos apresenta uma intencionalidade. A intencionalidade de sua produção, quase sempre, consiste em recuperar a relação do homem com o seu espaço e a sua dimensão humana e estabelecer um novo olhar para o planejamento e o uso dos espaços (Rocha *et al.*, 2017; Resende, 2019).

A cartografia é baseada em uma representação, “que fala, que sente, que se emociona” (Rocha, 2008, p. 162). Dessa maneira, uma das tarefas do cartógrafo é ser capaz de evidenciar o que está sendo representado que, em outras formas de análise urbana, não os evidenciaria, tampouco os consideraria. Fica evidente, que a cartografia não se configura como um método tradicional de representação dos acontecimentos, e nesse movimento de captá-los acaba sendo um conjunto de fragmentos. A captação dos acontecimentos tem como intenção diminuir a distância entre o observador e o observado, possibilitando a aproximação do território cartografado. Em vista dessas características a cartografia acaba sendo um método que se “faz para cada caso, cada grupo, cada tempo e cada lugar” (Rocha, 2008, p. 171).

Na elaboração das cartografias urbanas são privilegiadas as sensações de afeto e as sensações dos lugares que acolhem ou que repulsam, a partir de uma mescla entre ilustração, desenho, fotografia e colagem, e não apenas as “informações das cidades, como localização de edificações, bairros, ruas,

além dos aspectos naturais do relevo, hidrografia, vegetação e uma infinidade de existências” (Resende, 2019, p. 61). As representações derivantes das cartografias revelam o que nem sempre consegue ser apreendido sem o olhar atento para os detalhes do cotidiano, da experiência na caminhada, dos sons, cheiros e texturas, ou seja, a representação do lugar vivido.

O lugar é vivido a partir das experiências individuais e coletivas com os que partilham os mesmos signos e símbolos, sendo assim, é estruturado a partir dos contatos entre os indivíduos. Nesse aspecto, o lugar apresenta um sentido mais restrito do que o espaço, logo este acaba sendo mais amplo. Ele vai ser um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as interações vão se revelar. Também ganha importância a dimensão do corpo, visto representar um papel significativo por “constituir a existência do eu no - tempo e espaço e formar a noção de distância (longe, perto, centro), fatores essenciais para criar elos afetivos, intenções, ações que formam a geograficidade” (Lima; Kozel, 2009, p. 210).

Tal colocação, é importante na concepção da criança e do adolescente, dado que, determina a sua capacidade do sentimento de pertencimento ao lugar, isto é, de forma que as relações que estabelece com o seu entorno cumpra um importante papel na formação da sua identidade e autonomia. O sentido da autonomia acompanha o movimento e o uso do espaço pela criança e adolescente, pois, à medida que sua idade avança, algumas famílias vão permitir que eles saiam à rua sozinhas. A partir deste movimento, se fortalece o envolvimento e o reconhecimento do lugar onde mora, do trajeto realizado até a escola, do parque ou praça frequentada, por exemplo.

É interessante ressaltar que este reconhecimento é apreendido pela criança e adolescente através da observação do seu lugar de vida, da notoriedade visual, por isso, a importância de pesquisas pautadas na compreensão de como eles estabelecem relações com a cidade e a percebem e, até mesmo, as referências percebidas. A vivência no espaço ganha significados diferentes ao longo do tempo, influenciando a constituição da memória individual e a memória coletiva.

A capacidade de identificação que cria a crianças e o adolescente com a cidade pode estar relacionado à cultura. Uma cidade, como um acúmulo de

saberes, consegue em cada lugar introduzir uma força capaz de criar laços com seus transeuntes, resultados da memorabilidade do lugar. As situações cotidianas do caminhar, conversar, observar, assim como aspectos de afetividades, sensações, noções de limites, distâncias, entre outros, a forma como os sujeitos conhecem, veem ou percebem a cidade, como agem e interagem com a cidade e como podem nela intervir, isto é, suas subjetivações (Godoy, 2022).

Essa perspectiva da cidade não somente como um ambiente construído, composto pelo seu meio físico, mas também constituída de componentes dinâmicos e mutáveis, como as atividades e interações sociais, tornam a experiência dos indivíduos inseridas em um contexto social, logo a partir da nossa ocupação dentro dela. O indivíduo ao experienciar a cidade vai partir de um signo que pode ser variável através dos aspectos subjetivos do seu observador, suas vivências, experiências, noções de mundo e de seus objetos de análise, uma vez que cada um vive em um determinado lugar com suas aspirações, sentimentos, afetividades e percepções distintas e bem definidas (Magalhães Filho; Oliveira, 2015).

Ainda que o fenômeno da experiência seja único, a percepção do observador pode capturar outras nuances, as quais são moldadas por sua interação, senso de pertencimento à comunidade e os vínculos estabelecidos com a cidade em questão. Ao examinarmos a cidade, fazemos através de uma ótica particular, assim as observações vão proporcionar captar o significado do lugar, por isso, a importância das cartografias urbanas, pois, permitem evidenciar às atividades das crianças e suas experiências com o ambiente físico, uma vez que elas não veem as coisas de forma como nós, portanto, as ideias das crianças acrescentam uma dimensão necessária que deveria ser contemplada.

O adulto geralmente se desloca para um fim ou uma meta, logo predomina a relação do transitar entre os espaços, enquanto a caminhada de uma criança possui outros propósitos. A caminhada para os pequenos envolvem os cinco sentidos, sendo então o exercício de contemplar, de tocar, de explorar; há um sentido de permanência (Godoy, 2022). Assim, faz-se necessário que o espaço seja pensado para estimular a curiosidade e a imaginação, passível de transformação, tal como os centros urbanos.

[...] os lugares das crianças na cidade podem e devem ser múltiplos e fazem parte de redes de espaços públicos que conectem as cidades. [...] Pensar cidades para crianças implica articular o urbanismo, a educação, a saúde, a segurança viária, a cultura, a assistência social, o meio ambiente, entre outros campos que precisam atuar em conjunto para a formulação de políticas efetivas, que diminuam as desigualdades e a precariedade (Godoy, 2022, p. 94).

Em síntese, a apropriação dos centros urbanos demonstra uma mistura de passos rápidos e lentos, de atividades comerciais e de serviços, que indicam que se trata de um espaço com vitalidade, complexidade e conflitivo. Essas características estão presente no centro urbano de Presidente Prudente, o qual somente perde essa vitalidade à noite e nos finais de semana, quando o comércio e os serviços deixam de funcionar, mas representa, ainda, um referencial importante para grande parte da população, embora alguns segmentos sociais tenham deixado de utilizar (Sobarzo Miño, 2005).

No centro urbano de Presidente Prudente também se encontram alguns equipamentos públicos, tais como praças, terminal urbano e escolas. A presença das escolas, na realidade da América Latina, mas principalmente na realidade das cidades brasileiras, compõe uma estrutura organizacional que consegue conectar Estado, políticas públicas, sujeitos e territórios. Além de que, como um equipamento urbano, a escola é o caminho entre a casa e a cidade, primeiro experimento da vida no coletivo, a ponto de discussões a respeito da formação de territórios educativos no seu entorno terem se iniciado como meio contrapor a falta de perspectiva da criança e do adolescente no planejamento urbano (Singer, 2015).

A proposta dos Territórios Educativos (TEs) partem do princípio de proporcionar o “desenclausamento das infâncias” com o intuito de propiciar a apropriação e o sentimento de pertencimento de lugar. Sendo assim, a qualidade do ambiente escolar e urbano está diretamente relacionada com a qualidade dos processos educativos (no âmbito escolar e extraescolar) e com as políticas públicas setoriais e intersetoriais vigentes. Outro ponto pertinente da proposta, é de que toda uma comunidade pode se responsabilizar pela educação de suas crianças, o que contribui para distribuir as responsabilidades sociais relativas à educação, desonerando as mulheres, especialmente as mães solo, ou seja, aquelas que são inteiramente responsáveis pela criação de seus filhos (Loeb; Lima, 2021).

Os TEs ganharam força a partir do Programa Mais Educação, editado pelo governo federal em 2007, o qual tinha como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, somado ao desenvolvimento de atividades de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital; promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Infelizmente, o programa foi reestruturado em 2017 e 2019 e passou a dar ênfase no reforço dos conteúdos de português e matemática (Matiello; Azevedo, 2022).

Ele traz na sua concepção que o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode tornar-se educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. Há uma recontextualização do papel educativo da escola e a revalorização do território onde ela está inserida. São ideias já previstas pelos educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paulo Freire, e pela arquiteta Mayumi Souza Lima, os quais propunham uma mudança radical e integrada dos métodos e sistemas pedagógicos com os espaços escolares. A intenção é de que o ensino e a aprendizagem também partem da observação da realidade, das vivências cotidianas. Nessa perspectiva, todos os espaços são potencialmente educativos, na medida em que refletem a realidade do cotidiano; reconhece a escola e a comunidade como promotora de conhecimento, cultura e transformação social (Faria, 2014).

O binômio educação e território, proposto pelos TEs, oportuniza a prática da pedagogia urbana, assim é, de conferir o processo de ensino e de aprendizagem como atributo de múltiplos espaços e não somente da instituição escolar. As atividades de educação podem ser realizadas em por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, o que vai de encontro com a proposta das Cidades Educadoras, conforme apresentado anteriormente, já que a vivência em tais espaços fora do muro da escola permite que o aprendizado nas relações com a cidade se dê desde da infância e não apenas na idade adulta (Moll, 2013; Matiello; Azevedo, 2022).

Nessa perspectiva, se faz necessário incentivar a leitura da cidade pelas crianças, ampliando sua consciência do espaço urbano ao se apropriar dos elementos da paisagem que o constituem. “A percepção dessa realidade, a capacidade de orientação e, mais ainda, a possibilidade de transformar a paisagem da cidade a partir da sua intervenção contribuirão efetivamente para a formação dessas crianças em sujeitos atuantes na sociedade contemporânea” (Azevedo *et al.*, 2020, p. 106).

Os estudos voltados para a percepção do espaço a observação direta é a ferramenta básica, como regra geral, os usuários não estão ativamente envolvidos, no sentido de serem questionados, em vez disso são observados, suas atividades e comportamentos são mapeados para melhor se compreender suas necessidades e como o espaço urbano é usado. As observações diretas ajudam a entender por que alguns espaços são usados e outros não. O registro humano sempre oferece mais do que fatos frios, ele pode acrescentar outras informações sobre o local.

Um ponto a ser destacado é em relação às questões éticas, quanto às observações realizadas, que devem buscar sempre garantir o anonimato das pessoas observadas, por esse motivo, nas observações da área central de Presidente Prudente, não foram inseridas fotos, apenas a transcrição do que foi observado. As fotos foram tiradas com o celular para auxiliar na transcrição dos textos e na elaboração dos mapas, de forma que fossem o mais descritivo possível e permitir a imersão do leitor na situação vivenciada, tal como devem ser as cartografias urbanas, ainda assim, buscou-se garantir à privacidade e evitar situações de desconforto; foi mantida distância das pessoas observadas.

Nas observações da área central, antes de mencionar a respeito das vivências dos adolescentes, cabe pontuar algumas de suas características, as quais possivelmente influenciam no uso do espaço, associando-a somente como uma área de transição; nota-se pouca permanência. Há insuficiência e, por vezes, falta de sinalização horizontal e vertical para garantir segurança necessária à mobilidade a pé, além da falta de acessibilidade nas calçadas. As calçadas das vias paralelas e vias perpendiculares ao Calçadão são estreitas, quase não permitem a circulação de duas pessoas. A presença de bancos, pergolados, lixeiras e bebedouros também não é suficiente e boa parte dos

bancos não possuem encosto. Há apenas um banheiro público na Praça 9 de Julho, localizado ao lado da Base Comunitária de Segurança da Polícia Militar. Há pouca sombra e que está concentrada no Calçadão, assim como boa parte dos mobiliários urbanos. Não há mobiliários infantis, como *playgrounds*, e a iluminação noturna é insuficiente em alguns trechos, ainda que algumas lojas fiquem iluminadas.

A área central, hoje, apresenta um predomínio de atividades comerciais e de serviços, ainda que haja edifícios residenciais, tal questão faz com que tenha um intenso fluxo de pessoas durante os dias e os horários comerciais, e um esvaziamento no período noturno e aos domingos. O seu esvaziamento impõe inseguranças e restrições aos moradores, que, possivelmente se dividem em dois grupos: o primeiro, é remanescente da elite prudentina pioneira no bairro, e que preferiu se manter na região ao invés de se mudar para condomínios fechados; e o segundo, um número mais expressivo, de menor renda e que mora no bairro pela proximidade com o seu trabalho (Cardoso *et al.*, 2022).

O primeiro grupo tem mais facilidade para se deslocar em busca de lazer, alimentação e cultura; já o segundo depende não somente do transporte público, mas, do mesmo modo de atividades que não exigem grandes gastos da renda mensal. Outro ponto a ser destacado é a presença da população em situação de rua, sobretudo, na Praça 9 de Julho, na qual são encontrados colchões, cobertores e caixas de papelão, além de outros pertences pessoais. Tendo em vista, tais características e especificidades da área central de Presidente Prudente, então buscou-se a ferramenta das cartografias urbanas para retratar a vivência dos adolescentes, consistindo em um método que oferece a imagem de um momento em um dado local.

As cartografias urbanas na área central de Presidente Prudente foram realizadas entre os meses de junho a agosto de 2023, sendo no total 9 observações. Os dias e horários em que ocorreram foram alternados e também foi considerado na sua realização, fatores como, horário de saída das escolas e dos cursos profissionalizantes próximos, dia de pagamento e outras situações. Os horários foram definidos no período da manhã e da tarde, apesar de terem

sido realizadas observações noturnas, mas, devido à ausência de adolescentes foram desconsideradas.

Cada observação teve duração aproximada de 01h30 e sempre partiram da Praça 9 de Julho em direção ao Camelódromo, na Praça da Bandeira, pela Rua Tenente Nicolau Maffei, o Calçadão, seguindo para as demais vias paralelas e vias perpendiculares sem um roteiro fixo. O início do trajeto pela Praça 9 de Julho se deve pela constatação de ser o trecho com maior fluxo de pessoas em razão da proximidade a Praça Monsenhor Sarrion, na qual está a Catedral São Sebastião e os pontos de ônibus em que passam boa parte das linhas de Presidente Prudente (Figura 2).

As anotações foram realizadas em folhas impressas semelhantes à imagem apresentada abaixo (Figura 2), ou seja, a folha impressa continha uma base cartográfica para pontuar a localização dos adolescentes, o dia do registro, dia da semana, horário e condição do tempo, além de um campo para as situações observadas. Foi adotado quatro situações dos adolescentes na área central: adolescente sozinho (a), adolescente acompanhado (a) de responsáveis, adolescente acompanhado (a) de outro (a) adolescente e adolescente brincando. As situações foram adotadas considerando vivências anteriores na área central, com o objetivo de avaliar se caberia ou não realizar o estudo pretendido e qual a relação seria estabelecida com os mapas mentais produzidos na escola.

Os símbolos de cada situação dos adolescentes (círculo, quadrado, triângulo e estrela) na área não identificam o número de pessoas observadas, mas a intensidade, ou seja, as situações mais vistas e os seus locais de realização no quadrilátero central. Inicialmente, pensou-se em adotar o critério de quantidade, mas, as cartografias urbanas acabaram com muitos símbolos, o que dificultava a leitura e a análise das informações, logo foi desconsiderado. A distinção do formato dos símbolos foi um aspecto empregado para auxiliar na compreensão das cartografias urbanas (Figura 2).

A ADOLESCÊNCIA E O ESPAÇO URBANO:

PERCEPÇÃO DA PAISAGEM DO QUADRILÁTERO CENTRAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP



Figura 2: Modelo da cartografia urbana adotada para o registro das situações no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: *Google MyMaps*, editado pelo autor (2024).

A coleta de informações sobre o comportamento das pessoas no espaço público é apontada como fundamental nos estudos sobre a vida na cidade, uma vez que revelam os vários usos dos espaços públicos, bem como os diferentes grupos sociais, e as suas experiências subjetivas (Gehl; Svarre, 2018). A intenção está em mapear situações nem sempre percebidas, mas, que são significativas quando tratamos da apropriação do espaço urbano, ainda mais tendo como recorte, um grupo social pouco estudado, os adolescentes. O mapeamento do comportamento consiste em marcar o que ocorre em um mapa do espaço ou da área em estudo. Nesse registro, atualmente, cabe-se também investigar categorias relacionadas ao gênero e a idade, assim como se fez nas cartografias urbanas do quadrilátero central de Presidente Prudente, apresentadas a seguir:

No dia 06 de junho de 2023, terça-feira, às 10h00, o tempo estava ensolarado, e havia uma concentração de adolescentes no Calçadão. Grande parte estava acompanhado (a) de outro (a) adolescente, principalmente, as meninas, as quais se observou também estarem acompanhadas de familiares, como mães, avós e irmãs. Houve situações do acompanhante ser do gênero masculino, possivelmente, pai ou avô, porém, em poucas ocasiões (Figura 3).

O caminhar pelo Calçadão dos adolescentes era rápido e pouco se atentando ao que acontecia no arredor. Os momentos de atenção se deram ao atravessar as ruas ou quando abordado por outra pessoa, seja para a venda de algum produto ou distribuição de panfletos. Nas ruas do entorno do Calçadão foram observados adolescentes, mas, em menor número (Figura 3).

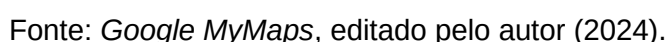
Foram raros os momentos em que se observou os (as) adolescentes fazendo uso dos mobiliários do Calçadão, quando estavam nos bancos era em razão de estarem acompanhados de familiares e a permanência foi rápida (Figura 3).



Figura 3: Cartografia urbana no dia 06 de junho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: Google MyMaps, editado pelo autor (2024).

No entorno do Calçadão foram observados adolescentes sozinhos e, principalmente, do gênero masculino, os quais pela maneira de caminhar estavam vindo ou indo deste (Figura 4).



Algumas situações presenciadas antes acabaram sendo diferentes no dia 21 de junho de 2023, quarta-feira, às 17h00. O dia estava nublado e ventava bastante, sobretudo, na parte central do Calçadão, e foi observado um número menor de adolescentes ali. Os adolescentes foram mais vistos nas ruas do entorno, próximos da Avenida Brasil em direção ao terminal urbano (Figura 5).

Uma situação inusitada foi a de um grupo de adolescentes, cinco pessoas, com faixa etária entre 13 e 15 anos, sendo duas meninas e três meninos, que estavam correndo na Praça 9 de Julho, ao redor da fonte, aludindo a brincadeira de pega-pega. Estavam sozinhos, sem a companhia de responsáveis, vestiam roupas comuns e não uniforme escolar, além de não portarem outros pertences. Pareciam estar nessa situação fazia algum tempo, quando eles se cansavam, paravam perto de algum banco (Figura 5).

Paralelo a isso, na atividade de distribuição de panfletos no Calçadão, foi presenciado alguns adolescentes de gênero fluído, os quais a identidade de gênero flui entre dois ou mais gêneros (Figura 5).

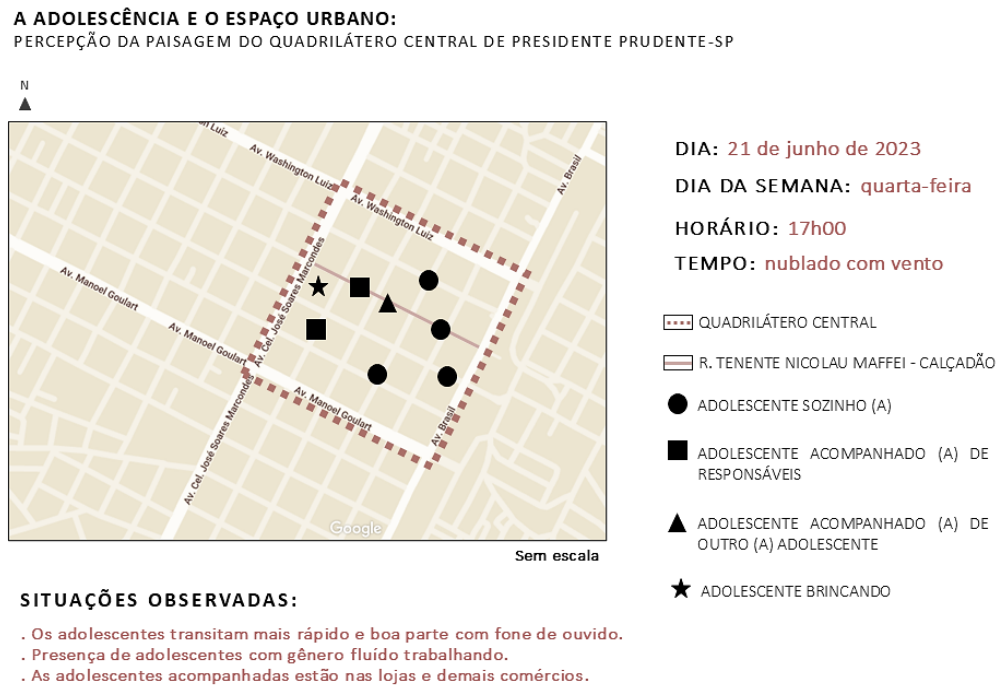


Figura 5: Cartografia urbana no dia 21 de junho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: *Google MyMaps*, editado pelo autor (2024).

No mês seguinte, dia 05 de julho de 2023, quarta-feira, às 10h00, as observações centraram-se em adolescentes acompanhados de responsáveis. O início das observações se deu pelo Calçadão em um dia fresco e ensolarado e de bastante movimento ali. Os (as) adolescentes acompanhados (as) passavam a impressão de não serem de Presidente Prudente, mas das cidades da região, tendo em vista o entusiasmo e o encanto de estar ali (Figura 6).

O movimento aumentou no final da manhã e a concentração nas lojas, passou para as lanchonetes. Além das sacolas de compras, acabou sendo verificado momentos, nos quais os (as) adolescentes seguravam salgados, doces, sorvetes e refrigerantes. Até mesmo, foi perceptível que para algumas famílias esses momentos de alimentação são uma forma de entretê-los e que se mantenham comportados (Figura 6).

A circulação pelas laterais do Calçadão, nem tanto pelo meio, mas próximo das lojas, é comum entre os (as) adolescentes que são da cidade, e não utilizam o local com o intuito de compra, e sim, para o deslocamento. Os passos acabam sendo mais rápidos nas áreas com maior movimento (Figura 6).



Figura 6: Cartografia urbana no dia 05 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: Google MyMaps, editado pelo autor (2024).

Uma observação que acabou recorrente nas cartografias foi a de distinção de gênero, quanto aos responsáveis acompanhantes dos (as) adolescentes. As meninas quase sempre estão acompanhadas de outras figuras femininas, sobretudo, quando a ida ao Calçadão é para o lazer. Quando o responsável é masculino, percebeu-se que o tempo de permanência é menor na área, seja para uma ida à agência bancária, lotérica, farmácia, cartório, isto é, o uso é pontual. Essa situação é confirmada também, visto que as meninas trajam uniformes escolares (Figura 7).

No dia 11 de julho de 2023, terça-feira, às 12h00, em que o tempo estava nublado e ventava, os aspectos mencionados acima foram verificados com maior frequência. Os meninos permanecem na companhia e na responsabilidade das figuras femininas, quando menores, já na adolescência passam a transitar no Calçadão com pai ou amigos. Não é semelhante às meninas, onde a companhia e a responsabilidade são divididas entre avós, tias, primas e irmãs; há um maior grupo de acompanhantes (Figura 7). Nesse dia, foram observados crianças e adolescentes imigrantes junto de familiares comercializando cestos.



Figura 7: Cartografia urbana no dia 11 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: Google MyMaps, editado pelo autor (2024).

O uso de dispositivos eletrônicos, enquanto percorrem o Calçadão, foi mais visto entre os adolescentes. Os meninos fazem uso de fone de ouvido, pois, percorrem a área, quase sempre, sozinhos; são menos abordados e atentos. No dia 27 de julho de 2023, quinta-feira, às 17h00, igualmente, notou-se que os adolescentes, além de mochilas e outros pertences escolares, carregavam capacetes, o que pode apontar que se deslocam para a área central de moto (Figura 8).

O dia estava ensolarado, e da mesma forma, nas ruas do entorno ao Calçadão, próximo de farmácias, cartórios e lojas de artigos para casa, percebeu-se a presença de adolescentes acompanhados por responsáveis, em especial, novamente as meninas. Nas ruas do entorno cabe destacar, que o ato de caminhar, acaba sendo mais rápido em razão das calçadas serem estreitas, as quais em alguns locais são ainda mais, pois, há árvores, lixeiras e postes de iluminação dividindo o espaço de circulação (Figura 8).



Figura 8: Cartografia urbana no dia 27 de julho de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: *Google MyMaps*, editado pelo autor (2024).

Foi realizada uma cartografia urbana no domingo, dia da semana em que a área central apresenta menor movimento, além da atividade comercial e de serviços estar fechada, com a intenção de observar se os adolescentes fazem uso do espaço e de que forma. A cartografia ocorreu no dia 13 de agosto de 2023 às 10h00 e o dia estava quente e seco, sendo constatada diferentes situações de uso do Calçadão, em especial (Figura 9).

Os (as) adolescentes estavam acompanhados de familiares, seja em situações de lazer no Calçadão e na Praça 9 de Julho, como caminhada, corrida ou andando de bicicleta; realizando esses tipos de atividades foram vistos 4 adolescentes, 1 menina e 3 meninos. Os demais estavam com a família e próximos de igrejas, saindo ou entrando de missas e cultos. Talvez, pelo movimento de pessoas ser menor no domingo, então a presença de famílias fica mais acentuada (Figura 9).

Ao contrário dos outros dias, o consumo de alimentos e de outros produtos foram menores, e vistos mais perto da Praça 9 de Julho (Figura 9).



Figura 9: Cartografia urbana no dia 13 de agosto de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: *Google MyMaps*, editado pelo autor (2024).

O movimento no Calçadão se repetiu no dia 18 de agosto de 2023, sexta-feira, às 14h00. O dia estava ensolarado e a área bem cheia, principalmente, próximo das agências bancárias e das lanchonetes. Além do movimento, o barulho chamava a atenção, seja das pessoas conversando, do trânsito de veículos ou das caixas de som das lojas; tudo estava mais intenso (Figura 10).

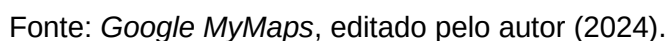
Os (as) adolescentes foram observados acompanhados, sozinhos e em grupos mistos, meninas e meninos com idades semelhantes, que se diferenciavam entre si pelas roupas e pelos acessórios, e essencialmente pelo comportamento e pelos gestos. Havia grupos mais animados e outros menos, sendo que esse comportamento extrovertido foi visto no Calçadão, possivelmente, como é uma via só para pedestres, acaba permitindo que caminhem mais próximos. Grande parte estava apenas transitando pela área, aqueles que permaneciam por mais tempo foram vistos nos pontos de ônibus (Figura 10).



Figura 10: Cartografia urbana no dia 18 de agosto de 2023 no quadrilátero central de Presidente Prudente-SP.

Fonte: Google MyMaps, editado pelo autor (2024).

Embora, não seja o propósito do trabalho, nesse horário do final da tarde, cabe destacar que a presença de mulheres é significativa no quadrilátero central, tanto de adolescentes quanto da meia-idade, apresentando um padrão de mobilidade atrelado ao deslocamento a pé ou transporte público (Figura 11).



Os registros das cartografias urbanas no quadrilátero central de Presidente Prudente revelaram situações relacionadas ao comportamento dos adolescentes, da mesma maneira, que foi possível correlacionar com os grupos de crianças, mulheres e idosos, e, sobretudo, a pouca permanência na área. Esses estudos são importantes, pois, contribuem para identificar problemas e sugerir mudanças no espaço urbano, as quais podem ser capazes de agregar as situações existentes em termos de usos, funções e atividades praticadas.

Quando se fala da pouca permanência no quadrilátero central, é uma questão, portanto, relacionada à falta de atrativos e de suportes que possibilitem novas experiências dos adolescentes, além daquelas relacionadas às atividades de comércio e serviços e como local de passagem para se chegar a outros locais da cidade. Tendo em vistas esses registros, cabe à reflexão de que a urbanização da cidade, bem como a automobilização, tem produzido uma infância e uma adolescência, alijada dos espaços urbanos, tampouco sendo representadas no planejamento urbano. Como consequência, as crianças estão ausentes nas cidades, comprimidas e oprimidas. E, a partir da discussão apresentada neste subcapítulo, coloca-se a seguinte questão: Qual é a percepção dos adolescentes sobre a área central de Presidente Prudente?

3. A ESCOLA E OS MAPAS MENTAIS

A vivência infantojuvenil da cidade é muito rica de informações, assim como o seu olhar para os estudos urbanos. Um instrumento amplamente utilizado nos estudos urbanos são os mapas mentais; eles são uma forma de representação que vai muito além da representação estritamente espacial do mundo; são capazes de explicitar a apropriação social e espacial em diferentes escalas e recortes espaciais. É uma forma de trazer para o papel o cotidiano vivido pelas pessoas, suas representações culturais e sociais, além de envolver valores individuais e coletivos da sociedade e de diferentes tempos.

[...] o mapa, sobretudo o mapa mental em nosso caso, é observado enquanto construção histórico-social, apreendendo características do vetor tempo/espço e representando aquilo que adquire importância espacial durante o tempo socialmente construído. Portanto, o mapa mental é constituído de características que podem trazer registros importantes sobre o espaço de outras épocas e também informações atuais que favorecem a compreensão da realidade vivida pelas pessoas (Oliveira, 2010, p. 01).

As representações espaciais nos mapas mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como, por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, somado ao cheiro, barulho e cor (Nogueira, 2002). Os mapas acabam sendo ferramentas apropriadas para trabalhar com o público infanto juvenil, dado envolver uma representação lúdica do espaço, porém, provida de simbolismos, valores e sentimentos.

A questão da representação lúdica se atrela as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual busca garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, e determina que nos primeiros anos do ensino fundamental o aprendizado em Geografia deve desenvolver novas formas de relação com o mundo e no ganho da autonomia, visando proporcionar aprofundamento do conhecimento dos estudantes sobre si mesmos e sua comunidade, além do respeito aos diferentes contextos socioculturais. Nessa fase, acaba sendo interessante trabalhar a capacidade de leitura através de fotos, desenhos, plantas, maquetes e outras representações para desenvolver a

percepção do espaço e a interpretação da paisagem em suas diferentes escalas de análise (Brasil, 2017).

A autonomia infantojuvenil deve ser garantida nos anos escolares seguintes em conjunto ao acréscimo dos movimentos e deslocamentos do estudante na cidade, tal como a interação com o espaço. A BNCC estabelece também que no ensino fundamental II as atividades na Geografia promovam a oralidade, a compreensão, a cognição, a percepção e representação, elementos importantes para o estímulo da observação, análise, argumentação e descoberta. As temáticas das atividades devem se concentrar na complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço geográfico (Brasil, 2017).

Os mapas mentais, para além do simples desenho, trazem consigo os espaços mais utilizados e as interações estabelecidas, evidenciam o conceito do espaço vivido, aquele que é resultado da tensão entre percepção e cognição, vivência e experiência (Serpa, 2005). Pontuschka *et. al* (2009, p. 314) alegam que eles “[...] são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares. O espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo. A casa, o lugar do trabalho, o itinerário de um ao outro local, formam os componentes principais do espaço vivido”.

Desse modo, em metodologias participativas, as crianças e os adolescentes acabam não mais ocupando o lugar de objeto de estudo, mas sim o de atores de conhecimento, ou seja, participam da produção das informações; sendo atribuído a eles um protagonismo no material cartográfico elaborado. Alguns desses conceitos vêm sendo trabalhados pela cartografia social, que é compreendida como um processo, e envolve percepção, concepção, representação e autorrepresentação dos sujeitos que vivem em um território e nele constroem sua identidade (Acselrad, 2008).

Também cabe destacar que a cartografia convencional privilegia o espaço euclidiano, isto é, a precisão e a neutralidade, enquanto a cartografia social prioriza o espaço vivido, percebido e concebido das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento. É no momento do mapeamento, assim como nas conversas entre pesquisadores, técnicos e sujeitos sociais, que a produção cartográfica vai se basear, sendo revelado os símbolos e as questões

da territorialidade; a subjetividade se sobrepõe ao rigor cartográfico tradicional. Nesse sentido, fica mais claro, a razão da cartografia social privilegiar as metodologias qualitativas em detrimento das quantitativas, sendo uma de suas metodologias, os mapas mentais, tal como aplicados nos contextos escolares.

Nos estudos escolares que envolvem a dimensão urbana, portanto, os mapas mentais são capazes de revelar como o aluno vê e interpreta o meio em que vive, sendo capaz de identificar como ele concebe a sociedade no qual está inserido, relacionando os locais com os quais indiretamente ele mais se identifica, logo revela a sua percepção do espaço geográfico, composta dos atributos da significação espacial e das relações humanas. Os mapas mentais são uma leitura do espaço vivido, da memória do lugar vivido e da especialidade praticada que se materializa enquanto produto cartográfico (Silva, 2023).

Neste trabalho foi escolhida a Escola Estadual Fernando Costa em razão de sua proximidade ao quadrilátero central de Presidente Prudente, assim supôs-se que minimamente os adolescentes teriam uma percepção sobre esta área, logo haveriam elementos a serem explorados e trabalhados na aplicação dos mapas mentais.

3.1 A ESCOLA ESTADUAL FERNANDO COSTA

A Escola Estadual Fernando Costa, também conhecida como “IE”, se encontra na Avenida Washington Luiz, nº 672. Ela está localizada próxima do quadrilátero central, ao lado da Câmara Municipal de Presidente Prudente, na cercania da Prefeitura Municipal, do Calçadão, da Praça 9 de Julho e da Catedral São Sebastião; são cerca de 5 minutos a pé da escola até esses locais. Sua localização demonstra que o edifício foi construído em uma área de destaque, pois, está localizado entre as principais ruas traçadas por um dos fundadores da cidade, o Coronel Manoel Goulart.

Outro ponto que cabe destacar é sua dimensão, a escola ocupa boa parte de um quarteirão da Avenida Washington Luiz com esquina para Avenida Coronel José Soares Marcondes. O terreno é de forma retangular, com área de 9.680 m², medindo 88 m de frente por 110 m da frente aos fundos (Conceição;

Celeste Filho, 2017). O edifício é no formato em “U” com um pátio central. A implantação da escola está na divisa com a Avenida Washington Luiz, onde se tem dois acessos, um para os estudantes, e o outro para os professores, funcionários e responsáveis, enquanto aos fundos, localizam-se as quadras esportivas, e há mais dois acessos laterais (Figura 12).

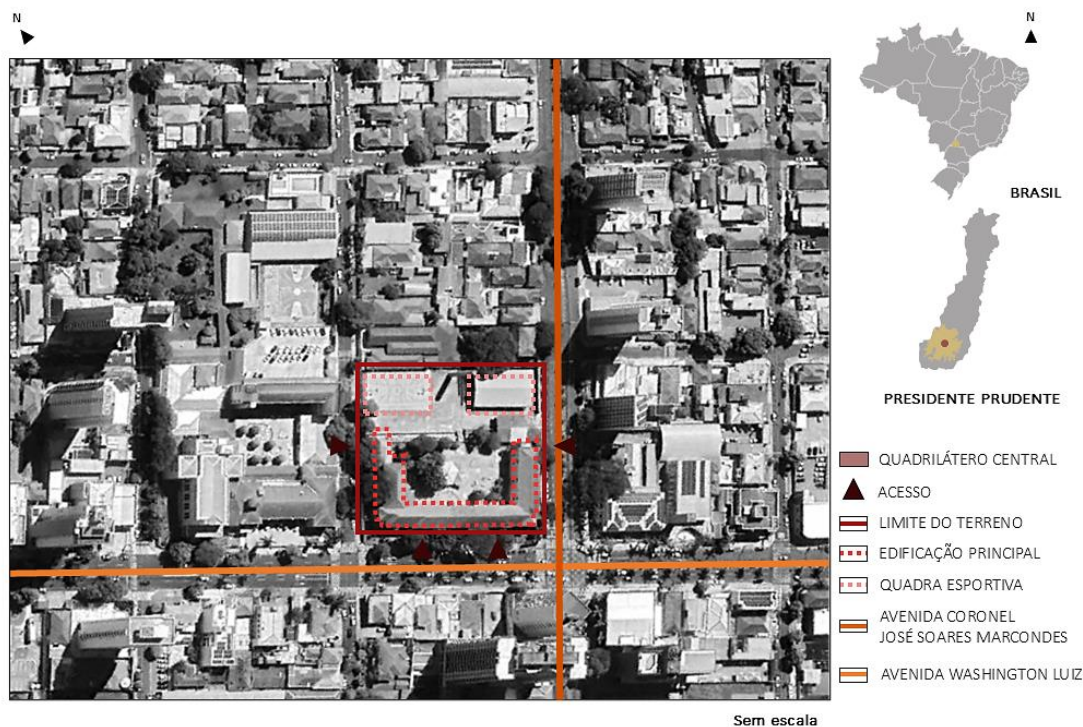


Figura 12: Mapa de implantação da Escola Estadual Fernando Costa e avenidas do entorno de Presidente Prudente-SP.

Fonte: *Google Earth* (2024), editado pelo autor (2024).

O nome conhecido como IE “Fernando Costa” decorre de um Ginásio Estadual que foi instalado em abril de 1941 na cidade. Em 1943, houve o decreto que nesse ginásio, seria criado o Colégio “Fernando Costa” e, em 1947, iniciou-se o funcionamento desse colégio, apresentando dimensões menores do edifício atual. Em 1947, nessa instituição, houve a incorporação da Escola Normal Municipal da cidade, que passou a ser estadualizada e foi nomeada de Colégio Estadual e Escola Normal “Fernando Costa” (Ribeiro, 1999 *apud* Conceição; Celeste Filho, 2017).

Em 1953 foi instalado no edifício o Instituto de Educação “Fernando Costa”, mediante ampliação da escola, que teve a duração de 22 anos, já que

em julho de 1975 houve a extinção do programa, decorrendo daí então, até hoje, seu reconhecimento como “IE” entre os moradores da cidade (Figura 13). No estado de São Paulo houve a instalação de 120 Institutos de Educação e a formação de professores era o eixo central do programa, além de manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para membros do magistério (Conceição; Celeste Filho, 2017).



Figura 13: Fachada frontal da Escola Estadual Fernando Costa em Presidente Prudente-SP.

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Atualmente, a Escola Estadual Fernando Costa, apresenta as modalidades de ensino fundamental e médio, tendo 1158 matrículas: 383 Anos Finais, 775 Ensino Médio e 23 Educação Especial. A modalidade do ensino fundamental ocorre no período vespertino e do ensino médio ocorre no período matutino e noturno. São 84 professores e 22 funcionários, portando infraestrutura de acessibilidade, fornecimento de alimentação, dependências como laboratórios e sala de atendimento especial e recursos de tecnologia, mas, não há biblioteca (QEdU Fernando Costa, 2023).

No Questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, os estudantes do 9º ano, último ano do ensino fundamental, idade de 14 anos, ainda no período da adolescência, responderam a respeito de sua cor e raça que 34% é branco, 16% preta, 39% parda, 5% amarela, 3% indígena e 3% não quis declarar. Outro dado interessante, é referente a forma do deslocamento para a escola, onde 11% se desloca a pé, 69% de ônibus urbano, 3% de transporte escolar, 2% de bicicleta, 12% de carro e 3% com outros meios de transporte. O tempo gasto para chegar à escola varia, 56% menos de 30 minutos, 40% entre 30 minutos a 1 hora e 4% mais de uma hora (QEdu Fernando Costa, 2023).

Na realização deste trabalho foi estabelecido o contato com a direção escolar em março de 2023, na figura da vice-diretora Regina Penati, para a explicação da dinâmica dos mapas mentais sobre a percepção dos adolescentes a respeito do quadrilátero central. Nesse primeiro contato, foi discutida a possibilidade de levar os estudantes na Praça 9 de Julho para a realização dos mapas mentais, porém, em razão dos turnos de aula dos professores, houve a recomendação das dinâmicas acontecerem em sala de aula. Na conversa, Regina também pontuou que boa parte dos estudantes são residentes dos bairros da zona norte da cidade, se deslocam para a escola de ônibus e descem nos pontos de ônibus da Catedral São Sebastião. Em seguida, foi encaminhado ofício para a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente solicitando autorização para a realização do trabalho.

Com a aprovação da Diretoria de Ensino, em junho de 2023 (Anexo A), houve o retorno do contato em agosto com a Regina Penati, que apresentou o Professor Sérgio Marchezi, responsável pela disciplina de Geografia. O Professor Sérgio explicou os horários das aulas das turmas que lecionava e fez a proposta da aplicação dos mapas mentais ocorrer com o 6º ano, A e C, pois, teríamos duas aulas seguidas para cada turma, total de 1h40min, assim seria possível realizar a dinâmica da percepção do bairro e, em seguida, a respeito do quadrilátero central. A organização da atividade com o professor ocorreu pelo aplicativo WhatsApp durante 15 dias e ele fez a sugestão de na contextualização do trabalho para os estudantes apresentar um mapa do perímetro urbano de Presidente Prudente destacando a área central. A partir da definição da faixa

etária da turma, igualmente, houve a análise da BNCC do 6º ano para a adequação da abordagem da atividade.

No 6º ano compete a BNCC a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores (Brasil, 2017).

No Quadro 1, é organizado o que cada unidade temática do componente curricular Geografia deve buscar desenvolver no Ensino Fundamental – Anos Finais:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVO(s)
O sujeito e seu lugar no mundo	Expandir o olhar do para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo, fazendo-o se perceber como produto, mas também produtor da sociedade.
Conexões e escalas	Os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.
Mundo do Trabalho	Deve-se trabalhar a relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, dando destaque para a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização, para que o aluno compreenda.
Formas de representação e pensamento espacial	Deve buscar desenvolver nos alunos o domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, devem ser utilizados no componente curricular.

Natureza, ambiente e qualidade de vida	Objetiva com que os alunos saibam estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.
--	---

Quadro 1: As Unidades Temáticas de Geografia e seus objetivos conforme a BNCC.

Fonte: Brasil (2017) *apud* Santos (2023, p. 10), editado pelo autor (2024).

É esperado que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme a BNCC, possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, igualmente, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise (Brasil, 2017).

No Quadro 2, é organizado as habilidades que cada unidade temática do componente curricular Geografia deve buscar desenvolver no Ensino Fundamental – Anos Finais:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de

		sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do Trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambiente e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo,

		ênfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Quadro 2: As Unidades Temáticas de Geografia e suas habilidades conforme a BNCC.
Fonte: Brasil (2017), editado pelo autor (2024).

A aplicação dos mapas mentais ocorreu no dia 22 de agosto de 2023, terça-feira, iniciando às 13h45 pela turma do 6º ano A, com término às 15h15, e na turma do 6º ano C, o início se deu às 15h35 e término às 17h05. No começo foi explicado para as turmas o intuito do trabalho, os procedimentos e as duas atividades que fariam, também foi apresentado o mapa do perímetro urbano de Presidente Prudente, tendo o centro principal destacado, gerado a partir da base de arquivo AutoCAD (2008) DWG. da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e impresso em tamanho A3, o qual ficou colado na lousa, enquanto os estudantes desenhavam.

As atividades foram divididas em duas: a primeira, realizada individualmente, com o tempo de 50 min, que consistiu em desenhar mapas mentais dos elementos da paisagem do bairro (ruas, residências, comércio, arborização e entre outros). A escolha neste momento para a representação individual decorreu porque na sala poderia haver estudantes não residentes do mesmo bairro, o que dificultaria a comunicação entre eles. Nesse primeiro momento buscou-se a familiarização dos estudantes com a atividade e estimular o exercício do desenho, assim como instigar o entendimento das escalas geográficas da cidade, primeiro o bairro, e depois o centro principal. A segunda, realizada em grupo, se concentrou na representação de mapas mentais do quadrilátero central de Presidente Prudente. Os estudantes desenvolveram a atividade em grupo para que discutissem os elementos integrantes da paisagem do centro principal, as características urbanas que reconheciam e o que chamava a atenção deles, de forma, que houvesse um debate.

Durante a aplicação das atividades não houve o registro fotográfico em razão das normas do Comitê de Ética, mas, foi anotado o comportamento dos estudantes e as interações ocorridas, a partir da técnica da observação participante durante as dinâmicas dos mapas mentais. Em todo o processo de coleta dos dados buscou-se preservar a imagem e a identidade dos adolescentes, e também o consentimento e o tempo para a realização das atividades; haja visto, que alguns adolescentes são mais comunicativos e expressivos, outros mais reservados e necessitam de mais tempo para se expressar. Os dados coletados das atividades são apresentados de maneira descritiva, enfatizando a relação dos adolescentes das turmas do 6º ano A e 6º ano C com a cidade de Presidente Prudente.

3.2 A APLICAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS

No início da atividade para as turmas 6º ano A e 6º ano C foi explicado o objetivo do trabalho, se os estudantes gostariam de participar e apresentado o mapa do perímetro urbano de Presidente Prudente. Na primeira atividade, individual, mapas mentais dos elementos da paisagem do bairro, foi entregue uma folha de sulfite A4 branca (210x297mm) e os estudantes elaboraram desenhos inspirados na frase: “Como é meu bairro...”; alguns sentiram necessidade de escrevê-la na folha, como uma espécie de título. Quanto, aos mapas mentais dos elementos da paisagem do quadrilátero central, atividade em grupo, foi entregue uma folha de cartolina branca (480x660mm) e os estudantes elaboraram desenhos inspirados na frase: “Como é o centro...”; novamente boa parte dos grupos anotou a frase como título. As frases direcionadoras das atividades foram anotadas na lousa da sala de aula.

Nas duas atividades foram disponibilizados lápis de escrever, lápis de cor, canetinhas, borracha e apontador. Os direcionamentos no início de cada atividade foram quanto ao tempo de 50 min de realização, que não as identificassem com o seu nome, mas um nome fictício e nos mapas mentais do bairro não trocassem informações entre si, assim como para os mapas mentais do centro. Outro ponto solicitado, foi de que os desenhos fossem realizados no

sentido paisagem da folha e a mão livre, ou seja, sem o auxílio de régua ou outra ferramenta, buscando estimular a criatividade e a não rigidez do que fosse representado.

No decorrer da realização de cada atividade foram anotadas algumas falas, expressões e comportamentos dos estudantes, os quais foram significativos para compreender as relações que estabelecem com o seu bairro e o quadrilátero central de Presidente Prudente. O Professor Sérgio Marchezi acompanhou a realização das duas atividades em cada turma e não fez nenhuma intervenção com os estudantes. As dúvidas foram respondidas de forma a não tendenciar a representação dos desenhos. Dessa forma, ouviu-se a dúvida, em seguida, qual o entendimento do estudante sobre o assunto e o que ele imaginava que era para ser feito e, com base nisso, foi dada a resposta.

Após a aplicação das dinâmicas dos mapas mentais, os desenhos dos adolescentes foram analisados por turma, 6º ano A e 6º ano C, e interpretados em um primeiro momento em relação ao bairro e depois sobre o centro de Presidente Prudente. A partir da preocupação com a ética na realização do trabalho buscou-se respeitar as opiniões e as culturas dos adolescentes, reconhecer suas realidades diversas e acolhê-los na condução das atividades, prevenindo quaisquer riscos ou situações de constrangimento.

Na análise dos mapas mentais foi utilizado a metodologia de Kozel (2007) que visa decodificar a mensagem impressa nos desenhos elaborados por aqueles que vivenciam experiências num determinado espaço. Kozel (2007), considera na análise: 1) Interpretação quanto à forma de representação dos elementos da imagem; 2) Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem; 3) Interpretação quanto à especificidade dos ícones: representação dos elementos da paisagem natural; representação dos elementos da paisagem construída; representação dos elementos móveis e imóveis; representação dos elementos dos humanos; apresentação de outros aspectos ou particularidades.

Para complementar as análises dos mapas mentais observou-se ainda os seguintes aspectos: as formas geométricas dos elementos (triângulo, quadrado, retângulo, círculo); a distribuição dos elementos (agrupados, isolados, horizontais, verticais, perspectivas); a correlação dos elementos (pessoas, gênero, idade, animais, natureza). Também, identificaram-se as frases, os

diálogos ou as palavras escritas que complementam os desenhos dos mapas mentais, os quais expressam, sobretudo, as vivências dos estudantes nos bairros em que residem.

Os bairros de residência dos estudantes da turma do 6º ano A e da turma do 6º ano C estão localizados boa parte na área norte da cidade de Presidente Prudente (Figura 14). A distância da área central até esses bairros, como o Conjunto Habitacional João Domingos Netto e o Residencial Alta Vista I, é de aproximadamente 8 km, o que corresponde a no mínimo 30 min de deslocamento no transporte público pela linha de ônibus 106 Ana Jacinta-João Domingos, conforme itinerário de linhas e horários da Empresa Sou Transportes. Outros bairros relatados pelos estudantes durante a realização dos mapas mentais, conversas e apontamentos no mapa impresso do perímetro urbano de Presidente Prudente foram: Jardim Itapura I, Parque Alexandrina, Vila Angélica, Vila Dubus e Vida Nova Pacaembu.

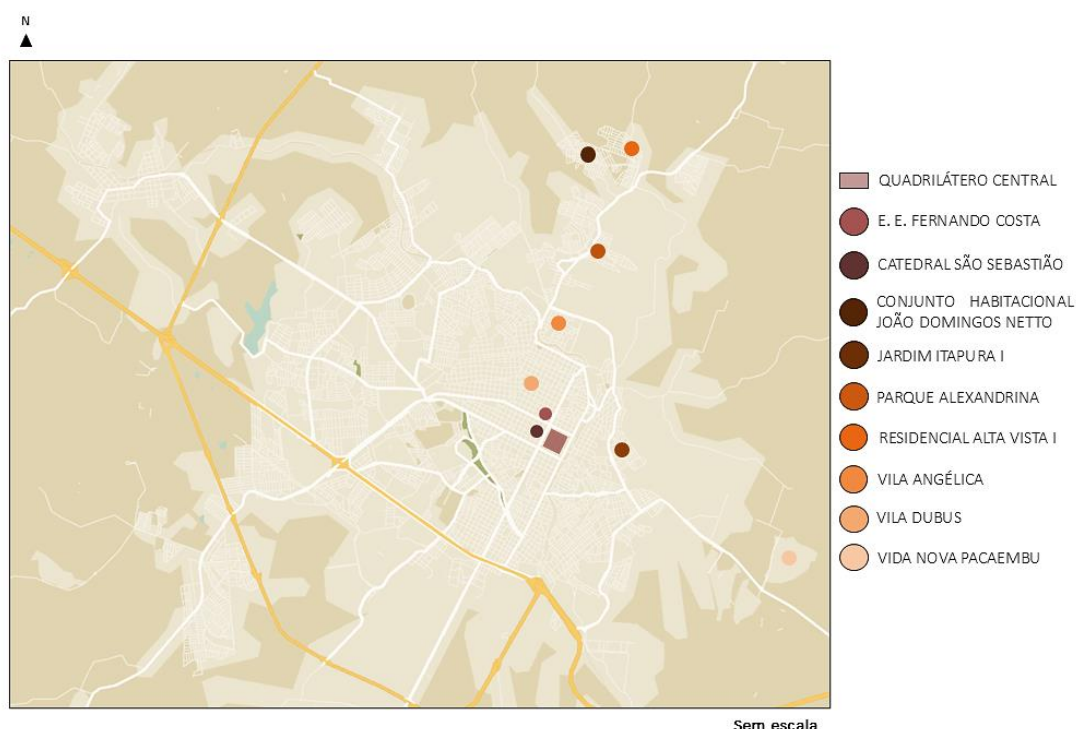


Figura 14: Mapa com a localização dos bairros em Presidente Prudente-SP de residência dos estudantes do 6º ano A e do 6º ano C.

Fonte: *Google MyMaps*, editado pelo autor (2024).

Os mapas mentais a respeito do bairro foram agrupados em uma única imagem reunindo quatro desenhos, os quais avaliou-se expressar semelhanças temáticas, no caso, acerca da residência e do lazer, visando acompanhar a melhor a descrição da representação dos estudantes, e foi inserida um desenho de uma situação isolada de cada turma. Os mapas mentais do centro estão dispostos sozinhos por conta da dimensão da imagem e para melhor visualização dos elementos.

Cabe destacar, que houve uma seleção dos desenhos do bairro e da área central de Presidente Prudente, assim são apresentados aqueles que possuem maior vínculo ao objetivo do trabalho. Os desenhos descartados também decorrem em razão da pouca legibilidade da informação, estarem incompletos ou trazerem identificação dos nomes. Todas as imagens foram editadas no *software* Adobe Photoshop para a correção do contraste e da nitidez, visto que alguns desenhos foram elaborados com lápis de escrever.

3.2.1 Os mapas mentais do 6º Ano A

Os estudantes ficaram no início empolgados com as atividades, até mesmo, antes de saberem do que se tratava, inclusive, tal entusiasmo dificultou o início, tendo em vista que alguns não prestaram atenção e foi necessário repetir todo objetivo e procedimento do trabalho. A turma era composta de 28 estudantes, 15 meninas e 13 meninos, e participaram das atividades 24 estudantes, 14 meninas e 10 meninos, com idade entre 12 e 13 anos, sendo a maioria de cor parda.

A folha de sulfite A4 foi entregue e os estudantes iniciaram a representação do mapa mental a respeito do bairro por volta de 14h00. Alguns meninos transformaram a folha em bolinhas ou aviões e, novamente, foi entregue outra folha para que realizassem o desenho, conforme pedido destes. Embora, tivesse sido solicitado, que não compartilhassem informações ao desenhar, boa parte dos estudantes acabou conversando entre si, sendo comum levantarem da carteira e perguntar para a amiga ou o amigo morador do mesmo bairro o que iria desenhar. Foi um momento em que a turma ficou bastante agitada e poucos estudantes solicitaram ajuda para a realização da atividade.

Enquanto realizavam os desenhos, trocavam informações sobre o bairro, o que gostavam ou não, as formas de lazer e de brincadeira e o cotidiano da família. Grande parte dos estudantes era morador (a) do Conjunto Habitacional João Domingos Netto e eles tinham vivências diárias juntos somente no ônibus para a escola e na sala de aula, pois, no bairro cada um morava em uma parte do conjunto habitacional e pouco conviviam, até mesmo porque as amizades eram outras lá, conforme explicaram. Os relatos das meninas no conjunto habitacional permearam mais uma vivência do ambiente doméstico e dos afazeres e cuidados de irmãos menores, e inclusive, que só caminhavam pelo bairro, acompanhadas das mães ou das avós.

Os mapas mentais do bairro em relação ao padrão de residência ilustram a tipologia comum dos conjuntos habitacionais, ou seja, a casa centralizada no lote, duas janelas na fachada principal e o telhado de duas águas, bem como a pintura de meia parede, formando um barrado. Também foi notado a presença

de calçadas, faixas de pedestres, postes de iluminação e arborizações, ou seja, elementos da infraestrutura urbana (Figura 15).

São poucos os desenhos que apresentam pessoas no bairro, e quando houve, foi retratado na forma de um diálogo envolvendo uma situação de acidente de trânsito com pessoas armadas. Um elemento comum aos desenhos são os mercados, bares e demais comércios do bairro, no caso, o Terra Nova. Houve o registro de áreas de pastagem (Figura 15).

Na identificação de tais elementos foram recorrentes o uso de palavras ou de legendas, também para destacar a presença de igrejas, capelas e salões paroquiais. Outros desenhos evidenciaram os equipamentos públicos, como creches, escolas e postos de saúde. Há constante ênfase para o trânsito, sendo representado veículos, faixas de pedestres, canteiros centrais e sinalização de pare (Figura 15). Nas conversas que os estudantes tiveram no decorrer do desenvolvimento dos desenhos, o fato de morar próximo ou distante dos comércios e serviços, equipamentos, assim como das áreas de lazer, acaba determinando uma posição mais privilegiada no conjunto habitacional.



Figura 15: Mapas mentais do bairro representando a residência da Turma 6º ano A.
Fonte: Arquivo do autor (2023).

As áreas de lazer foram representadas, em especial, pelos meninos. Alguns meninos, dada tamanha importância e uso do local, acabaram desenhando apenas o campo de futebol, a praça e a pista de skate, por exemplo. As meninas que representaram estes locais, associaram com as residências e os comércios e serviços, ou seja, não é um ambiente isolado, mas uma extensão do lar (Figura 16).

Nos desenhos das brincadeiras praticadas nesses locais houve a variação de jogo de futebol, soltar pipa e pega-pega. As praças foram representadas com seus mobiliários, dentre eles os quiosques, os pergolados, os bancos e a placa de disponibilização do Wi-fi. Nos *playgrounds* constavam brinquedos como trepa-trepa, escorregador e gangorra. Há ausência de arborização em quase todos os desenhos das áreas de lazer; só apresentam grama (Figura 16).

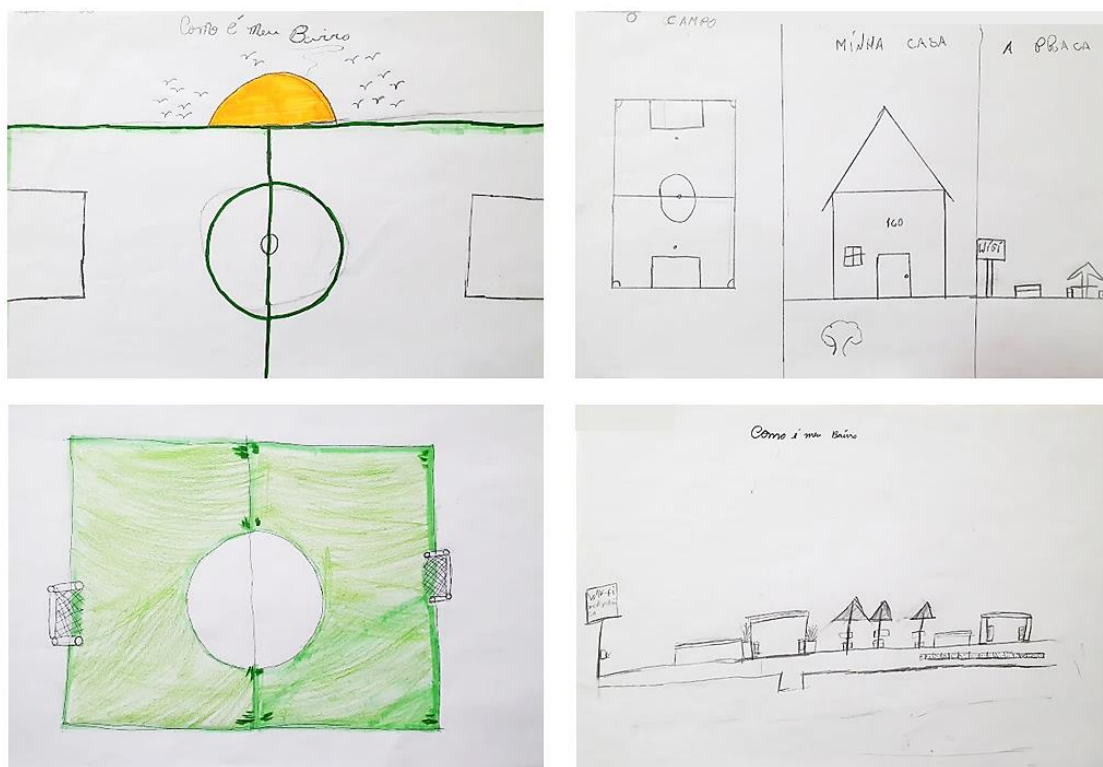


Figura 16: Mapas mentais do bairro representando o lazer da Turma 6º ano A.
Fonte: Arquivo do autor (2023).

A importância do comércio e do serviço no Conjunto Habitacional João Domingos Netto, como uma tipologia de uso diferente das residências, é verificada através de um desenho que apenas representou o Terra Nova, onde,

possivelmente, a ida ao mercado, muitas vezes, pode estar associada ao lazer (Figura 17).



Figura 17: Mapa mental representando um único elemento do bairro da Turma 6º ano A.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A representação dos mapas mentais do bairro durou cerca de 40 min, até o término da primeira aula, e grande parte dos estudantes a completou não apenas representando um único elemento e buscaram colorir os desenhos, sendo bem realistas às situações vivenciadas. Após a finalização da atividade do bairro, os desenhos foram recolhidos e realizada a divisão da turma em grupos para o início do mapa mental do quadrilátero central de Presidente Prudente. Os grupos foram divididos por afinidade, sendo solicitado a formação de cinco grupos e para cada foi entregue uma cartolina. Os estudantes, além do critério de afinidade, se pautaram no gênero para a divisão dos grupos, logo formaram 3 grupos de meninas e 2 grupos de meninos. Um grupo de meninas ficou com um integrante masculino, dado que, os outros meninos praticavam *bullying* em razão de sua sexualidade.

Os grupos demoraram para iniciar os desenhos a respeito do quadrilátero central que começou às 14h50. No início discutiram bastante o que tinha no centro de Presidente Prudente e o que representariam. Foi solicitado aos grupos que todos os integrantes deveriam desenhar, porém, talvez, pela dificuldade de assimilação dos elementos e também por serem diferentes do bairro, essa função coube para o estudante que tinha alguma aptidão ou gostava. Na atividade anterior poucos estudantes usaram régua ou outro instrumento, ainda que tivesse sido advertido seu emprego, enquanto nessa foi mais recorrente.

Cada grupo foi identificado por um número, de 1 a 5, sendo este anotado no verso da cartolina para o controle. Em virtude da demora para o início dos desenhos, a maioria dos grupos não finalizou o mapa mental, e os desenhos acabaram em lápis de escrever. Outro ponto interessante em comparação com a atividade anterior, é de que no mapa mental do bairro, os desenhos são mais centralizados e ocupam quase toda folha, enquanto nessa estão dispersos e utilizam a margem da cartolina como guia do desenho (Figura 18).

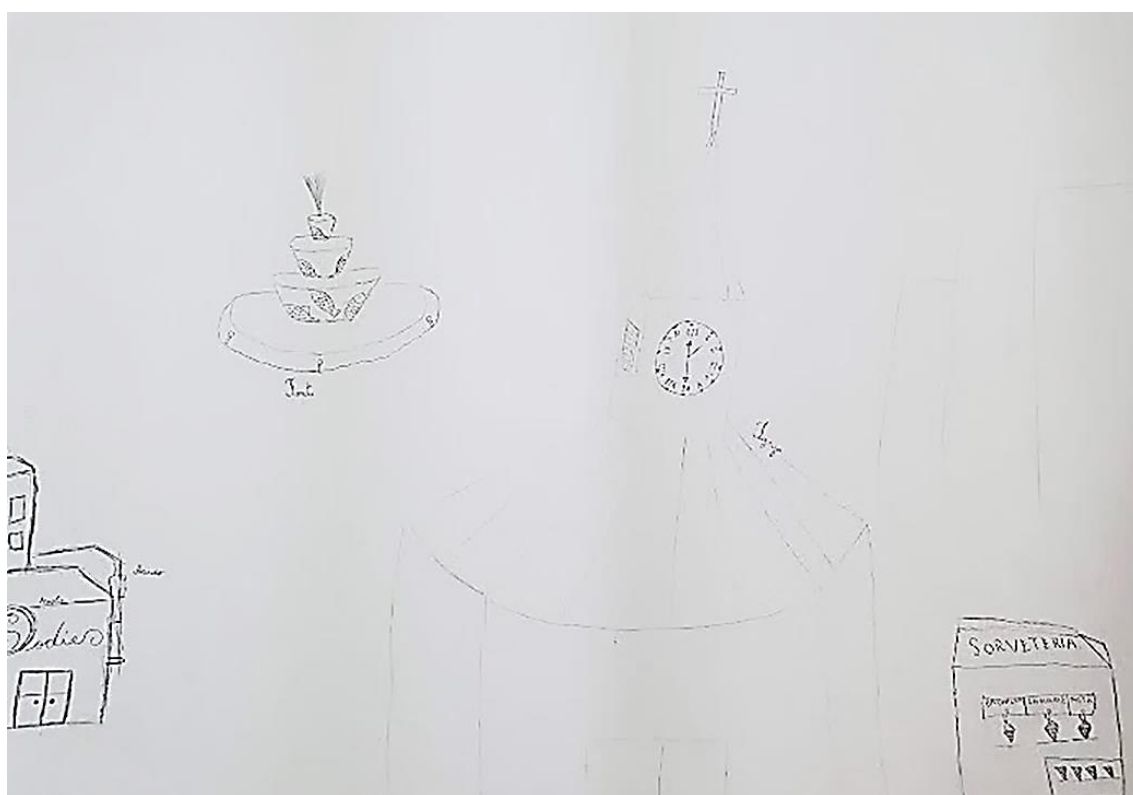


Figura 18: Mapa mental do Grupo 2 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano A.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Os desenhos dos mapas mentais do quadrilátero central expressam a presença da fonte da Praça 9 de Julho, o relógio da Catedral São Sebastião e os comércios e serviços, sobretudo, relacionados à alimentação. Os comércios e serviços retratados nem sempre estão próximos à Praça 9 de Julho e à Catedral São Sebastião. Houve destaque para a verticalização dos edifícios, visto a sequência de pavimentos, janelas e antenas na cobertura. Não foram representadas pessoas, mobiliários, calçadas e bem pouca arborização, comparado aos bairros (Figura 19).



Figura 19: Mapa mental do Grupo 3 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano A.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A presença da Catedral São Sebastião é tão significativa que ao invés do grupo anotar na cartolina a frase “Como é o centro...”, anotou “Como é a Catedral...”, representando também as cruzes e a arborização do seu entorno (Figura 20). Embora seja um ponto bastante significativo e simbólico no imaginário da população de Presidente Prudente a presença da Catedral no quadrilátero central, no caso dos estudantes, a sua existência, igualmente, está

relacionada como o primeiro contato com a área, tendo em vista o embarque desembarque nos pontos de ônibus (Figura 20).



Figura 20: Mapa mental do Grupo 5 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano A.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Uma diferença evidente nos desenhos das duas atividades é que nos mapas mentais do bairro a representação demonstra uma visualização, muitas vezes, do alto das áreas, como um satélite ou é mesclado parte da representação em 2D, sobretudo, as ruas, as calçadas, as praças, os campos de futebol, enquanto as edificações estão em 3D, reproduzindo perspectivas. Em todos os grupos, os desenhos do quadrilátero central são representações frontais dos elementos.

A atividade terminou às 15h15 e os estudantes saíram para o intervalo, após entregarem os mapas mentais do quadrilátero central de Presidente Prudente. Houve o agradecimento para a turma pela participação nas atividades e alguns estudantes perguntaram mais a respeito do trabalho e disseram que nunca haviam desenhado o centro da cidade e que a atividade foi interessante.

3.2.2 Os mapas mentais do 6º Ano C

Os estudantes tiveram conhecimento das atividades com a outra turma, 6º Ano A, durante o intervalo, então no momento da explicação acabaram fazendo perguntas, principalmente, sobre o uso de materiais nos desenhos; se poderiam colorir. A turma era composta de 26 estudantes, 14 meninas e 12 meninos, e participaram das atividades 25 estudantes, 14 meninas e 11 meninos, com idade entre 12 e 13 anos, sendo a maioria de cor parda. Um aluno é uma pessoa com deficiência para autismo e foi incluído nas atividades dos mapas mentais. O mapa mental do bairro foi iniciado às 15h40.

A maioria dos estudantes residia próximo à escola, porém, havia os que residiam em conjuntos habitacionais da zona norte de Presidente Prudente. Os desenhos não apresentaram separação evidente das residências em relação aos demais usos e ocupação dos bairros, quando comparado com a outra turma, logo entre estas foram representados os comércios, serviços e equipamentos urbanos (Figura 21).



Figura 21: Mapas mentais do bairro representando a residência da Turma 6º ano C.
Fonte: Arquivo do autor (2023).

A tipologia da residência que predominou foi a do telhado de duas águas, com destaque para a presença de lixeiras e de postes de iluminação. Ao lado das residências, os comércios e serviços reproduzidos foram de alimentação, sobretudo sorveteria e açaiteria, além de lojas de roupas, ração, sacolão e farmácia. Os desenhos dos edifícios trazem mais detalhes dos materiais e dos revestimentos das fachadas, até mesmo, do portão e das grades nos muros (Figura 22).

O aspecto da não cisão entre os usos, igualmente, esteve presente na representação das áreas de lazer, próximas das residências e, nas quais foram reproduzidas algumas árvores. As árvores foram desenhadas com diferenças de porte e de espécie, sendo algumas frutíferas. As brincadeiras de pipa e esconde-esconde compareceram, assim como entre elas alguns animais, gatos e pássaros. Nos *playgrounds* houve a caracterização de mais brinquedos (Figura 22).

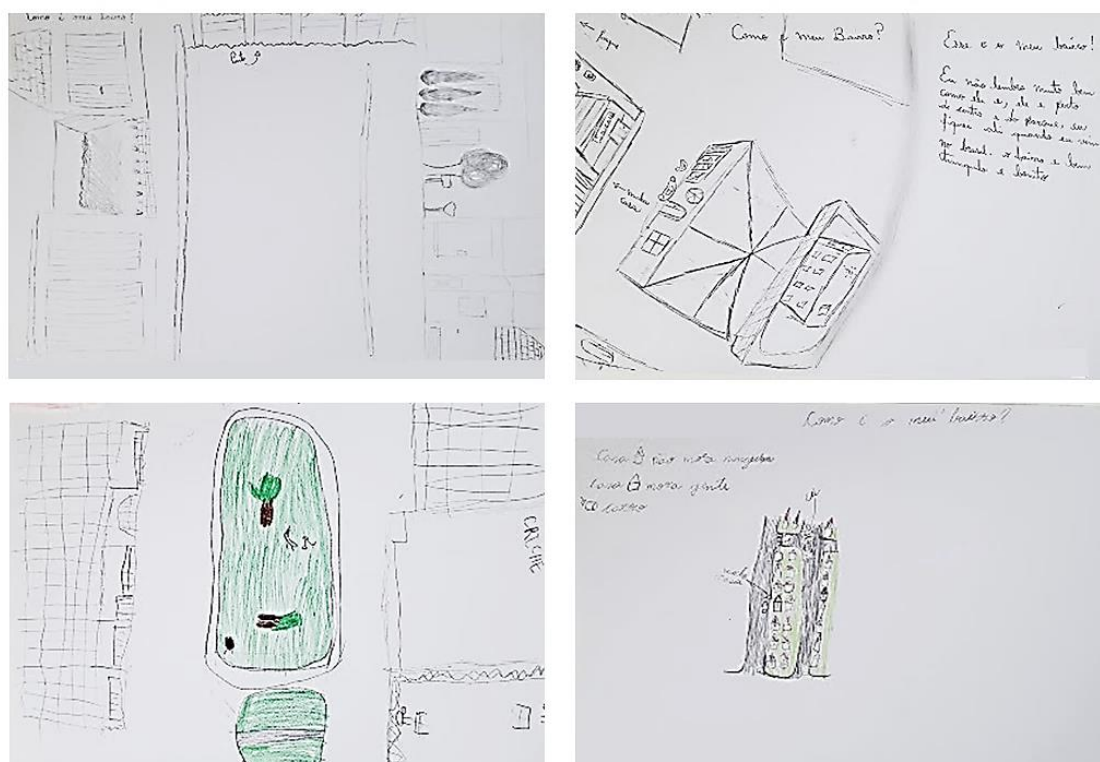


Figura 22: Mapas mentais do bairro representando o lazer da Turma 6º ano C.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Um ponto interessante foi a representação de uma aluna, possivelmente, moradora do centro que destacou como comparativo do que gostava ou não na

área. A ilustração do que gostava consistiu na reprodução das lojas e dos mobiliários urbanos do Calçadão, enquanto do que não gostava, reproduziu a circulação de carros. Outros desenhos da turma, da mesma forma, evidenciaram os veículos, as faixas de pedestre e a sinalização de pare (Figura 23).

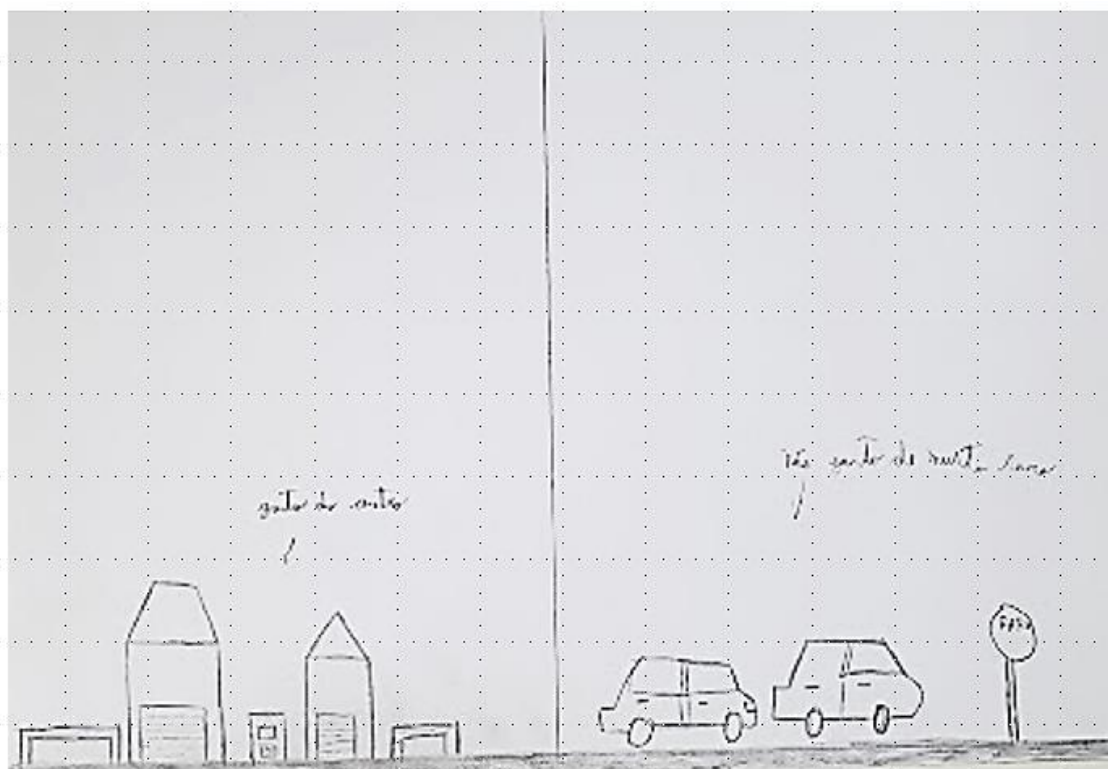


Figura 23: Mapa mental do bairro representando um comparativo de situações Turma 6º ano C.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A atividade dos mapas mentais do bairro terminou às 16h15, em seguida, os estudantes formaram os grupos e iniciaram a representação do quadrilátero central. Foram formados cinco grupos com identificação do número no verso da cartolina e informadas as mesmas recomendações da outra turma. Os grupos foram formados por afinidade e gênero, 2 grupos de meninas, 2 grupos de meninos, e um grupo misto, meninas e meninos. Logo no início, os grupos dos meninos acessaram o aplicativo *Google Maps* no celular e localizaram a Catedral São Sebastião, e a partir dela realizaram os demais desenhos, ainda que tivessem sido advertidos e estimulados para representar o que recordavam do local. O uso de régua ou outro instrumento foi recorrente entre os grupos.

Os elementos representados pela outra turma aparecem nos mapas mentais, mas boa parte dos grupos acabou incluindo a escola, desde do edifício das salas de aula, até as entradas e o pátio com as mesas e os bancos. Nos desenhos da escola e da Praça 9 de Julho foram incluídas pessoas, as quais formam grupos; destaque para a distinção de gênero (Figura 24).



Figura 24: Mapa mental do Grupo 1 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano C.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Na representação da Praça 9 de Julho também foram retratados os vendedores do comércio informal e a Base Comunitária da Polícia Militar. Os vendedores informais apontados, consistiram no caldo de cana, churros, pipoca e sorvete. A fonte foi ilustrada com esguichos de água e desenhos de peixes. Essas representações demonstram um pouco mais de diversidade de elementos da paisagem do quadrilátero central, o que aponta, provavelmente, uma maior vivência desses espaços, ainda que evidenciam retratações de comércios e serviços. A atenção aos detalhes das edificações centrou-se bem mais nesse tipo de uso, do que nos equipamentos públicos (Figura 25).



Figura 25: Mapa mental do Grupo 2 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano C.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A cruz e o relógio da Catedral São Sebastião compareceram nos desenhos, mas alguns grupos incluíram o sino. Os pontos de ônibus do seu entorno foram novamente representados. Ao contrário da outra turma, 6º ano A, boa parte dos grupos buscou desenhar as ruas, intencionando a formação de quadras, ou seja, locar os edifícios no seu exato ponto; os elementos não foram desenhados como partes isoladas. Tal fato decorreu, em alguns grupos, devido à consulta da área no aplicativo *Google Maps* no celular (Figura 26).

Não houve grandes diferenças entre os desenhos das duas atividades em relação ao fato de serem representações 2D ou 3D, o que predominou foi a representação 2D, principalmente, quando o que foi desenhado era um único elemento, como as áreas de lazer, campos de futebol e pista de skate. Os desenhos apresentaram bastante detalhes de elementos que compõem o conjunto urbano, dentre eles ruas, calçadas, iluminação, arborização e pessoas. Também foi adotado legendas e textos para a especificação de algumas informações e sentimentos.



Figura 26: Mapa mental do Grupo 4 a respeito do quadrilátero central de Presidente Prudente-SP – Turma 6º ano C.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A atividade terminou às 17h05, mas, os mapas mentais do quadrilátero central de Presidente Prudente ficaram em lápis de escrever, semelhante à turma do 6º ano A. Os desenhos não apresentaram as dimensões proporcionais dos edifícios e dos demais elementos em razão da participação de todos os integrantes do grupo na representação. É perceptível que cada item reproduzido ficou em um canto da cartolina. Os alunos foram bem empenhados na realização das atividades dos mapas mentais, então como se concentraram nos desenhos, pouco comentaram a respeito de suas vivências no bairro ou no centro.

Ao analisar os mapas mentais das turmas do 6º ano A e 6º ano C, igualmente, foi possível perceber que os desenhos são imbuídos de subjetividades e revelam as experiências vividas pelos estudantes nos seus bairros e no quadrilátero central de Presidente Prudente, do mesmo modo que suas percepções, sejam positivas ou negativas. Os desenhos dos bairros, em especial no 6º ano A, revelaram mais percepções negativas, como descarte de

lixo incorreto, abordagem na rua, falta de iluminação, vazios urbanos e poucos mobiliários nos *playgrounds* das áreas de lazer.

Os desenhos do bairro apresentam mais relação de espaço urbano, tendo em vista os desenhos de infraestrutura urbana, isto é, estão presentes os elementos relacionados à hierarquia urbana da cidade, como ruas, calçadas, lotes, edifícios; há um conjunto urbano representado. Isso se deve, possivelmente, em razão do maior tempo de vivência e de permanência dos estudantes no bairro. A representação de maior totalidade do bairro ocorreu no 6º ano C, turma em que boa parte dos estudantes eram moradores de bairros mais próximos ao quadrilátero central, portanto, muitas vezes, menores e mais integrados à malha urbana, ao contrário dos conjuntos habitacionais do 6º ano A.

O conjunto urbano presente nos desenhos do bairro não ocorreu nos mapas mentais do quadrilátero central, onde grande parte das representações são fragmentos. Esses fragmentos constituem representações isoladas da fonte da Praça 9 de Julho, da Catedral São Sebastião, da Escola Estadual Fernando Costa e de outras edificações de comércio e serviço. É uma paisagem notada pelos estudantes em partes e ditada pelo ritmo mais acelerado do centro, além da pouca permanência. Tal como, comentado pelos estudantes durante as atividades, “no centro vou a loja certa, é difícil ficar andando por lá”, o que exemplifica o deslocamento pela área direcionado.

Tais apontamentos aqui colocados expressam a utilidade dos mapas mentais enquanto instrumento significativo no campo do ensino da Geografia, e do mesmo modo para o planejamento urbano, como forma de compreensão da relação das pessoas com o lugar em que vivem. O mapa mental em vista do desenho transposto ao papel é capaz de expressar a percepção afetiva do lugar. Dessa maneira, podem contribuir para as análises urbanas mais pautadas na dimensão humana, as quais se propõem a promoção de cidades socialmente mais justas.

4. CONCLUSÃO

A intenção deste trabalho foi apontar sobre a importância da relação dos adolescentes com a cidade, processo que se inicia na infância, e como ela tem se perdido, consequentemente, impactando o processo de percepção e de aprendizagem sobre o espaço urbano. Embora o trabalho tratou sobre o quadrilátero central de Presidente Prudente, pode-se afirmar que essa falta de percepção do urbano, muitas vezes, reverbera pelo bairro onde vivem, conforme os desenhos apresentados.

A metodologia dos mapas mentais buscou revelar sobre quais elementos ainda são percebidos na paisagem do quadrilátero central, dentre eles, se destacam a Catedral de São Sebastião, principalmente, seu relógio, a fonte da Praça 9 de Julho, e também situações envolvendo comércio, desde lojas até comerciantes informais; é uma percepção focada nos edifícios. Os desenhos do quadrilátero central exprimiram mais a presença de edificações e seus diferentes usos, ao contrário, do que foram realizados do bairro onde vivem, sendo possível constatar situações de brincadeiras e de lazer, além de maior representação de pessoas e de arborização, o que evidencia a relação centro-periferia.

É possível dizer que os adolescentes possuem a percepção da paisagem do quadrilátero central, porém, é bastante pontual, ou seja, citam ou representam edificações específicas e, que muitas vezes, estão atreladas a sua vivência íntima ou familiar, tal como as lojas de roupas e de alimentação. Não há a dimensão de sua totalidade e de suas escalas urbanas: rua, calçada, lote, quadra, por exemplo. Essa dificuldade de compreensão da totalidade e da escala ficou evidente quando os estudantes fizeram o uso do aplicativo *Google Maps* para se localizarem e reproduzirem o que viam na tela do celular nos desenhos sobre a área central.

As representações da área central não revelaram tantas diferenças no uso do espaço pela perspectiva do gênero, quanto em relação aos bairros, porém estão nas cartografias urbanas. Nas representações das meninas referentes ao bairro notou-se um predomínio de espaços privados, em particular

de suas casas, à medida que dos meninos foram representados campo de futebol, pista de skate e brincadeiras nas ruas. As situações de lazer, da mesma forma, foram constatadas em maior número nos bairros dos estudantes residentes mais distantes da área central. Nos bairros mais próximos do centro, os desenhos se concentraram na reprodução das residências e dos comércios e serviços, e dos equipamentos urbanos.

Os pontos observados nos mapas mentais, bem como a discussão sobre a urbanização de Presidente Prudente, demonstram a importância do ensino de Geografia e a incorporação de suas vivências nas discussões, visando reforçar a compreensão de que tais aspectos impactam o seu cotidiano. Tal compreensão é capaz de incorporar a importância da dimensão subjetiva à cidade, isto é, da identidade pessoal, logo de que a cidade é constituída por diferentes grupos sociais, os quais possuem suas diferenças de raça, gênero, cultura e renda, e a dinâmica dos mapas mentais pode ser um instrumento na decodificação dessas mudanças em curso, referente ao uso dos espaços públicos.

Paralelo, ao ensino de Geografia, cabe também a formulação de políticas públicas pelo município de Presidente Prudente atreladas ao planejamento urbano com o intuito de incorporar as vivências dos adolescentes na concepção de uma cidade que atenda às suas necessidades, tal como outros municípios brasileiros têm realizado com o Plano Municipal pela Primeira Infância. As políticas públicas são capazes de atribuir uma efetiva participação deste grupo para a formulação de espaços urbanos mais seguros, acolhedores, atrativos e educadores, logo incentivando o estar na cidade e o fazer o seu uso, pois “enquanto educadora a cidade é também educanda” (Freire, 1993, p. 13).

5. REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ACSELRAD, H. (org). **Cartografias sociais e território.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

AGUIAR, E. **Desenho infantil:** leituras fenomenológicas. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2004.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras:** um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ARAÚJO, A. L. C. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Candeias, n. 16, 2017, p. 107-127.

ASCHER, F. **Metapolis acerca do futuro das cidades.** Oeiras: Celta Editora, 1998.

AZEVEDO, G. A. N.; TANGARI, V. R.; FLANDES, A. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 28, 2020, p. 111-126.

BRASIL. Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do 16 Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

BRASIL. Lei N° 10.257, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre o Estatuto da Cidade Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

BRASIL. Lei N° 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 24 de julho de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: ME/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2024.

CARDOSO, B. S.; AGUIAR, V. M.; MARIA, Y. R. Espacialidade infantil: uma análise das relações entre as crianças e a praça do centenário em Presidente Prudente–SP. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 5. N. 2, 2022. p. 35-50.

CONCEIÇÃO, A. N.; CELESTE FILHO, M. Instituições escolares: o Instituto de Educação “Fernando Costa” de Presidente Prudente/SP (1953-1975). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 4, 2017, p. 56-69.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)**, v. 17, n. 3, 2015, p. 118-133.

EVANGELISTA, A. S. “**Eu gosto de brincar, isso me faz feliz**”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

FARIA, A. B. G. Cadernos Pedagógicos Mais Educação Territórios Educativos para a Educação Integral. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/wp->

content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2024.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.1, 2017, p. 261-282.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil da perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostsky, Wallon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 27-37.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil**. São Paulo: Grupo Cocktail, 2022.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Guia URBAN95: Ideias para ação**, 2019. Disponível em: <<https://vanleerfoundation.org/pt-br/publications-reports/an-urban95-starter-kit-ideas-for-action/>>. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

GADELHA, J. B. Instrumentos projetuais de Arquitetura e Urbanismo como agentes transformadores, tendo como parâmetro a escala da criança. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL – IMAGINÁRIO: CONSTRUIR E HABITAR A TERRA / DEFORMAÇÕES, DESLOCAMENTOS E DEVANEIOS (ICHT), III, 2019, São Paulo. **Anais Colóquio Internacional: ICHT III**. USP, 2019. Disponível em: <<https://sites.usp.br/icht2019/wp-content/uploads/sites/416/2019/07/Instrumentos-projetuais-de-Arquitetura-e-Urbanismo-como-agentes-transformadores-tendo-como-para%CC%82metro-a-escala-da-crianc%CC%A7a-.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

GEHL, J. **Cidade para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GEHL, J.; SVARRE, B. **A vida na cidade: como estudar**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

GODOY, M. F. A. A criança e a cidade. In: CARVALHO, L. D.; BIZOTTO, L. M. (orgs.). A criança e a cidade: participação infantil na construção de políticas públicas. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, 2022. p. 66-118.

HIRAO, H. Paisagem histórica de Presidente Prudente (Vila Goulart e Vila Marcondes): cenário e atmosfera na cidade atual. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO, 4, 2016. Belo Horizonte. **Anais Colóquio Internacional**: UFMG, 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/58340402-Paisagem-historica-de-presidente-prudente-vila-goulart-e-vila-marcondes-cenario-e-atmosfera-na-cidade-atual.html>>. Acesso em: 05 de março de 2024.

JUNDIAÍ. Lei N° 9.321, de 11 de novembro de 2019. Dispõe sobre a revisão do Plano Diretor do Município de Jundiaí e dá outras providências. **Diário Oficial de Jundiaí**, SP, 11 novembro 2019. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/planejamento-e-meio-ambiente/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/lei-9-321_2019-plano-diretor-texto-1.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

JUNDIAÍ. Lei N° 13.831, de 11 de outubro de 2022. Institui o Plano Municipal da Primeira Infância - PMPI e estabelece princípios e diretrizes para sua elaboração e implementação; e dá outras providências. **Diário Oficial de Jundiaí**, SP, 11 outubro 2022. Disponível em: <https://sapl.jundiai.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/12101.pdf?1721848922.04>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

KORPELA, K. Children's environment. In: Bechtel, R. B.; Churchman, A. (eds.). **Handbook of environmental psychology**. New York: John Wiley & Sons, 2001.

KOZEL, S. **Mapas mentais – uma forma de linguagem**: perspectivas metodológicas. In: COSTA E SILVA, J.; GIL FILHO, S. F. (orgs.). Da percepção e cognição à representação: Reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 114-138.

LIMA, A. M. L.; KOZEL, S. Lugar e mapa mental: uma análise possível. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 1, 2009, p. 207-231.

LOEB, R. M. **Territórios vulneráveis, arquitetura e urbanismo: estratégias contemporâneas de ação**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

LOEB, R.; LIMA, A. G. (org.). **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra Ed., 2021.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAGALHÃES FILHO, F. S.; OLIVEIRA, I. J. A utilização de mapas mentais na percepção da paisagem cultural da cidade de Goiás/go. **CULTUR-Revista de Cultura e Turismo**, Ilhéus, v. 7, n. 3, 2013, p. 31-45.

MATIELLO, A. M.; AZEVEDO, G. A. N. Contribuições da arquitetura e urbanismo para a ideia de Territórios Educativos na infância. **Revista Vagalumear**, Tabatinga, v. 2, n. 2, p. 106-125, 2022.

MEIRA, A. M. **Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte**. 211 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MELAZZO, E. S. **Mercado imobiliário, expansão territorial e transformações intraurbanas: o caso de Presidente Prudente-SP**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

MERLIN, J. R.; QUEIROZ, A. N. Espaços públicos: suas potencialidades educadoras e a construção da cidadania. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, III, 2014, São Paulo. Arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva. **Anais ANPARQ**, 2014. Disponível <https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/SC/ORAL/SC-EPC034_MERLIN_QUEIROZ.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2024.

MEYER, B.; ZIMMERMANN, S. **Cidades para brincar e sentar: uma mudança de perspectiva para o espaço público**. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

MOLL, J. (org.). Caderno territórios educativos para educação integral. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/Mais Educação, 2013. Disponível em:

<<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N. N. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2010.

PEREIRA, S. R. Expansão e estruturação interna do espaço urbano em Presidente Prudente-SP. **Formação** (Online), Presidente Prudente, v. 1, n. 9, 2002, p. 55-72.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei N° 151, de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a Lei do Plano Diretor do Município de Presidente Prudente. **Diário Oficial de Presidente Prudente**, SP, 10 janeiro 2008. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/606>>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

PRESIDENTE PRUDENTE. Resolução CMDCA N° 02, de 19 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre a Lei do Plano Municipal para a Infância e Adolescência de Presidente Prudente. **Diário Oficial de Presidente Prudente**, SP, 19 fevereiro 2020. Disponível em: <https://estrategiaods.org.br/wp-content/uploads/2020/10/SP_Presidente-Prudente.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Presidente Prudente**, 2022. Disponível em: <https://estrategiaods.org.br/wp-content/uploads/2020/10/SP_Presidente-Prudente.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, s. d.** Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 22 de julho de 2024.

QEDU FERNANDO COSTA. **Indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 9º ano**, 2023. Disponível em:

<<https://qedu.org.br/escola/35031732-fernando-costa/questionarios-saeb/alunos-9ano>>. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

RESENDE, B. **Raízes prudentinas**. Presidente Prudente: Gráfica Impress, 2006.

RESENDE, L. M. **Cartografia urbana na linha de fronteira: travessias nas cidades-gêmeas Brasil-Uruguay**. 2019. 645 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ROCHA, E. Cartografias Urbanas. **Revista Projectare**, Pelotas, n. 2, 2008, p. 162-172.

ROCHA, E.; CLASEN, C. M.; DI FELICE, E; RESENDE, L. M.; DETONI, L. P.; PONS, A. S.; HYPOLITO, B. B; FALCÃO, C. M.; ALLEMAND, D. S.; ENCARNÇÃO, F. S.; TOMIELLO, F.; ESCUDERO, H. B.; TETAMANTI, J. M. D.; PINHO, R. B. P.; SILVA, T. C. V. Cartografias sensíveis na cidade: Experiência e resistência no espaço público da Região Sul do RS. **Revista Píxo**, Pelotas, n. 3, v.1, 2017, p.149-165.

SALGUEIRO, T. B. **A cidade em Portugal** – uma geografia urbana. Coleção Cidade em Questão/8. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SALGUEIRO, T. B. Paisagens Urbanas. In: Medeiros, C. A. (coord.). **Geografia de Portugal** - Sociedade, Paisagens e Cidades. Lisboa: Círculo de Leitores, 2005, p. 230-300.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Da sociedade a paisagem: o significado do espaço humano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SANTOS, E. O. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, 2023, p. 05-24.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2018, p. 232-240.

SÃO PAULO. Decreto Nº 58.514, de 14 de novembro de 2018. Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. **Diário Oficial de São Paulo**, SP, 14 novembro 2018. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Plano_Municipal_pela_Primeira_Infancia.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, 2010, p. 227-234.

SERPA, A. Por uma geografia das representações sociais. **OLAM. Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 5, 2005, p. 220-232.

SILVA, R. B. Segregação e/ou integração: o "programa de desfavelamento e loteamentos urbanizados" em Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista (FCT) Presidente Prudente, 2002. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/cursos/geografia/CDROM_IXSG/Anais%20-%20PDF/Rones%20Borges%20Silva.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

SILVA, E. S. Cartografia social e os mapas mentais: a importância das abordagens qualitativas na educação geográfica. **Geoconexões online**, Campina Grande, v. 3, n. 2, 2023. p. 02-21.

SINGER, H. (org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. (Coleção territórios educativos; v. 2). São Paulo: Moderna, 2015

SOBARZO MIÑO, O. A. **Os espaços da sociabilidade segmentada**: a produção do espaço público em Presidente Prudente. 2005. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual, Presidente Prudente, 2005.

SPOSITO, M. E. B. **O “chão” em Presidente Prudente**: a lógica da expansão territorial urbana. 1983. 230 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1983.

THIBAUD, J. **Ambiência**. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (orgs.). Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 13-25.

TONUCCI, F. **City of children**. Malaga: Vernon Press, 2020.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em geografia. **Ra'e Ga - O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, v. 20, 2010. p. 123-132.

WHITACKER, A. M. **A produção da centralidade em Presidente Prudente**. 1997. 299 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual, Presidente Prudente, 1997.

WHITACKER, A. M. **Centro da cidade**: consolidação e expansão. In: MAIA, D. S.; SILVA, W. R. S.; WHITACKER, A. M. (orgs.). Centro e centralidade em cidades médias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 119-196.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cartilha - Plano Municipal para a Primeira Infância: um passo a passo para a elaboração**, 2022. Disponível em: <https://www.selounicef.org.br/sites/default/files/2022-02/Guia_Plano%20Municipal%20Para%20a%20Primeira%20Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

WARD, C. **The child in the city**. London: Architectural Press, 1978.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PROJETO DE PESQUISA

20/06/2023, 14:54

SEI/GESP - 0965741 - Despacho



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Núcleo de Apoio Administrativo Presidente Prudente

DESPACHO

Nº do Processo: 015.00044222/2023-61

Interessado: Victor Martins de Aguiar

Assunto: PROJETO DE PESQUISA

VICTOR MARTINS DE AGUIAR, discente regularmente matriculado no Curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista – FCT Unesp de Presidente Prudente, apresenta a pesquisa "A Adolescência e o espaço urbano: Percepção da Paisagem do Quadrilátero Central de Presidente Prudente".

O Pedido de autorização juntamente com o Projeto de Pesquisa foi protocolado nesta Regional em 15/03/2023.

Encaminhado ao Núcleo Pedagógico sobreveio parecer técnico, e após, foi encaminhado para análise da Supervisão, onde teve PARECER FAVORÁVEL à realização da pesquisa supra citada, com a observância do Parecer do Coordenador de Equipe Curricular, que para a pesquisa não causar um déficit curricular aos estudantes, inclusive na realização da Prova Paulista, é necessário o planejamento da aplicação da pesquisa, juntamente com os docentes envolvidos, inclusive para organização de atividades de revisão e/ou aprofundamento.

Assim, DEFIRO o pedido, nos seguintes termos:

1. Cabe ao Diretor da unidade escolar analisar a conveniência e oportunidade para franquear o acesso aos professores e alunos.
2. Não está autorizada dispensa de professor ou aluno das atividades escolares, devendo a pesquisa se dar sem prejuízo às atividades escolares.

Com estas observações, cientifique-se o interessado e a as unidades escolares solicitadas, enviando-lhes cópia deste despacho.

Após, ARQUIVE-SE.

Presidente Prudente, 20 de junho de 2023.

Marta de Andrade Primo Mendes de Oliveira

https://sei.sp.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1272063&infra_sistema... 1/2

20/06/2023, 14:54

SEI/GESP - 0965741 - Despacho

Dirigente Regional de Ensino



Documento assinado eletronicamente por **Marta De Andrade Primo Mendes De Oliveira**, **Dirigente Regional de Ensino**, em 20/06/2023, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0965741** e o código CRC **FF979D98**.