

ENSAIO METODOLÓGICO DO MAPEAMENTO AFETIVO NO DISTRITO SEDE DE TERESÓPOLIS-RJ: UM DISPOSITIVO DE LEITURA DA CIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS INFÂNCIAS

METHODOLOGICAL ESSAY ON AFFECTIVE MAPPING IN THE CENTRAL DISTRICT OF TERESÓPOLIS, RJ: A DEVICE FOR READING THE CITY THROUGH CHILDHOOD PERSPECTIVES

Rafael Ferreira Diniz Gomes – Arquiteto e Urbanista, Doutor e Mestre em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ). Professor Adjunto do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). Pesquisador do Grupo Ambiente-Educação (GAE-PROARQ-FAU-UFRJ). E-mail: rafaeldiniz@unifeso.edu.br

Rafaela de Paula Oliveira Portela – Graduanda em Arquitetura e Urbanismo. Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). E-mail: rafaeladepoliveirap@gmail.com

Ana Gabriela Duarte de Azevedo – Graduanda em Arquitetura e Urbanismo. Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). E-mail: azevedoanagabriela4@gmail.com

Lívia Mello Monnerat Erthal – Graduanda em Arquitetura e Urbanismo. Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). E-mail: liviammerthal@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um ensaio metodológico sobre o uso do mapeamento afetivo como dispositivo de leitura da cidade a partir das percepções e desejos de crianças e adolescentes do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresópolis-RJ. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, tem como recorte inicial o Distrito Sede do município e investiga o percurso cotidiano entre casa e escola como território privilegiado de experiência urbana. A partir da aplicação de um formulário aberto, com registros em texto e desenho, os dados foram sistematizados em categorias e subcategorias analíticas que possibilitam compreender como os estudantes percebem, sentem e desejam os espaços públicos vivenciados diariamente. Os resultados parciais evidenciam a centralidade de elementos da infraestrutura urbana, dos espaços livres e das áreas verdes, bem como a potência do olhar infantil na identificação de carências e possibilidades do espaço urbano. Ao articular resultados empíricos e discussão teórica, o artigo defende o mapeamento afetivo como um dispositivo ético, pedagógico e político, capaz de contribuir para práticas de planejamento urbano mais sensíveis, participativas e comprometidas com o direito à cidade desde as infâncias.

Palavras-chave: mapeamento afetivo; infâncias; Teresópolis.

ABSTRACT

This article presents a methodological essay on the use of affection mapping as a tool for reading the city based on the perceptions and desires of children and adolescents enrolled in public elementary schools in Teresópolis, Rio de Janeiro, Brazil. The research, still in progress, focuses initially on the city's Central District and investigates the daily home-school route as a privileged territory of urban experience. Through the application of an open-ended form combining written and graphic

records, the data were systematized into analytical categories and subcategories that reveal how students perceive, feel, and envision the public spaces they experience daily. The partial results highlight the relevance of urban infrastructure, open spaces, and green areas, as well as the analytical potential of children's perspectives in identifying both shortcomings and possibilities within the urban environment. By articulating empirical findings with theoretical discussion, the article argues that affection mapping constitutes an ethical, pedagogical, and political device capable of contributing to more sensitive, participatory, and inclusive urban planning practices, grounded in the right to the city from childhood onward.

Keywords: affection mapping; childhood; Teresópolis.

1. INTRODUÇÃO

A cidade contemporânea é atravessada por dinâmicas aceleradas de produção do espaço, pela centralidade do automóvel e por processos de fragmentação socioespacial que vêm restringindo, de modo crescente, as possibilidades de encontro, permanência e convivência no espaço público. As ruas permanecem cheias, mas os vínculos se rarefazem; os deslocamentos tornam-se predominantemente funcionais, enquanto a dimensão sensível da experiência urbana é frequentemente relegada a segundo plano. Nesse cenário, pensar a cidade implica ir além da análise de sua forma física ou de seus sistemas técnicos, exigindo a compreensão de como ela é vivida, percebida e significada no cotidiano por seus habitantes.

Entre os diversos grupos que experienciam a cidade, as crianças e os adolescentes ocupam uma posição marginal nos processos de planejamento urbano e de formulação de políticas públicas. Apesar de vivenciarem intensamente os espaços públicos — sobretudo nos percursos cotidianos entre casa e escola — suas percepções, afetos e leituras da paisagem urbana raramente são reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento. O planejamento da cidade permanece, em grande medida, ancorado em uma lógica adultocêntrica, técnica e normativa, que pouco dialoga com as experiências corporais, lúdicas e sensoriais próprias das infâncias.

É a partir dessa lacuna que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo geral é explorar o mapeamento afetivo como dispositivo metodológico para a leitura da cidade a partir das infâncias, tomando como recorte inicial o Distrito Sede de Teresópolis-RJ. Parte-se do pressuposto de que os percursos casa-escola constituem territórios urbanos e educativos privilegiados, nos quais se expressam percepções, afetos, medos e desejos capazes de revelar tanto as condições atuais do espaço urbano quanto suas potencialidades de transformação. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais elementos urbanos percebidos pelas crianças e adolescentes em seus trajetos cotidianos, compreender os desejos projetados sobre esses percursos e avaliar as possibilidades analíticas do mapeamento afetivo como instrumento de escuta e participação.

A pesquisa adota um caráter explicitamente ensaístico e exploratório, assumindo-se como etapa inicial de um estudo mais amplo em desenvolvimento. Não se pretende, neste momento, oferecer diagnósticos conclusivos sobre a cidade de Teresópolis, mas sim testar, calibrar e refletir criticamente sobre a metodologia proposta, examinando sua capacidade de revelar dimensões sensíveis e cotidianas do espaço urbano que tendem a escapar aos instrumentos tradicionais de análise.

Este artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. A seção seguinte apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, articulando discussões sobre infâncias, cidade, participação e território educativo. Na terceira seção, descreve-se a metodologia adotada, com ênfase no mapeamento afetivo e nos procedimentos de categorização e análise dos dados. A quarta seção expõe os resultados empíricos obtidos na dinâmica desenvolvida em uma das escolas municipais da região

central do município. A quinta seção discute esses resultados à luz do referencial teórico, destacando as potencialidades e os limites do método. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais descobertas e apontam desdobramentos futuros da pesquisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

É inegável e indiscutível a função social da escola para formação integral do ser humano. O edifício escolar, palco de todas essas atividades, tem papel preponderante para a socialização e a construção do conhecimento de crianças e jovens. Pensar sobre a qualidade dos ambientes que compõem a escola significa fortalecer as funções socioeducativas dessa instituição e a garantia do atendimento aos requisitos básicos de desenvolvimento dos seus usuários. Segundo Azevedo et al (2004) é a partir da interação espaço-usuário que são construídos os esquemas de aquisição do conhecimento, num processo permanente e evolutivo, acrescentando indefinidamente novos níveis de conhecimento.

A importância do ambiente educacional no processo ensino-aprendizagem tem sido tema recorrente em diversos estudos e pesquisas, através da união dos conhecimentos de profissionais de diferentes áreas disciplinares como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a arquitetura e urbanismo, entre outras. Essas pesquisas têm apresentado indicações importantes e necessárias para o planejamento de espaços mais fundamentados nas reais necessidades de todas as pessoas que, de algum modo, se relacionam dentro do ambiente escolar. Uma das constatações fundamentais dessas pesquisas é o entendimento de que as escolas (dentro de seu limite físico) não têm conseguido suprir de modo geral os requisitos básicos da educação, seja pelo lento processo de reflexão e concepção de projetos escolares que não levem em consideração às mutações das novas propostas pedagógicas, seja, segundo Sanoff (1994), pela incompreensão, da importância do edifício escolar, e também da falta de articulação entre o conhecimento dos principais atores envolvidos com os projetos escolares (educadores e arquitetos).

Atualmente, a escola pública passa por um período de crise, dados a grande porcentagem de analfabetismo, os baixos índices de rendimento e problemas referentes à evasão escolar. A adoção de projetos padronizados, através de uma resposta bastante simplificada, com concepção formal empobrecida, ambientes projetados meramente para acolher a alta demanda por acesso escolar e a massificação da educação, contribuíram em parte para um processo de desvalorização dos ambientes das escolas. A falta de reflexão sobre os espaços, as linhas pedagógicas e os usuários das escolas, geraram algumas soluções espaciais com falta de qualidade e de identidade com a instituição escolar.

Crise da escola? Da educação? A instituição escolar, como locus privilegiado da vida moderna para a educação das novas gerações, vem perdendo seu monopólio na mesma medida em que lugares e crenças produzidos pela modernidade vão sendo desconstruídos. Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras - entre elas a escola -, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições (Goulart de Faria, 2011, p. 39).

Nesse sentido, alguns educadores e as novas linhas pedagógicas procuram criar alternativas para o ensino, com o objetivo de reestruturar os novos processos de aprendizagem, numa crítica ao modelo pedagógico tradicional originado no século passado, autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos (Azevedo, 2002). A principal resposta aos problemas do ensino e da escola da atualidade, é a retomada do conceito de Educação Integral (Teixeira, 1959; Dewey, 2002; Gadotti, 2009; Moll, 2012; Arroyo, 2012; Giolo, 2012). Por todo o território nacional vêm surgindo iniciativas impulsionadas por governos municipais e estaduais, pela União e por organizações da

sociedade civil que visam propiciar às crianças e adolescentes múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Desenvolvem-se novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que buscam conjugar maiores oportunidades de aprendizagem com proteção social.

A Educação Integral precisa da ampliação de tempos e espaços e oportunidades educativas. Por isso ela não cabe só na escola. Ela precisa de toda a cidade. E não só da ampliação, mas da reinvenção dos tempos e espaços educativos, pois, é fato, nem a escola e nem a cidade estão preparadas para esta relação [...] A escola integral precisa das ruas. Ao contrário do que muitos pensam e desejam, não quer tirar as crianças das ruas, mas sim dar-lhes a oportunidade e o direito do reencontro (Goulart de Faria, 2011, p. 40).

A noção de educação integral se renova, agregando então novos paradigmas como os da Cidade Educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território. Apresentada como estratégia para a melhoria da qualidade na educação, ela ganha progressivamente a adesão do poder público bem como de diversos setores e organizações da sociedade civil. Observa-se que estas últimas, desde a década de 1990, vêm apontando a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza (Bernet, 1990; Freire, 1995; Zitkoski, 2005, 2006; Morigi, 2016; Cabezudo, 2004; Machado, 2004; Tonucci, 2018).

Uma cidade educadora, segundo Bernet (1990), pode ser compreendida como tal através de três dimensões complementares: a primeira dimensão seria a possibilidade de “aprender na cidade”, seu contexto, lugares, equipamentos, instituições e acontecimentos educativos; a segunda dimensão seria “aprender da cidade”, como agente educativo, um emissor de educação; e a terceira dimensão “aprender a cidade”, que constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem. “...quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la” (Bernet, 1990).

Pense em um jovem que vive na periferia de uma grande metrópole e trabalha ou estuda no centro. Pela forma como os guardas organizam o trânsito e a maneira como os motoristas se comportam, a cidade ensina a confiar ou não confiar nos sinais de trânsito. Pelos monumentos que estão nas praças mais importantes a cidade ensina quem são os personagens que mais valoriza – a qual classe social, gênero e raça pertencem. Pelos produtos expostos nos grandes shopping centers, nos outdoors e nas telas da televisão, a cidade ensina o que é mais adequado usar ou ter em casa. Pela distribuição desigual de serviços públicos, ensina quais bairros são mais importantes e mais valorizadas, e assim por diante. (SEB/MEC, 2011, p. 9).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que uma Cidade Educadora é uma cidade que oportuniza espaços de aprendizagem. Nela, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes educativos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, e que podem, ao assumirem esse papel, garantir de forma integral a formação dos indivíduos para além dos muros das escolas, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. Através dessa perspectiva, surge a oportunidade de ressignificar a relação entre a escola e a comunidade, ressaltando as oportunidades educativas, tantas vezes subutilizadas ou até mesmo desconhecidas, como recursos vivos no processo de aprendizagens. (CIEDS, 2013, p. 12).

Em outras palavras, a apropriação do bairro e da cidade é importante porque pode ser explorada pela escola quando são oferecidas aos estudantes atividades fora do espaço escolar ou ainda quando são trazidos atores externos para desenvolver ações na própria unidade escolar. Esse contato facilita a troca de saberes e permite a ampliação dos horizontes dos estudantes, contribuindo para que eles aprendam a conviver com pessoas diferentes de maneira positiva, dado que vivemos em uma sociedade plural. Por isso, devemos estar preparados para conviver e respeitar o outro em todas as suas dimensões (política, cultural, sexual, econômica, religiosa etc.). (CIEDS, 2013, p. 17)

A constituição de Territórios Educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos urbanos públicos e privados, irá ampliar os lugares da educação além dos muros escolares, reconhecendo que a concepção de Educação integral deve considerar o diálogo com outras instâncias educativas, bem como a dinâmica da cidade. Ou seja, reafirmando o potencial pedagógico dos espaços livres e readequando os espaços internos das escolas para um entendimento mais amplo da educação (Singer, 2015; Xavier, 2015; Goulart de Faria, 2015; Rabelo, 2012; Giolo, 2012).

A leitura da cidade a partir da experiência cotidiana encontra respaldo em abordagens fenomenológicas e humanistas que compreendem o espaço urbano como construção relacional, sensível e simbólica. Nessa perspectiva, a cidade não se reduz a um suporte físico ou a um sistema técnico, mas se constitui como espaço vivido, continuamente produzido pelas práticas, pelos deslocamentos e pelos afetos de seus habitantes. A experiência urbana é, portanto, inseparável do corpo, da memória e da percepção, elementos que estruturam a forma como os sujeitos se orientam, reconhecem e atribuem sentido aos lugares.

No campo da geografia humanista, destaca-se a contribuição de Yi-Fu Tuan (1977), para quem o lugar emerge da experiência reiterada e do envolvimento afetivo com o espaço, e de Edward Relph (1976), que problematiza a perda de identidade dos lugares frente a processos de padronização e anonimização do ambiente construído. Essas abordagens são particularmente relevantes quando se trata das infâncias, cuja relação com a cidade se dá de forma intensamente corporal, sensorial e lúdica. Diferentemente do olhar adulto, frequentemente mediado por convenções técnicas ou funcionais, o olhar infantil tende a apreender a cidade a partir do contato direto com o chão, com os sons, com a vegetação, com o movimento e com as possibilidades de brincar.

A centralidade das infâncias como categoria analítica tem sido defendida por autores que problematizam o caráter adultocêntrico do planejamento urbano. Colin Ward (1978) argumenta que as crianças são observadoras atentas do cotidiano urbano e que seus percursos, jogos e apropriações revelam dimensões da cidade invisibilizadas pelas leituras normativas. Ao valorizar essas experiências, torna-se possível acessar uma cidade vivida “por baixo”, construída na escala do corpo e do uso, em contraposição à cidade concebida exclusivamente na escala do projeto ou do plano.

A discussão sobre o direito à cidade, formulada por Henri Lefebvre (2001), amplia esse debate ao afirmar que a cidade deve ser compreendida como obra coletiva, e não apenas como produto técnico ou mercadoria. O direito à cidade implica o direito de participar de sua produção, de apropriá-la e de transformá-la segundo as necessidades e desejos de seus habitantes. Quando articulado às infâncias, esse conceito assume uma dimensão pedagógica e ética: reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos urbanos significa admitir sua capacidade de leitura crítica do espaço e sua legitimidade para participar, ainda que de forma mediada, dos processos de reflexão sobre a cidade.

Nesse sentido, a noção de território educativo contribui para deslocar a compreensão tradicional da educação restrita ao espaço escolar. Ao considerar a cidade como extensão dos processos formativos, os percursos cotidianos, os espaços públicos e as experiências urbanas passam a ser entendidos como dispositivos pedagógicos nos quais se articulam saberes formais e informais. Essa abordagem aproxima urbanismo e educação, reconhecendo que aprender a cidade — e na cidade — envolve práticas de observação, escuta, cuidado e participação.

A qualidade da experiência urbana cotidiana também tem sido amplamente discutida no campo do urbanismo voltado à escala humana. Jan Gehl (2013) defende que cidades mais democráticas e inclusivas são aquelas que oferecem condições favoráveis à caminhada, à permanência e ao encontro, valorizando o espaço público como lugar de convivência. Essa discussão dialoga diretamente com as percepções e desejos expressos pelas crianças e adolescentes, que frequentemente associam

qualidade urbana à presença de áreas verdes, à segurança no caminhar e à possibilidade de brincar e permanecer no espaço público.

Do ponto de vista sensorial, contribuições da arquitetura fenomenológica ressaltam que a experiência do espaço não se dá apenas pela visão, mas por um conjunto de estímulos táteis, sonoros, térmicos e cinestésicos. Juhani Pallasmaa (2011) destaca que a cidade deve ser apreendida como experiência multissensorial, na qual o corpo é mediador central da percepção. As infâncias, ao expressarem suas leituras por meio de desenhos e narrativas simples, revelam-se particularmente sensíveis a essas dimensões, tornando visíveis aspectos do conforto ambiental e cognitivo que frequentemente permanecem secundários nos processos tradicionais de análise urbana.

É nesse campo de interseção entre cidade, infâncias, participação e experiência sensível que se insere o mapeamento afetivo. Mais do que uma técnica de levantamento de dados, trata-se de um dispositivo metodológico que reconhece o desenho, a narrativa e a expressão emocional como formas legítimas de conhecimento. Ao mapear afetos, percepções e desejos, o mapeamento afetivo permite acessar camadas da experiência urbana que escapam às métricas convencionais, contribuindo para práticas de planejamento urbano mais sensíveis, inclusivas e eticamente comprometidas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como referência metodológica a atividade denominada “*Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro – Dia D*”, realizada em 8 de novembro de 2019, data em que se comemora o Dia Mundial do Urbanismo. Essa ação foi desenvolvida em parceria com os grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e Sistema de Espaços Livres (SEL) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ, o Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados - CVL/SUBPAR da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação, ambos os órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir do olhar dos estudantes. A ação foi desenvolvida de forma simultânea em toda a rede municipal de ensino da capital fluminense, mobilizou o maior sistema educacional público da América Latina, composto por 1.540 unidades escolares e um corpo discente de 626.778 estudantes.

De acordo com dados de 2021, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresópolis possui cerca de 92 unidades escolares que abrangem desde a Educação infantil, a Pré-escola, o Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a um total de aproximadamente 21.292 estudantes. A atividade proposta nesta pesquisa concentrou-se no Ensino Fundamental I e II, ou seja, as crianças e jovens que representam cerca de 75 % de estudantes da rede⁸. A partir da discussão da viabilidade da pesquisa com a Secretaria de Educação do Município, foram selecionadas três unidades escolares de contextos diversos do Distrito Sede para compor o estudo piloto do mapeamento afetivo. São elas: Escola Municipal Antônio Santiago, localizada no bairro Agriões e o Ciep Prof. Amaury Amaral dos Santos, no bairro Fonte Santa e o Centro Educacional N° Sra. de Fátima, localizado no bairro do Alto.

Foram selecionadas as turmas do 3º e 5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e as turmas 7º e 9º anos do segundo ciclo. Tal escolha metodológica reflete um controle de amostragem que permite uma análise que considera as diferentes faixas etárias, sem tornar o procedimento excessivamente desgastante. Ao todo, foram aplicados 576 formulários. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa articulada, de caráter exploratório e ensaístico, adequada ao objetivo de

7 http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2025/01/Caderno_mapeamento_afetivo_G20_2024.pdf

8 Dados obtidos em: <https://educacao.teresopolis.rj.gov.br/institucional/>, acesso em 10 abr. 2025.

investigar percepções e desejos relacionados à experiência urbana das infâncias. O estudo integra uma investigação mais ampla, ainda em desenvolvimento, e assume explicitamente a etapa aqui apresentada como momento de experimentação e calibração metodológica.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um formulário simples, estruturado a partir de duas perguntas abertas: (1) *Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê e sente durante esse percurso;* e (2) *Agora que você respondeu a primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?* A escolha por perguntas abertas e pela possibilidade de múltiplas linguagens, ou seja, textos, desenhos, ou outras formas de representação, buscou garantir acessibilidade, estimular a expressão espontânea e respeitar diferentes níveis de letramento e formas de comunicação.

Após o recolhimento, as fichas foram numeradas, catalogadas, digitalizadas e organizadas em ambiente digital para sistematização das análises. Os exemplares originais permaneceram arquivados fisicamente e podem ser consultados mediante solicitação justificada ao grupo de pesquisa, em consonância com os princípios éticos da pesquisa com crianças e adolescentes. O material produzido — textos e desenhos — foi analisado por integrantes da equipe de pesquisa a partir de um processo coletivo de leitura, discussão e validação dos registros (Figuras 01 e 02).

Figura 1 — Exemplo de resposta em formato de desenhos e textos sobre o percurso casa e escola.



Fonte: elaboração dos autores (2025).

Figura 2 — Exemplo de resposta sobre o desejo para o percurso em formato de texto.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

Eu vejo muitas árvores, montanhas, eu tenho visto o lado do Deus, eu tenho percebido a beleza da escola, eu sinto paz em mim.

Fonte: elaboração dos autores (2025).

A partir de uma primeira rodada de análise, evidenciou-se a complexidade e a heterogeneidade das respostas, o que levou à definição de doze categorias analíticas: (1) aspectos urbanísticos e infraestrutura; (2) equipamentos; (3) comércio, serviço e indústria; (4) espaços livres e áreas verdes; (5) acessibilidade; (6) mobilidade; (7) mudança climática; (8) conforto ambiental e saúde; (9) conforto cognitivo/afetivo; (10) recreação e lazer; (11) aspectos sociais e econômicos; e (12) segurança e violência. Cada categoria foi posteriormente desdobrada em subcategorias, com o objetivo de tornar a análise mais específica e refinada.

Ressalta-se que não foram realizadas análises psicológicas ou interpretações subjetivas dos registros. Os elementos contidos nas fichas somente foram tabulados quando houve clara compreensão do conteúdo expresso, seja por meio da leitura dos textos, seja pela interpretação objetiva de desenhos e símbolos recorrentes. Nos casos em que não foi possível identificar com segurança o significado do registro, os dados correspondentes foram descartados, evitando inferências indevidas.

Para viabilizar a tabulação sistemática dos dados, foi desenvolvido um formulário digital específico, que permitiu o preenchimento simultâneo por diferentes integrantes da equipe de pesquisa. Na primeira pergunta, referente às percepções do percurso, as subcategorias foram registradas conforme a identificação de juízo de valor positivo, negativo ou neutro, quando este se mostrava claramente expresso. Na segunda pergunta, relativa aos desejos, optou-se por registrar apenas a presença ou ausência do tema, partindo do entendimento de que o desejo, por definição, implica uma posição afirmativa ou negativa em relação à condição existente.

Por fim, reconhece-se que o método apresenta limitações inerentes ao caráter exploratório da pesquisa, especialmente no que diz respeito à interpretação dos registros gráficos e à dependência de consensos entre os pesquisadores durante o processo de categorização. Ainda assim, considera-se que o rigor adotado nos procedimentos de análise e tabulação confere consistência aos resultados apresentados, ao mesmo tempo em que preserva a abertura necessária para ajustes e aprimoramentos nas etapas subsequentes da investigação.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados apresentados nesta seção correspondem à avaliação dos resultados da aplicação da atividade na Escola Municipal Antônio Santiago, uma das escolas participantes da etapa inicial da pesquisa e devem ser interpretados à luz do caráter exploratório e ensaístico do estudo. O conjunto analisado refere-se às fichas preenchidas pelos estudantes do 3º e 5º anos, ao todo 149 formulários, cujas respostas foram sistematizadas a partir das categorias e subcategorias definidas na metodologia. A análise articula leituras quantitativas — baseadas na frequência de menções — e qualitativas, apoiadas na interpretação objetiva dos conteúdos expressos em textos e desenhos.

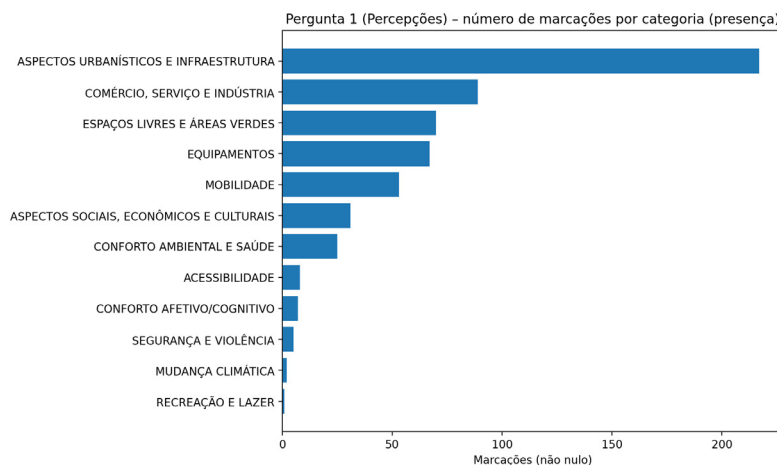
4.1 Caracterização geral dos registros

Observou-se elevada diversidade de elementos mencionados pelos estudantes ao descreverem o percurso entre casa e escola. Essa diversidade confirma a riqueza do material empírico produzido e evidencia a capacidade das crianças e adolescentes de reconhecer, nomear e representar aspectos variados do espaço urbano. As respostas revelam uma cidade percebida a partir da experiência cotidiana, marcada por referências concretas e reiteradas, associadas ao caminhar, à observação e à vivência direta do espaço público.

As categorias com maior volume de marcações nas percepções do percurso foram: (i) aspectos urbanísticos e infraestrutura; (ii) espaços livres e áreas verdes; (iii) equipamentos; (iv) comércio,

serviço e indústria; e (v) mobilidade. Esses resultados indicam que a leitura urbana produzida pelas infâncias se estrutura prioritariamente a partir de elementos físicos e funcionais do tecido urbano, que atuam como marcos de orientação e reconhecimento do trajeto (Gráfico 1).

Gráfico 1 — Distribuição das percepções por categoria no percurso casa–escola.

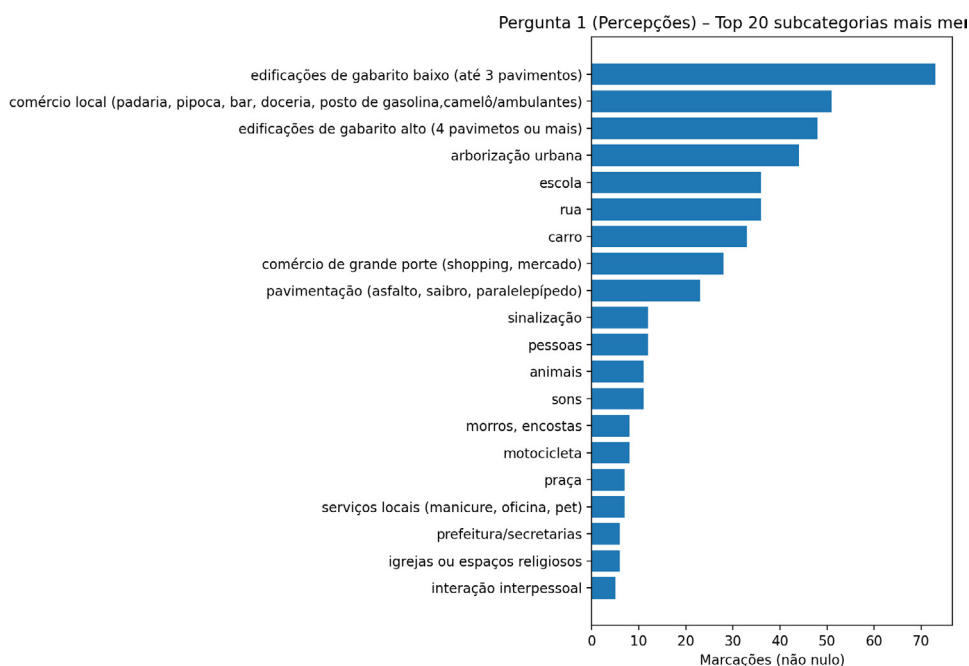


Fonte: elaboração dos autores (2025).

4.2 Percepções do percurso casa–escola

No âmbito das percepções, destacam-se subcategorias relacionadas à presença de edificações, ruas, comércio local e arborização urbana. As edificações, especialmente aquelas de gabarito baixo, aparecem com frequência como elementos de referência visual e espacial, contribuindo para a construção da imagem da cidade. A rua é percebida como espaço central do percurso, associada tanto ao deslocamento quanto à observação do entorno (Gráfico 2).

Gráfico 2 — Subcategorias mais recorrentes nas percepções do percurso casa–escola.



Fonte: elaboração dos autores (2025).

A arborização urbana e os espaços livres — como praças, jardins e trechos com presença de vegetação — são frequentemente mencionados em associação a sensações de conforto e bem-estar. Esses registros reforçam a importância do verde na qualificação da experiência urbana cotidiana, especialmente para crianças, cuja percepção sensorial do espaço é intensificada.

Em contrapartida, problemas relacionados à pavimentação, à condição das calçadas, ao trânsito e à circulação de veículos aparecem como fontes de desconforto e insegurança. Embora nem sempre acompanhadas de juízo de valor explícito, essas menções revelam fricções recorrentes na experiência do caminhar, indicando limitações estruturais do espaço urbano que impactam diretamente a vivência do percurso casa–escola.

4.3 Desejos projetados sobre o percurso

A análise dos desejos expressos pelos estudantes evidencia uma clara demanda por qualificação do espaço público. Entre as subcategorias mais recorrentes destacam-se o aumento da arborização urbana, a presença de parquinhos, praças e áreas de lazer, a melhoria da pavimentação e das calçadas, bem como melhores condições de iluminação e sinalização.

Esses desejos revelam que as crianças e adolescentes não se limitam a descrever a cidade tal como ela é, mas projetam sobre o espaço urbano expectativas de transformação fortemente associadas ao uso, ao cuidado e à possibilidade de permanência. O desejo por espaços de brincar e por ambientes mais seguros e agradáveis aponta para uma compreensão implícita da cidade como lugar de convivência, e não apenas de passagem.

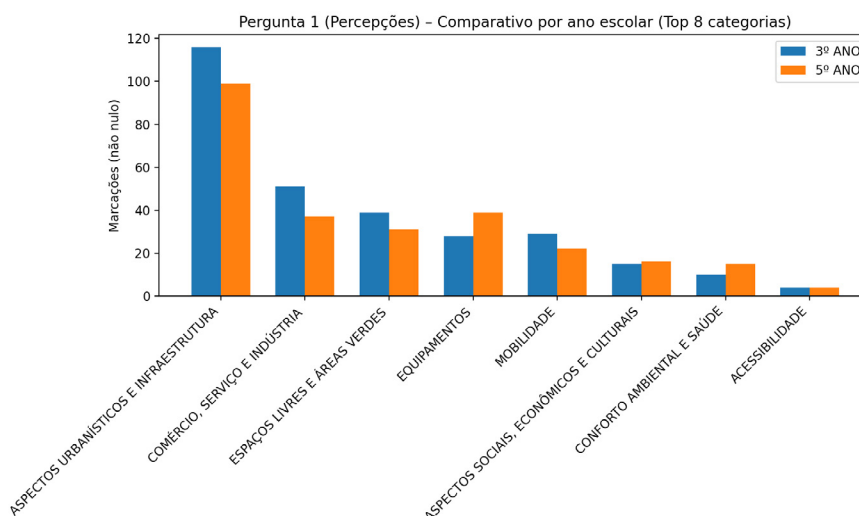
Cabe destacar que os desejos expressos não se restringem a grandes intervenções urbanas, mas frequentemente se referem a melhorias pontuais e cotidianas, como mais árvores ao longo do trajeto, calçadas em melhores condições ou espaços adequados para atravessar a rua. Essa característica reforça o potencial do mapeamento afetivo para revelar demandas concretas e territorializadas, muitas vezes invisibilizadas nos processos tradicionais de planejamento.

4.4 Diferenças etárias nas leituras urbanas

A comparação entre registros de diferentes faixas etárias sugere variações na forma de perceber e desejar a cidade. Estudantes mais novos tendem a enfatizar aspectos lúdicos e sensoriais, como cores, desenhos, presença de animais, flores e espaços de brincar. Já os estudantes mais velhos demonstram maior atenção a questões relacionadas à infraestrutura urbana, à organização do espaço e à segurança no deslocamento.

Essa diferença indica um processo de complexificação da leitura urbana ao longo do desenvolvimento, no qual as experiências acumuladas e a ampliação da autonomia no deslocamento contribuem para uma percepção mais crítica e detalhada do espaço público (Gráfico 3). Tais resultados reforçam a importância de considerar a diversidade etária na análise das infâncias urbanas e no desenho de políticas e intervenções voltadas a esse público.

Gráfico 3 — Comparação das percepções por faixa etária (3º e 5º anos).



Fonte: elaboração dos autores (2025).

4.5 Síntese dos resultados parciais

Em síntese, os resultados obtidos a partir da análise das fichas evidenciam que o percurso casa–escola é um território urbano carregado de significados, no qual se articulam percepções sensoriais, referências espaciais e projeções de desejo. As crianças e adolescentes demonstram capacidade de leitura atenta do espaço urbano e formulam demandas coerentes com princípios de cidades mais caminháveis, verdes e inclusivas. Esses achados reforçam a pertinência do mapeamento afetivo como instrumento de investigação e apontam para seu potencial de aprofundamento nas próximas etapas da pesquisa.

5. DISCUSSÃO

A análise dos resultados permite aprofundar a compreensão da cidade a partir da experiência cotidiana das infâncias, evidenciando a potência do mapeamento afetivo como dispositivo de leitura urbana. As percepções e desejos expressos revelam uma cidade vivida na escala do corpo e do uso, na qual caminhar, observar e permanecer são dimensões centrais da relação com o espaço público. Essa leitura tensiona abordagens urbanísticas centradas exclusivamente na eficiência funcional e reforça a necessidade de incorporar a dimensão sensível e relacional na produção da cidade.

A centralidade de elementos como rua, pavimentação, arborização e espaços livres indica que a infraestrutura urbana é percebida, pelas crianças e adolescentes, como infraestrutura de cuidado. Não se trata apenas de garantir circulação, mas de oferecer condições para que o deslocamento cotidiano seja seguro, confortável e significativo. As fricções identificadas — calçadas precárias, tráfego intenso, ausência de espaços de permanência — apontam para limites estruturais do espaço urbano que impactam diretamente a autonomia e o bem-estar das infâncias.

Os desejos projetados sobre o percurso casa–escola reforçam essa leitura ao evidenciar demandas por qualificação do espaço público que convergem com princípios amplamente discutidos no campo do urbanismo contemporâneo, como caminhabilidade, presença de áreas verdes, segurança viária e possibilidade de brincar. O que distingue essas demandas é o modo como emergem: não como reivindicações abstratas, mas como expressões situadas, ancoradas na experiência concreta do cotidiano. Nesse sentido, o mapeamento afetivo permite acessar uma agenda urbana construída “de baixo para cima”.

A incorporação das perspectivas das infâncias nos processos de leitura e reflexão sobre a cidade assume, assim, um caráter ético e político. Reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos urbanos implica deslocar práticas tradicionais de planejamento, historicamente adultocêntricas, e abrir espaço para formas ampliadas de participação. Ainda que mediada e adaptada às especificidades desse público, a escuta das infâncias contribui para democratizar o debate urbano e ampliar o repertório de problemas e possibilidades considerados nas intervenções sobre o espaço.

Nesse contexto, o mapeamento afetivo mostra-se não apenas como instrumento de pesquisa, mas também como prática pedagógica. Ao mobilizar desenho, narrativa e observação do território, o método transforma o percurso cotidiano em objeto de reflexão e aprendizagem, aproximando educação e cidade. A escola atua como mediadora entre experiência e conhecimento, fortalecendo a noção de território educativo e promovendo formas de educação urbana e ambiental ancoradas na realidade vivida.

Metodologicamente, a aplicação de um dispositivo simples (formulário com respostas textuais e gráficas) e análise mista (quantitativa e qualitativa) demonstra ser uma ferramenta adequada para capturar nuances que indicadores convencionais tendem a desconsiderar, além de permitir ciclos iterativos de devolutiva e ajuste com as escolas. Para as etapas futuras, pretende-se aprofundar a leitura multiescalar no município como um todo, comparar com a pesquisa feita na capital e compreender com mais detalhe os casos específicos a partir de oficinas nas escolas e apresentação dos resultados parciais e totais para a comunidade escolar. Por fim, a pesquisa tem o potencial de contribuir com estratégias de leitura e desenvolvimento territorial para a consolidar Teresópolis como uma cidade educadora, ao transformar percursos em conhecimento recursos de ensino e aprendizagem, percepções em agenda pública e afetos em política urbana plural e democrática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou um ensaio metodológico sobre o uso do mapeamento afetivo como dispositivo de leitura da cidade a partir das infâncias, tomando como recorte inicial o Distrito Sede de Teresópolis-RJ. Partindo do percurso cotidiano entre casa e escola como território urbano e educativo privilegiado, a pesquisa explorou as potencialidades do método para revelar percepções, afetos e desejos associados à experiência cotidiana do espaço público.

Os resultados parciais indicam que o mapeamento afetivo é eficaz para acessar dimensões sensíveis e ordinárias do urbano que tendem a permanecer invisíveis nos processos tradicionais de diagnóstico e planejamento. As crianças e adolescentes demonstraram capacidade consistente de leitura do espaço urbano, identificando fragilidades e possibilidades de transformação, especialmente no que se refere à infraestrutura do caminhar, à presença de áreas verdes e à qualidade dos espaços de permanência.

Do ponto de vista metodológico, o estudo evidenciou a importância de procedimentos rigorosos de categorização, validação coletiva e descarte criterioso de registros ambíguos, ao mesmo tempo em que reafirmou a necessidade de manter abertura interpretativa compatível com o caráter exploratório da pesquisa. As limitações identificadas não invalidam os resultados, mas indicam caminhos para o aprimoramento do método nas próximas etapas.

No campo teórico e ético, a pesquisa reforça a relevância de reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos urbanos e produtores legítimos de conhecimento sobre a cidade. Incorporar suas percepções nos debates sobre planejamento e desenho urbano constitui um posicionamento ético que contribui para democratizar o direito à cidade e tensionar práticas urbanísticas excludentes. Ao tornar visíveis as leituras das infâncias, o mapeamento afetivo recoloca o cuidado, a convivência e a experiência sensível no centro das reflexões sobre o urbano.

7. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEIGANTZ, P. A.; BASTOS, L. E. G. O Espaço da Escola como o lugar do Conhecimento: Um Estudo de Avaliação de Desempenho com Abordagem Interacionista. In: Seminário Internacional NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Seminário Internacional NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo: NUTAU USP, 2004.
- BERNET, J. T. Introdução. In: E. A. Educadores, La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice Barcelona, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990 (pp. 6-21). Carta das cidades Educadoras. Acesso online em 24/04/2012.
- CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In GADOTTI, M; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- CIEDS. Rio, cidade que educa: guia de recursos educativos. Rio de Janeiro, 2013.
- DEWEY, John. A escola e a sociedade e a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.
- FREIRE, Paulo. Política e educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GEHL, Jan. *Cidades para pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.
- GOULART DE FARIA, A. B. O pátio escolar como ter[ritó]rio [de paisagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Org.). O lugar do pátio escolar no sistema de espacos livres: Uso, forma, apropriação. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ-FAU, 2011, v. 1, p. 35-44.
- GOULART DE FARIA, Beatriz. Do espaco escolar ao território educativo: entrevista com Bia Goulart. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 1). p. 93-100.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MACHADO, J. Escola, município e cidade educadora: a coordenação local da educação. In: Simpósio sobre organização e gestão escolar, 3., 2004. Actas...Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 129-146.
- MORIGI, Valter. Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PALLASMAA, Juhani. *Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 118-128.

RELPH, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976.

SANOFF, H. School Design. New York: Van Nostrand Reinhold, 1994.

SEB/MEC. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

SINGER, Helena. O bairro -escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. In: Plataforma Cidades Educadoras, 2018. Disponível em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/08/26/francesco-tonucci-a-crianca-comoparadigma-de-uma-cidade-para-todos/>.

TUAN, Yi-Fu. *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

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

XAVIER, Iara Rolnik. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 25-44.

ZITKOSKI, Jaime José. Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 9, n.2, p. 179-186, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Horizontes de refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.