

UFRRJ
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO

**O MAPA MENTAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
TURISMO E AS POSSIBILIDADES DE LAZER DOS ALUNOS DA ESCOLA
MUNICIPAL BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA EM ANGRA DOS REIS, RJ**

IGOR MOREIRA PEDROZA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**O MAPA MENTAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
TURISMO E AS POSSIBILIDADES DE LAZER DOS ALUNOS DA ESCOLA
MUNICIPAL BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA EM ANGRA DOS REIS, RJ**

IGOR MOREIRA PEDROZA

Sob a orientação do professor
Sérgio Ricardo Fiori

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na Área de Concentração Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu - RJ
Agosto de 2024

P372m Pedroza, Igor Moreira, 1988-
O MAPA MENTAL COMO RECURSO DIDÁTICO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II: TURISMO E AS
POSSIBILIDADES DE LAZER DOS ALUNOS DA
ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO DOS SANTOS
BARBOSA EM ANGRA DOS REIS, RJ / Igor Moreira
Pedroza. - Nova Iguaçu, 2024.
157 f.

Orientador: Sérgio Ricardo Fiori.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
Rio de Janeiro, PPGGEO - Geografia, 2024.

1. Produção do espaço. 2. Turismo-Lazer. 3.
Cartografia. 4. Mapas mentais. 5. Angra dos Reis. I. Fiori,
Sérgio Ricardo, 1972-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PPGGEO - Geografia
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 75/2024 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.046863/2024-31

Seropédica-RJ, 02 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

IGOR MOREIRA PEDROZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2024.

Prof. Dr. Sérgio Ricardo
PPGGeo/ DEGEO / IM / UFRRJ (Orientador)

Prof. Dr. Márcio Rufino Silva
PPGGeo/ DEGEO / IM / UFRRJ

Prof. Dr. Ari da Silva Fonseca Filho
PPGTur / FTH / UFF

(Assinado digitalmente em 02/09/2024 14:49)

MARCIO RUFINO SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIA (11.39.39)
Matrícula: ###412#7

(Assinado digitalmente em 03/09/2024 12:24)

SERGIO RICARDO FIORI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: ###218#7

(Assinado digitalmente em 02/09/2024 16:58)

ARI DA SILVA FONSECA FILHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.158-##

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" e "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

RESUMO

PEDROZA, Igor Moreira. **O mapa Mental como recurso didático no Ensino Fundamental II: Turismo e as possibilidades de lazer dos alunos da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa em Angra dos Reis, RJ.** 2024.157 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2024

Este trabalho surge a partir da minha atuação como professor de Geografia em escolas públicas nos níveis Fundamental e Médio. Diversas inquietações foram surgindo no decorrer do tempo, principalmente relacionadas a um melhor aproveitamento do conteúdo cartográfico em sala de aula, com vistas a estimular o senso crítico e o raciocínio espacial dos educandos. Nesse contexto, os mapas mentais por se tratarem de representações que não exigem todo o rigor metodológico de representações cartográficas convencionais, apresentam-se como um interessante recurso didático-pedagógico a serem trabalhados com os alunos de Ensino Fundamental. Os educandos em questão estudam em turmas de 6º ao 9º ano da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, escola em que leciono, no bairro da Monsuaba em Angra dos Reis – RJ. A referida cidade, tem como importante característica, um processo de produção espacial marcado por um modelo excludente e contraditório, com a implantação de grandes projetos empresariais e de infraestrutura, além de uma proposta de desenvolvimento turístico voltada para camadas mais abastadas da sociedade. Todo esse contexto influencia na dinâmica e no arranjo social local, impactando no acesso a direitos básicos, como, por exemplo, o lazer. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar o uso dos mapas mentais nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II, relacionando o processo de turistificação do município de Angra dos Reis com as possibilidades de lazer destes alunos. Para isso, é utilizada a proposta metodológica da *Pesquisa-ação*, que tem como característica a participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Desta forma, o pesquisador e os participantes da situação pesquisada atuam em cooperação. Nesse contexto, buscou-se uma articulação entre o referencial teórico e a prática em sala de aula, esta última composta por aulas temáticas, entrevistas/questionários, oficinas de alfabetização cartográfica, elaboração de mapas mentais e análise conjunta dos resultados. Percebeu-se então, que a cartografia, a partir do uso de mapas mentais como instrumento didático, contribuiu substancialmente para os debates em torno da produção do espaço local e o direito ao lazer e, consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Produção do espaço; Cartografia; Mapas mentais; Lazer; Turismo.

ABSTRACT

PEDROZA, Igor Moreira. **The Mental Map as a Didactic Resource in Middle School: Tourism and Leisure Opportunities for Students of Benedito dos Santos Barbosa Municipal School in Angra dos Reis**, RJ. 2024. 157 p. Dissertation (Master's in Geography) – Institute of Geosciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

This work arises from my work as a Geography teacher in public schools at elementary and secondary levels. Several concerns arose over time, mainly related to better use of cartographic content in the classroom, with a view to stimulating students' critical sense and spatial reasoning. In this context, mental maps, as they are representations that do not require all the methodological rigor of conventional cartographic representations, present themselves as an interesting didactic-pedagogical resource to be worked on with Elementary School students. The students in question study in 6th and 7th year classes at Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, the school where I teach, in the Monsuaba neighborhood in Angra dos Reis – RJ. The important characteristic of this city is a spatial production process marked by an exclusionary and contradictory model, with the implementation of large business and infrastructure projects, in addition to a tourism development proposal aimed at wealthier layers of society. This entire context influences the dynamics and local social arrangement, impacting access to basic rights, such as leisure. Therefore, this work aims to analyze the use of mental maps in Geography classes in Elementary School II, relating the touristification process in the municipality of Angra dos Reis with the leisure possibilities of these students. For this, the methodological proposal of *Action-research* is used, which is characterized by the active participation of the subjects involved in the research. In this way, the researcher and the participants in the researched situation act in cooperation. In this context, we sought to articulate the theoretical framework with classroom practice, the latter consisting of thematic classes, interviews/questionnaires, cartographic literacy workshops, the creation of mental maps and joint analysis of the results. It was then realized that cartography, through the use of mental maps as a teaching tool, contributed substantially to the debates surrounding the production of local space and the right to leisure and, consequently, to the teaching-learning process.

Keywords: Production of space; Cartography; Mental maps; Leisure; Tourism.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Angra dos Reis: entre as montanhas e o mar..... | 14 |
| Figura 2 - O município de Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro | 15 |
| Figura 3 - Centro de Angra em 1858..... | 16 |
| Figura 4 - Estação inicial da Rede Mineira de Viação no Porto de Angra dos Reis, 1958 | 18 |
| Figura 5 - Evolução da população de Angra em número de habitantes (1872- 2015) | 19 |
| Figura 6 - O maior e mais moderno estaleiro da América do Sul | 21 |
| Figura 7 - Estaleiro na década de 1960 | 22 |
| Figura 8 - Estaleiro nos dias de hoje | 22 |
| Figura 9 - Trecho da Rodovia Rio-Santos em Ubatuba – SP | 23 |
| Figura 10 - A rodovia e o turismo de sol e praia..... | 24 |
| Figura 11 - Usinas nucleares de Angra 1 (à direita) e Angra 2 (à esquerda)..... | 26 |
| Figura 12 - Usina Angra 3 | 27 |
| Figura 13 - Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG) | 28 |
| Figura 14 - Pichações contra o turismo em Barcelona..... | 41 |
| Figura 15 - O mar de Angra dos Reis, na região turística da Costa Verde – RJ | 42 |
| Figura 16 - Projeto do Hotel Fasano | 45 |
| Figura 17 - Morros densamente ocupados no centro de Angra dos Reis | 47 |
| Figura 18 - Equipamentos de lazer em Angra dos Reis | 55 |
| Figura 19 - Equipamentos de lazer no bairro de Monsuaba..... | 57 |
| Figura 20 - O pensamento espacial inserido na cultura..... | 62 |
| Figura 21 - Esquema base da Teoria da comunicação | 64 |
| Figura 22 - Modelo da Teoria da comunicação adaptado para cartografia | 64 |
| Figura 23 - Significante, significado e significação | 66 |
| Figura 24 - Níveis de abstração da realidade | 67 |
| Figura 25 - Categorias dos símbolos cartográficos | 68 |
| Figura 26 - Exemplo de mapa convencional | 69 |
| Figura 27 - Mapa extrativismo mineral no Brasil | 70 |
| Figura 28 - Mapa pictórico de São Francisco..... | 71 |
| Figura 29 - Mapa pictórico do Parque Nacional de Yellowstone | 71 |
| Figura 30 - Três elementos gráficos do alfabeto cartográfico..... | 84 |
| Figura 31 - Três tipos de símbolos cartográficos | 73 |
| Figura 32 - Mapa com modo de implantação pontual..... | 74 |
| Figura 33 - Mapa com modo de implantação linear..... | 75 |
| Figura 34 - Mapa com modo de implantação zonal | 76 |
| Figura 35 – As três relações fundamentais: o que, em que ordem e quanto..... | 88 |
| Figura 36 - Variáveis visuais e propriedades perceptivas | 77 |
| Figura 37 - Esquema da alfabetização cartográfica..... | 82 |
| Figura 38 - Tipos de visão..... | 83 |
| Figura 39 - Imagem tridimensional e imagem bidimensional..... | 84 |
| Figura 40 - Exemplo de legenda cartográfica | 85 |
| Figura 41 - Escala gráfica..... | 86 |
| Figura 42 - A formação das imagens | 90 |
| Figura 43 - Um mapa mental de um caminho da escola-casa | 94 |
| Figura 44 - Ciclo básico da investigação-ação..... | 97 |
| Figura 45 - Bairro Monsuaba, Angra dos Reis – RJ | 99 |
| Figura 46 - Corredor Turístico da Ponta Leste..... | 100 |
| Figura 47 - Movimento de massa no Bairro Monsuaba em 2022 | 100 |
| Figura 48 - Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa | 101 |
| Figura 49 - Registro de trabalho sobre representação frontal..... | 111 |
| Figura 50 - Representação frontal da escola elaborada por aluno de 6º ano envolvido | 112 |
| Figura 51 - Registro de trabalho sobre representação oblíqua | 112 |
| Figura 52 - Representação oblíqua da quadra da escola elaborada por aluno de 8º ano envolvido..... | 113 |
| Figura 53 - Registro de trabalho sobre representação vertical da escola e imagem elaborada por aluno | |

| | |
|---|-----|
| de 6º ano envolvido | 114 |
| Figura 54 - Mapa das regiões brasileiras preenchido por aluno de 9º ano envolvido | 115 |
| Figura 55 - Registros de trabalho sobre orientação, lateralidade e referências | 117 |
| Figura 56 - Exemplo de mapa mental elaborado por aluno de 6º ano envolvido | 118 |
| Figura 57 - Mapa mental elaborado por aluno de 6º ano envolvido..... | 129 |
| Figura 58 - Mapa mental elaborado por aluna de 6º ano envolvida | 120 |
| Figura 59 - Mapa mental elaborado por aluno de 7º ano envolvido..... | 121 |
| Figura 60 - Mapa mental elaborado por aluno de 8º ano envolvido..... | 122 |
| Figura 61 - Resposta de aluno envolvendo a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local..... | 124 |
| Figura 62 - Resposta de aluno b envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local..... | 124 |
| Figura 63 - Resposta de aluno c envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local..... | 125 |
| Figura 64 - Resposta de aluno d envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local..... | 125 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Equipamentos Públicos Esportivos..... | 55 |
| Gráfico 2 - Perfil etário dos alunos envolvidos..... | 104 |
| Gráfico 3 - Bairro de moradia dos alunos envolvidos..... | 104 |
| Gráfico 4 - Tipo de moradia dos alunos envolvidos | 105 |
| Gráfico 5 - Atividades de lazer dos alunos envolvidos | 105 |
| Gráfico 6 - Atividades de lazer dos alunos envolvidos | 106 |
| Gráfico 7 - Fatores limitantes ao lazer dos alunos | 107 |
| Gráfico 8 - Frequência à praia dos alunos envolvidos | 108 |
| Gráfico 9 - Percepção sobre a relação entre os condomínios e a comunidade..... | 109 |
| Gráfico 10 - Tipos de praia frequentados pelos alunos envolvidos..... | 110 |
| Gráfico 11 - Percepção da contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local | 123 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- A tríade do espaço lefebvriano..... | 11 |
| Quadro 2 - Ações do raciocínio geográfico..... | 61 |
| Quadro 3 - Proposta metodológica do mapa mental para as aulas de Geografia | 95 |

Sumário

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I - PRODUÇÃO DO ESPAÇO DE ANGRA DOS REIS – RJ: HISTÓRICO E A DINÂMICA DA PRÁTICA DO TURISMO E DO LAZER NO MUNICÍPIO | 9 |
| 1.1. Espaço e cotidiano | 11 |
| 1.2. A produção do espaço de Angra dos Reis – RJ: caracterização da área de estudo | 13 |
| 1.2.1. Estaleiro Verolme | 19 |
| 1.2.2. Rodovia Rio-Santos..... | 23 |
| 1.2.3. Usinas nucleares | 25 |
| 1.2.4. Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG) | 27 |
| 1.3. Atividade turística e sua importância no mundo contemporâneo..... | 29 |
| 1.4. A turistificação do espaço | 36 |
| 1.4.1. O processo de turistificação do espaço de Angra dos Reis | 41 |
| 1.5. Lazer e o direito ao tempo livre: possibilidades de vivência em Angra dos Reis | 48 |
| CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DO MAPA COMO MEIO DE REPRESENTAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO | 58 |
| 2.1. Pensamento espacial, raciocínio geográfico e a educação geográfica..... | 58 |
| 2.2 Representando o espaço: símbolos, mapas e a eficácia na comunicação | 63 |
| 2.3. Semiologia gráfica: uma abordagem cartográfica | 72 |
| 2.4. Alfabetização cartográfica e seus conceitos balizadores | 79 |
| CAPÍTULO III - PRATICANDO CARTOGRAFIA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE | 96 |
| 3.1. Metodologia, área de estudo e sujeitos envolvidos | 96 |
| 3.2.3. Alfabetização Cartográfica | 111 |
| APÊNDICE 1: PESQUISA SOBRE LAZER PARA OS ALUNOS DO EF II DA E.M. BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA..... | 143 |
| APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SOBRE OS MAPAS MENTAIS – E.M. BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA..... | 147 |

INTRODUÇÃO

O despertar desta dissertação surge de minha atuação como professor em sala de aula e se relaciona com as dificuldades para trabalhar o conteúdo cartográfico nas aulas de Geografia. Como professor da disciplina na rede estadual do Rio de Janeiro (Ensino Médio) e municipal de Angra dos Reis (Fundamental II), percebo as dificuldades para lecionar o conteúdo programático de cartografia, isto porque, o docente nem sempre se apropria das potencialidades dos mapas para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Aliás, hoje ainda é comum a utilização simplória dos mapas em sala de aula, como por exemplo, para localizar (o que e a que distância) algo associado ao conteúdo que está sendo estudado. Neste contexto, o mapa torna-se um objeto frio, meramente consultivo, muito aquém do que poderia ser trabalhado, e por isso, minha preocupação em estudar a cartografia de forma a demonstrar o seu potencial reflexivo.

A cartografia se constitui como a área do conhecimento que se preocupa em estudar, produzir e difundir representações gráficas do espaço. No ambiente escolar, contribui substancialmente para o desenvolvimento do raciocínio espacial do educando, estimulando uma leitura de mundo mais crítica e atenta às transformações que ocorrem no espaço geográfico em seus diferentes temas e escalas. Passini (2012) ressalta o uso da cartografia na construção do conhecimento, pois o ato de mapear sistematiza o pensamento. A autora completa que a leitura de um mapa não deve se resumir a localização de um rio, uma cidade, tampouco em decodificar uma forma isolada.

Portanto, o ensino da linguagem cartográfica traz condições para que o aluno possa fazer leituras complexas de mundo através das representações, contribuindo para uma melhor compreensão espaço-temporal e no desenvolvimento de ações interventoras no ambiente em que se vive. Almeida e Passini (1994) complementam que ler mapas significa dominar esse sistema semiótico, a linguagem cartográfica. Preparar o aluno para essa leitura passa por preocupações metodológicas tão sérias quanto se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos.

Não por acaso, nas últimas décadas, observa-se um crescimento paulatino e constante pelo interesse em se pesquisar a cartografia escolar. Segundo Almeida e Almeida (2014), esse campo de estudo da cartografia se divide em quatro grandes eixos temáticos: representação do espaço; metodologia de ensino; tecnologia e produção de materiais didáticos cartográficos; e formação de professores e currículo. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta a importância da cartografia na transmissão do conhecimento geográfico no Ensino

Fundamental, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial do educando a partir de seu uso enquanto linguagem com vistas à resolução de problemas que envolvam informações geográficas (Brasil, 2018).

Segundo Richter (2010), essa abordagem cartográfica da geografia, justifica a importância dos mapas mentais como recursos didáticos que possibilitam ao aluno representar em um papel, sua compreensão sobre a dinâmica espacial, em articulação com seus conhecimentos geográficos, tornando o educando leitor e produtor de mapas. Nesse sentido, os mapas mentais são resultado de uma representação dialética que contém características individuais do sujeito, assim como as influências socioculturais que incidem sobre ele.

Dessa forma, Richter (2011) entende os mapas mentais como esboços cartográficos sem os típicos rigores dos mapas convencionais, mas que possuem enorme valor ao servir de representação dos espaços feito pelo indivíduo. Eles se constituem como uma ferramenta capaz de fazer a aproximação dos conhecimentos científicos trabalhados na escola com a leitura do cotidiano do educando, servindo para a materialização dos olhares e interpretações do aluno sobre o espaço.

O referido autor promove ricas contribuições, que são fruto de uma reflexão sobre a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky. A sua abordagem traz os conceitos de conhecimento espontâneo e conhecimento científico encontrados no autor russo e os correlaciona com a cartografia escolar, tendo como principal instrumento mediador os mapas mentais. O desenvolvimento dessas representações contribui para uma leitura da realidade através de um processo que interliga os conhecimentos sistematizados trazidos pela escola com aquele que é trazido pelo aluno a partir de suas experiências pessoais, construído cotidianamente.

Richter (2010) destaca ainda, que o professor ao ensinar o aluno a produzir mapas mentais, colabora para a ampliação do conhecimento espacial desse indivíduo, desvelando elementos e contextos que interferem na produção do espaço geográfico, contribuindo para um olhar mais atento aos processos de transformação espacial e um maior entendimento de como se dá seu funcionamento.

Também fornece subsídios para que o educando possa refletir e promover intervenções na organização da sociedade ao identificar, analisar e compreender as categorias que são responsáveis pela formação dos diferentes fenômenos que estão presentes na realidade. Por fim, ressalta a relevância desse recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância do docente nesse contexto:

O mapa mental cumpre um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem (...) ao indicar leituras, olhares, reflexões, compreensões, avanços, limites, equívocos, relações, interpretações e análises a respeito do espaço. Entretanto, para que tudo isso aconteça o professor precisa reconhecer a significativa contribuição do mapa mental para as atividades escolares e os inúmeros contextos que esse recurso cartográfico permite expressar. Assim, o mapa terá sentido para a vivência do aluno (Richter, 2010, p. 300).

Sob essa perspectiva, os mapas mentais se apresentam como um interessante recurso didático-pedagógico para ser trabalhado no segundo segmento do Ensino Fundamental, uma vez que essas representações possibilitam aos alunos a inclusão de elementos subjetivos, que em geral, não fazem parte dos mapas tradicionais, produzidos de maneira cartesiana. Em consonância com o exposto, Kozel (2007, p. 121) ressalta que:

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. (...) O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.

Desse modo, entende-se que a linguagem cartográfica, trabalhada de forma planejada pelo professor de Geografia, ao levar em consideração novas abordagens teórico-metodológicas, pode contribuir substancialmente para uma aproximação entre os conhecimentos trazidos pelo educando em sua vivência cotidiana e o conhecimento científico. O movimento dialético traz melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, ajudando ainda, na (re)construção de um raciocínio geográfico do aluno, através da apropriação das abordagens cartográficas mais recentes na Geografia.

Contribuindo, sobretudo, para um processo de formação permanente do docente que atua na Educação Básica. Isto posto, pretende-se a partir do estudo da cartografia escolar, a proposição de metodologias que privilegiem o conhecimento e a participação do educando e, portanto, colabore para a criação de um ambiente escolar mais motivador, atrativo, instigante para os estudantes, contribuindo para uma educação emancipatória e pautada na criticidade.

Em linhas gerais, o aluno de ensino fundamental possui conhecimentos prévios que são construídos de forma empírica através de sua vivência cotidiana (Zabala, 1996). Tais conhecimentos devem ser explorados pelo docente a partir de estratégias metodológicas que coloquem o aluno como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os mapas mentais, ao se constituírem por representações gráficas livres do espaço, ou seja, sem o rigor metodológico dos mapas convencionais baseados na semiologia gráfica, possuem um

poder maior de revelar apreensões e sentimentos dos alunos em relação ao seu espaço cotidiano, pelo fato de o (re)conhecerem, seja por meio das memórias e/ou imaginação em relação ao vivido. Em outras palavras, o uso do mapa mental pode colaborar para a melhora da qualidade na transmissão o conteúdo programático ministrado pelo docente, contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento intelectual, cultural e científico do educando, ao oferecer recursos didáticos para um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo.

O trabalho tem como objetivo geral realizar um estudo analítico sobre o uso dos mapas mentais nas aulas de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental, relacionando ao processo de turistificação do espaço e as possibilidades de lazer dos alunos da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, localizada no município de Angra dos Reis, na região turística da Costa Verde, no Estado do Rio de Janeiro.

Já em relação aos objetivos específicos:

- Apresentar a cartografia escolar no contexto das abordagens cartográficas da geografia;
- Trabalhar a noção de espaço pelos estudantes a partir do processo do desenvolvimento mental;
- Demonstrar e discutir a contribuição do mapa mental nas aulas de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental, ressaltando sua importância enquanto fonte de informação reflexiva e crítica a partir do processo de produção do espaço;
- Analisar o nível de conhecimento da linguagem e alfabetização cartográfica dos alunos, levando-se em consideração as formas de ver o espaço (visões vertical, oblíqua e frontal), e sua posterior representação a partir dos níveis de abstração da realidade (símbolos convencionais, associativos e pictóricos);

Deste modo, a fundamentação teórica está baseada em três grandes eixos bibliográficos: produção do espaço geográfico de Angra dos Reis e o desenvolvimento da prática social do lazer e turismo; abordagens cartográficas da Geografia e cartografia escolar; e desenvolvimento e uso dos mapas mentais como recurso didático que possibilite uma informação reflexiva e crítica.

A proposta metodológica dessa dissertação se baseia na pesquisa-ação. Este modelo de abordagem tem como principal característica a participação dos sujeitos envolvidos na

problemática estudada. Difere-se de modelos mais tradicionais, pois se preocupa em garantir o engajamento dos grupos sociais no processo analítico, buscando o envolvimento dos sujeitos da pesquisa a partir da reflexão, análise da realidade, produção de conhecimento e enfrentamento dos problemas. Nesta proposta, o pesquisador sai do local de mero observador neutro, objetivo e descritivo e atua de forma conjunta com os membros da situação pesquisada. Nesse sentido, Thiollent (2003, p. 14) destaca que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este modelo de pesquisa tem ganhado bastante relevância nos estudos relacionados as práticas pedagógicas nos últimos tempos. A sua concepção, baseada no materialismo histórico-dialético, desenvolve-se com vistas à resolução das necessidades que emergem a partir da prática social, servindo de instrumento de reflexão e mudança social, a partir do estabelecimento de uma conexão entre a geração e o uso desse conhecimento. Mostrando-se assim, como uma alternativa mais dinâmica em relação aos modelos de pesquisa mais convencionais, que aparentemente parecem ser precisos, porém em muitos casos se apresentam deslocados dos problemas reais relacionados à educação.

Serrano (1998, p. 173 *apud* Lima e Martins, 2006, p. 57) ressalta que:

A investigação-ação desempenha uma importante função de formação, não de uma formação abstrata, mas um tipo de formação permanente que se vai adquirindo no próprio desempenho profissional. Esta formação que se vai forjando neste contraste diário do fazer profissional, no debate entre teoria e prática, entre realidade e utopia, entre o que é e deveria ser, configura um novo tipo de profissional exigente e flexível, com capacidade de educar e educar-se no marco que encerra um processo permanente de melhora.

Desse modo, observa-se na pesquisa-ação subsídios que contribuem substancialmente para o desenvolvimento do trabalho proposto, uma vez que se baseia na valorização do senso de coletividade e estímulo à reflexão crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a proposta de percurso metodológico do trabalho está estruturada em três etapas principais: o diagnóstico, a ação e a sistematização.

1. Diagnóstico: A primeira etapa da pesquisa implicou conhecer melhor as características das turmas trabalhadas, para assim traçar um diagnóstico geral dos sujeitos e pensar maneiras de atuação conjuntas. Para isso utilizamos dos seguintes recursos:

- Compreensão do contexto do sujeito e espaço pesquisado: estudantes do 6º ao 9º anos (respectivamente com idades entre 11 a 15 anos) da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, no município de Angra dos Reis, pertencente a região turística da Costa Verde, no Estado do Rio de Janeiro. A escola está situada no bairro da Monsuaba, localidade esta que ao longo de décadas cresceu influenciada principalmente pelo estaleiro instalado em um bairro vizinho. Além disso, o bairro está inserido na área conhecida como Corredor Turístico da Ponta Leste, região da cidade marcada por belas praias e lindas paisagens;
- Análise de planos de aula e materiais didáticos, para conhecer os conteúdos de Geografia trabalhados nas turmas;
- Entrevistas com os alunos, com o intuito de analisar os perfis das turmas, entender seus contextos locais, suas demandas, interesses e seus conhecimentos cartográficos;
- Aplicação de questionários com os alunos envolvidos na pesquisa, objetivando os dados coletados nas entrevistas e dar-lhes dimensão quantitativa e proporcional;

2. Ação: Na segunda etapa, realizou-se, em consonância com os sujeitos envolvidos, elaboração de oficinas que objetivavam o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos básicos de cartografia. Dessa maneira, introduziu-se conceitos e recursos cartográficos que puderam auxiliar os alunos no desenvolvimento de representações e elaboração dos mapas mentais. Nessa direção, trabalharam-se noções de orientação, localização, escala, tipos de visão (frontal, oblíqua, vertical), legenda, dentre outras atividades que propiciaram o estabelecimento da linguagem e alfabetização cartográfica. Esse processo foi realizado dentro do próprio espaço escolar, com os recursos disponíveis na própria escola, onde ocorreu o desenvolvimento dos mapas mentais nas aulas.
3. Sistematização: Na terceira fase, avaliou-se e analisou-se a pesquisa como um todo: o cumprimento dos objetivos traçados, as ações executadas, bem como seus resultados. Após a análise dos mapas mentais e posterior realização de entrevistas com os estudantes, examinou-se como esse tipo de abordagem cartográfica da Geografia, o mapa mental, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento do raciocínio espacial e, sobretudo, nas discussões sobre o acesso ao lazer e seus desdobramentos no contexto vivenciado pelos estudantes da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa.

Neste contexto, a dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro, intitulado *Produção do espaço de Angra dos Reis: histórico e a dinâmica da prática do turismo e do lazer no município*. Este promove inicialmente uma discussão sobre a produção do espaço, o turismo e o lazer. Na sequência, aborda-se a produção do espaço no município de Angra dos Reis, apresentando o processo de formação e transformação espacial e o papel dos principais agentes produtores desse espaço. Realiza-se uma breve discussão histórica até chegar à segunda metade do século XX, quando o espaço local foi profundamente modificado com a chegada de grandes investimentos industriais e de infraestrutura, como um estaleiro, duas usinas nucleares, a implantação de um terminal petrolífero e a construção da Rodovia Rio-Santos. Após a década de 1970 é inaugurada a chamada fase turística do município de Angra dos Reis.

Um conjunto de ações que envolvem o poder público e o capital privado transformaram a cidade em um destino turístico com foco principalmente nas classes mais abastadas da sociedade. Todo esse movimento resulta em grandes transformações no uso e ocupação do solo, com a construção de diversos resorts de luxo e condomínios de segunda residência, que acentuam a segregação socioespacial e impactam diretamente no acesso ao lazer de grande parte da população local. Paralelamente a isso, debate-se a questão do turismo e a turistificação dos espaços a partir da ideia de tempo livre na sociedade urbano-industrial e o papel do lazer na sociedade capitalista, além de esclarecer a importância da prática do lazer na vida contemporânea.

No segundo capítulo, intitulado: *A importância do mapa como meio de representação e conhecimento sobre o espaço geográfico*, realiza-se uma discussão sobre a cartografia e suas abordagens na Geografia, com ênfase na cartografia escolar. O recorte estudado se dedica ao estudo, produção e difusão de representações do espaço geográfico durante a ministração de aulas para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º e 9º ano do EF II). Na sequência do capítulo, levanta-se a discussão sobre a importância dos mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base o conhecimento da linguagem e alfabetização cartográfica dos alunos para se realizar a representação do espaço vivido (níveis de abstração da realidade e tipos de visões do espaço), relacionando ao final, como o mapa pode colaborar na espacialização do conhecimento dos estudantes e no desenvolvimento do senso crítico da turma.

E o terceiro e último capítulo, intitulado: *Praticando cartografia: avaliação e análise*, apresenta, avalia e analisa um conjunto de ações desenvolvidas nas aulas de Geografia com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Benedito dos

Santos Barbosa, localizada no bairro da Monsuaba, em Angra dos Reis – RJ. Essa etapa do trabalho apresenta a sequência prática e empírica da pesquisa junto aos alunos. Ao final, inventaria-se quais foram as contribuições que a cartografia escolar, a partir dos mapas mentais, trouxeram para as aulas de Geografia, como potencializaram os saberes empíricos trazidos pelos alunos e ajudaram no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos educandos e, sobretudo, quais contribuições eles trouxeram para a discussão sobre o lazer dos alunos, a partir do contexto no qual estão inseridos no município de Angra dos Reis.

CAPÍTULO I - PRODUÇÃO DO ESPAÇO DE ANGRA DOS REIS – RJ: HISTÓRICO E A DINÂMICA DA PRÁTICA DO TURISMO E DO LAZER NO MUNICÍPIO

O debate contemporâneo acerca da produção do espaço e suas implicações nas mais variadas esferas da sociedade encontra na reflexão de Henri Lefebvre enormes contribuições teórico-epistemológicas, uma vez que sua vasta produção discute as mais diversas questões que envolvem a problemática espacial, além do urbano e o cotidiano, sempre à luz da problematização de seus agentes produtores e intencionalidades. Lefebvre (2001, 2002, 2006) dedica boa parte de seus estudos a desnudar as interferências do sistema capitalista no espaço, tece muitas críticas às formas como o modelo econômico vigente produz e/ou transforma o espaço segundo seus interesses acumulativos.

No início da década de 1970, quando a teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre foi publicada, o ambiente acadêmico não deu a devida atenção aos seus estudos, contudo, nas discussões atuais sobre a questão espacial, a obra de Lefebvre e suas reflexões acerca da temática se apresentam como valiosas referências no campo teórico-epistemológico, não apenas da geografia como de diversas outras áreas de estudo. Lefebvre (2006) entende o espaço como um produto social, não como algo independente, mas diretamente ligado à realidade social.

Dessa forma, o espaço não existe em si mesmo de maneira desvinculada, mas é produzido por diversos atores em um determinado momento e contexto histórico. O autor francês, ao discutir o espaço a partir de uma orientação marxista, possibilita uma análise espacial à luz das transformações promovidas pelo processo de acumulação capitalista e a luta de classes, explicitando assim a direta vinculação entre relações sociais e produção espacial.

Corrêa (2011) complementa que a produção do espaço não é resultado da mão invisível do mercado, nem de um Estado hegeliano, visto como uma entidade supraorgânica, ou de um capital abstrato que emerge fora das relações sociais. Em outras palavras, o Estado é consequência da atuação de agentes espaciais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas sociais próprias. Esses agentes estão inseridos na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista, sendo eles quase sempre os mesmos: os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos.

Lefebvre (2002) evidencia a forma como o espaço, sobretudo o urbano, é produzido seguindo uma diretriz pautada num modelo industrial que vai transformando a cidade conforme sua lógica exploratória e consumista, negando a cidadania e excluindo as pessoas dos

processos decisórios que pautam a vida cotidiana. Nesse contexto, Carlos (2019) destaca que a produção do espaço e o cotidiano passam a integrar de forma mais profunda e abrangente o ciclo da reprodução do capital, portanto, a produção do espaço e a vida humana em todas as suas dimensões passam a ser subordinadas à lógica de acumulação.

Nessa direção, a contradição fundante da produção espacial (produção social/apropriação privada) desdobra-se na contradição entre a produção do espaço orientada pelas necessidades econômicas e políticas, e a reprodução do espaço como condição, meio e produto da reprodução da vida social (Carlos, 2011, p. 65).

Neste contexto, Lefebvre (2001, 2002) faz duras críticas aos modelos deterministas e metafísicos do urbanismo modernista com seus projetos funcionais, além de repudiar o papel que o Estado exerce na produção do espaço. Estado esse que tem por orientação tratar os problemas urbanos como apenas questões de cunho administrativo e técnico, visto que esse tipo de tratamento acaba por desumanizar questões que são de caráter socioespacial. Além disso, mantém um aspecto de dominação sobre os cidadãos, uma vez que objetifica as pessoas e as torna sujeitos sem qualquer protagonismo no processo de produção espacial. Dessa forma, o Estado acaba por usar o espaço de uma maneira que garanta para si o controle dos lugares, além de homogeneizar o todo e segregar suas partes.

Partindo da premissa que o pensamento lefebvriano foi influenciado por diversos pensadores, ressalta-se os três mais importantes: Karl Marx, Friedrich Hegel e Friedrich Nietzsche. A partir dessas influências, Lefebvre desenvolveu um modelo complexo e original de dialética socioespacial, não binário, mas triádico. Conforme evidencia Schmid (2012), a tríade lefebvriana considera três momentos dialeticamente interconectados, baseados na prática social de Marx: a linguagem e o pensamento hegeliano; além do ato criativo e poético de Nietzsche.

Nessa direção, a produção do espaço acaba por se dividir em três dimensões: prática espacial, representação do espaço e espaços de representação, fazendo referência aos espaços percebido, concebido e vivido. Entretanto, “(...) Nenhuma dessas dimensões pode ser imaginada como a origem absoluta, como *tese*, e nenhuma é privilegiada. O espaço é inacabado, assim, ele é continuamente produzido e isso está sempre ligado com o tempo” (Schmid, 2012, p. 10).

O espaço concebido seria a dimensão espacial ligada às relações de produção, aos cientistas e planejadores, seguindo a lógica dominante, à ordem vigente. A noção de espaço vivido deriva dos símbolos e espaços de representação. É a dimensão espacial dos moradores, de quem vive e experimenta a cidade em suas mais variadas maneiras, formais ou informais,

de quem rompe com a lógica domesticadora do Estado e constrói seus próprios espaços de representação. O espaço percebido seria, segundo Lefebvre, a prática social/espacial. Essa dimensão do espaço relaciona a realidade urbana com a realidade cotidiana e, de alguma maneira, expressa a relação entre o concebido e o vivido. “O “espaço percebido” é aquele da percepção comum à escala do indivíduo e de seu grupo, a família, a vizinhança” (Lefebvre, 2008, p. 36).

Quadro 1- A tríade do espaço lefebvriano

| Dimensões | Espaços | Condições de abstração |
|--------------------------|------------------|--|
| Práticas espaciais | Espaço percebido | Experiência material que vincula realidade cotidiana a realidade urbana, englobando tanto a produção, como a reprodução social (tempo, redes e fluxos materiais e imateriais). |
| Representações do espaço | Espaço concebido | Especialistas (engenheiros, arquitetos, políticos, planejadores, e cientistas urbanos) que criam signos e códigos de ordenação que fragmentam e restringem o espaço. |
| Espaços de representação | Espaço vivido | A imaginação e o simbólico dos usuários e habitantes que conduz a novas possibilidades da realidade espacial. |

Fonte: Silveira (2017).

1.1. Espaço e cotidiano

A discussão em torno da produção espacial e toda a sua problemática, encontra no debate acerca do cotidiano uma importante ferramenta de análise e interpretação do atual modelo de acumulação capitalista e como ele se manifesta na estrutura da sociedade, além de suas implicações na vida do homem moderno em suas diferentes escalas. Damiani (1997) destaca que é preciso incorporar a crítica da vida cotidiana nas análises acerca do espaço, uma vez que o cotidiano se torna um nível de análise do real, pois a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida.

A autora supracitada evidencia como a lógica de acumulação compromete a reprodução das relações sociais nos mais diferentes âmbitos da vida do homem moderno, ao passo que a lógica fabril transcende e alcança outros momentos da vida em sociedade, fazendo com que o cotidiano seja gerido sob o modelo de uma pequena empresa. Em coadunação com o exposto acima, Lefebvre destaca a relação entre espaço urbano e cotidiano:

A cidade, considerada como um tipo específico de espacialidade e construção histórica, produzida pelas relações humanas como meio e condição para a reprodução das práticas cotidianas materializadas no espaço. E, ao mesmo tempo,

influenciada pelo modo de produção capitalista imerso em todas as formas de apropriação e dominação do espaço urbano, na própria cotidianidade (nos lazeres, nas atividades culturais, na escola, no trabalho, ou seja, no espaço inteiro), resultado de contradições e conflitos que se materializam no espaço (Lefebvre, 2008).

Henri Lefebvre, em boa parte de sua trajetória, se dedica a refletir sobre o cotidiano como categoria de análise, não devendo ser tomado apenas como um conjunto de tarefas diárias e repetitivas, sem correlação com a macroestrutura. Para Lefebvre (1991), o cotidiano é uma interação dialética que é composta tanto por repetições banais, insignificantes, quanto à produção e reprodução de relações socioespaciais. O tempo e as espacialidades seguem a lógica da (re)produção acumulativa. Para o autor francês, o cotidiano se vincula diretamente com a ideia de modernidade. “Ao cotidiano, conjunto do insignificante (concentrado pelo conceito), responde e corresponde o moderno, conjunto dos signos pelos quais essa sociedade se significa, se justifica, e que faz parte da sua ideologia” (Lefebvre, 1991, p. 30).

Seguindo esta linha de análise, Lefebvre destaca que o cotidiano revela tanto o lugar de reprodução dos sujeitos sociais na sua espontaneidade, quanto um espaço dominado pelas imposições do sistema vigente.

O cotidiano torna-se objeto de todos os cuidados: domínio da organização, espaço-tempo da autoregulação voluntária e planificada. Bem cuidado, ele tende a constituir um sistema com um bloqueio próprio (produção-consumo-produção) (...) nesse sentido, a cotidianidade seria o principal produto da sociedade dita organizada, ou de consumo dirigido, assim como a sua moldura, a Modernidade. (Lefebvre, 1991, p. 82).

Segundo Damiani (1997) a cotidianidade é produzida diretamente vinculada ao modo de produção, sendo condição fundamental para o capitalismo funcionar. A autora acrescenta que só é possível compreender o cotidiano se admitirmos que o avanço do processo produtivo atingiu inúmeros momentos da vida social, num processo de reprodução ampliada. Nesse contexto, Lefebvre acrescenta que “as relações sociais constitutivas (estruturadas-estruturantes), isto é, as relações de produção e de propriedade que subordinam a sociedade a uma classe (chamada burguesia), à qual atribuem a gestão dessa sociedade, pouco mudaram, a não ser em função da estratégia de classe (a consolidação do cotidiano)” (Lefebvre 1991, p. 90).

Em coadunação com o exposto, se torna extremamente importante discutir o cotidiano enquanto consolidação de um processo de alienação do homem, que tem numa espécie de programação da vida social sua forma mais sutil de manifestação. Assim, o homem na modernidade reproduz um cotidiano programado de maneira linear, que desconsidera suas individualidades, limita sua criatividade, torna os encontros cada vez mais raros e o acaso

praticamente inexistente. “Ao cotidiano, conjunto do insignificante (concentrado pelo conceito), responde e corresponde o moderno, conjunto dos signos pelos quais essa sociedade se significa, se justifica, e que faz parte da sua ideologia” (Lefebvre, 1991, p. 30).

Heller (2008) por sua vez, salienta a necessidade do homem vivenciar o cotidiano em suas diversas possibilidades, externando suas vontades, anseios e particularidades.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (Heller, 2008, p. 31).

Desse modo, entende-se que o cotidiano precisa ser vivido e apreendido de modo a explorar seus múltiplos sentidos. Nesse sentido, a vida cotidiana seria não a vida do homem de maneira genérica, mas a vida do homem por inteiro. Nesse contexto, busca-se trabalhar a produção do espaço no município de Angra dos Reis, cidade que é lócus do processo analítico desta dissertação e que tem como importante característica, um processo de transformação espacial influenciado por atores externos ao município. A forte atuação estatal e do capital privado transnacional, acabou por criar um espaço marcado pelas disputas e pelas contradições, que se manifestam no cotidiano daqueles que vivem em uma cidade produzida seguindo uma lógica de consumo voltado para o turista.

1.2. A produção do espaço de Angra dos Reis – RJ: caracterização da área de estudo

A etimologia da palavra Angra designa uma pequena baía ou enseada, geralmente com ampla abertura junto a costas elevadas. Portanto, o nome do município de Angra dos Reis ajuda a caracterizar o seu território, que se localizada numa estreita faixa de terra entre a Baía da Ilha Grande e a escarpa da Serra do Mar. Seu território é recortado por penínsulas e enseadas, onde as montanhas e os costões e a presença do verde da Mata Atlântica constituem a paisagem dominante, as praias e as planícies aluvionais ocupando os interstícios permitidos pelo relevo movimentado (Machado, 1995) – Figura 1.

Góis (2020) complementa que o território angrense, espremido entre o mar e a montanha, é florestado em sua maior parte por Mata Atlântica preservada, apresentando cerca de três quartos de sua totalidade localizada em altitude acima de 200 m, com diversos trechos

de alta declividade. Ocupar e se estabelecer neste sítio pouco propício sempre foi um desafio. A maior parte de seus moradores vive nas pequenas planícies em forma de gamboas, que se estabelecem como arquipélagos de ocupação, ligados pela Rodovia Rio-Santos (BR-101), que serpenteia o município ao longo de mais de 70 km.

Figura 1 - Angra dos Reis: entre as montanhas e o mar

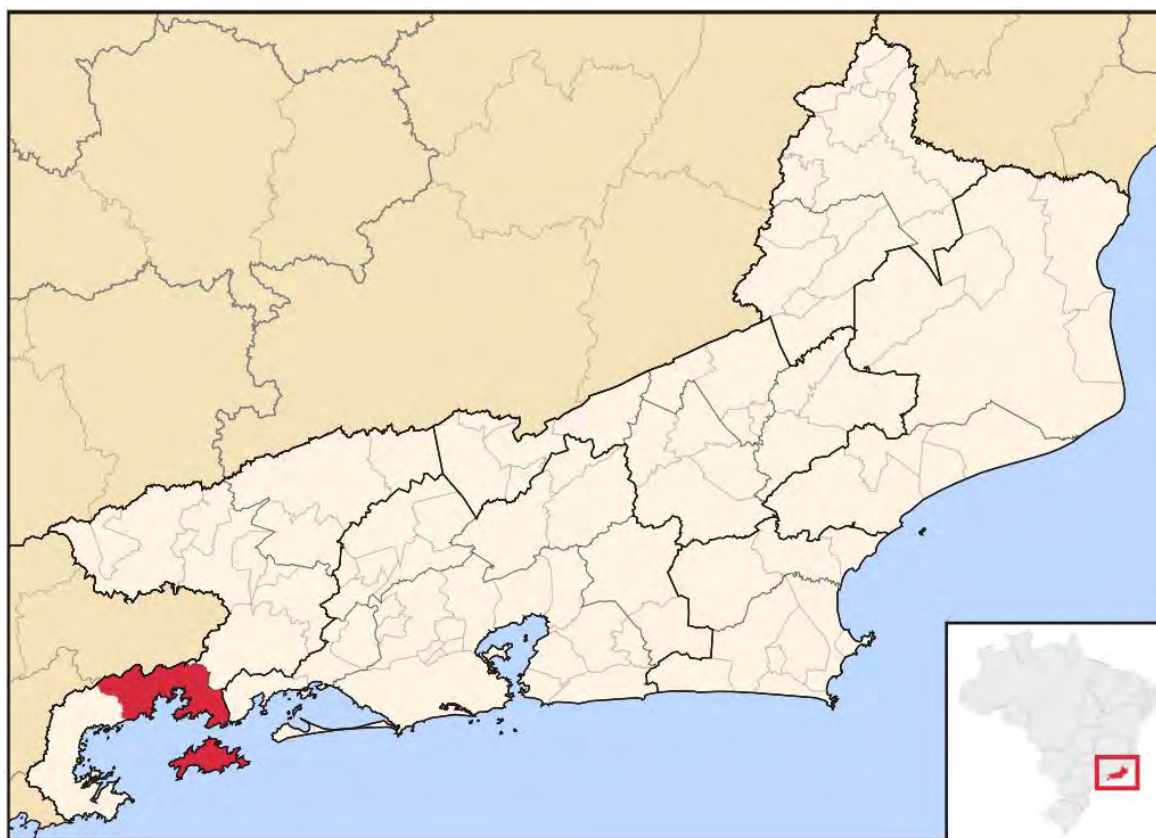


Fonte: *Google Earth* (2023) e *Diário do Vale* (2023).

Localiza-se a cerca de 150 km da capital do estado, situada numa região administrativa fluminense conhecida por Costa Verde, esta composta por três municípios: Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty, e caracterizada pelo lugar onde a Serra do Mar encontra o Oceano Atlântico.

Segundo o IBGE (2023), a população de Angra dos Reis é de aproximadamente de 170 mil habitantes, sendo uma das cidades mais populosas de toda a região do sul fluminense. Seu território, de 813,420 km² de extensão, faz limite com os municípios de Mangaratiba, Paraty e Rio Claro no território fluminense, além de Bananal e São José do Barreiro, pertencentes ao Estado de São Paulo – Figura 2.

Figura 2 - O município de Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro



Fonte: Wikimedia (2006).

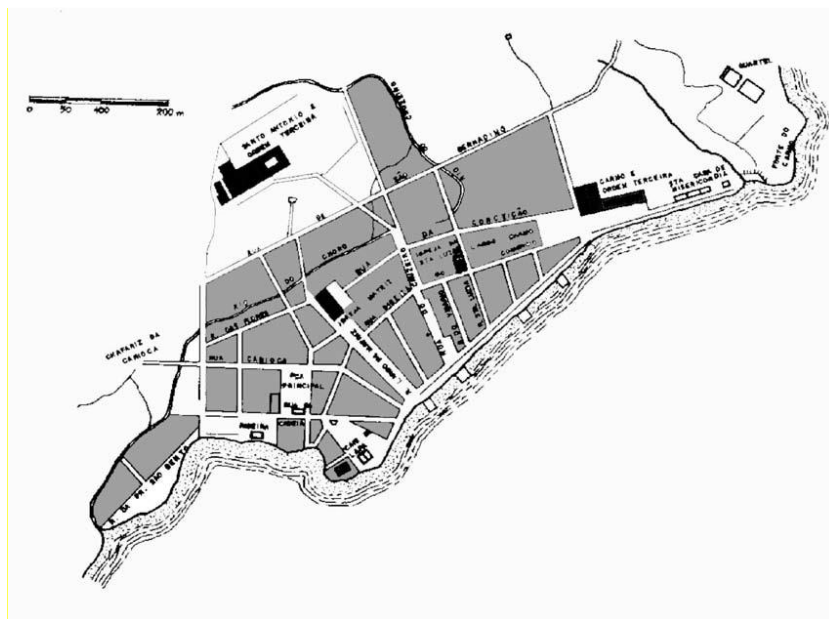
Angra dos Reis se estabelece como uma das mais antigas ocupações coloniais do Estado do Rio de Janeiro, bem como do litoral brasileiro. A chegada dos portugueses na região ocorreu a partir de uma expedição de reconhecimento do litoral chefiada por André Golçalves no dia 6 de janeiro de 1502, dia de Santos Reis. De acordo com Machado (1995), a complicada topografia de Angra dos Reis, muito em função da presença da Serra do Mar, contrastava com as excelentes condições de navegação oferecidas pela Baía da Ilha Grande. Seu conjunto insular, em meio a um litoral recortado, favorecia a defesa de piratas e corsários estrangeiros. A autora relata ainda que historicamente as populações que por ali se estabeleceram lutaram contra as condições adversas à sua permanência no lugar, constituindo assim, uma trama de relações geográficas bastante complexas.

Por cerca de quatrocentos anos, Angra dos Reis teve suas atividades econômicas vinculadas, principalmente a funções portuárias e pesqueiras, além da produção de cana-de-açúcar e aguardente. Nos séculos XVIII e XIX, passou por um período de maior relevância

econômica, o que contribuiu para seu maior desenvolvimento e sua elevação a categoria de cidade.

No início, isto se deveu por ser um local onde se escoava o ouro contrabandeado de Minas Gerais, que era desviado do antigo Caminho dos Guaianases, (também conhecido como Caminho da Estrada Real). Posteriormente, funcionou como porto onde se exportava o café produzido principalmente do Vale do Paraíba, sul de Minas Gerais, além da produção no próprio município. Em meados do século XIX, o porto de Angra ainda funcionou como uma grande porta de entrada de mão-de-obra escrava, mesmo num período em que o tráfico negreiro já era proibido (Machado, 1995). A Figura 3 apresenta o centro da cidade de Angra dos Reis em meados do século XIX.

Figura 3 - Centro de Angra em 1858



Fonte: Bellegarde e Niemeyer apud Abreu, 2005.

O período que se estendeu das últimas décadas do século XIX ao início do século XX (entre os anos de 1872 a 1920), marcou uma época de decadência, estagnação econômica e inclusive despovoamento de Angra dos Reis (Chetry e Vieira, 2018). Machado (1995) e Abreu (2005) ressaltam três fatores como as principais explicações para a desorganização do espaço e da economia local nesse intervalo: 1. A construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II, que passou a ligar São Paulo ao Rio de Janeiro através do Vale do Paraíba, o que tornou o escoamento da produção cafeeira pelo porto de Angra menos vantajoso; 2. A decadência da produção cafeeira no próprio Vale do Paraíba e também em Angra dos Reis, onde houve

esgotamento dos solos em função de séculos de monoculturas; e 3. A abolição da escravidão, que fez com que a economia angrense passasse por um momento de crise causada pela escassez de mão-de-obra disponível e assim, diminuísse de importância.

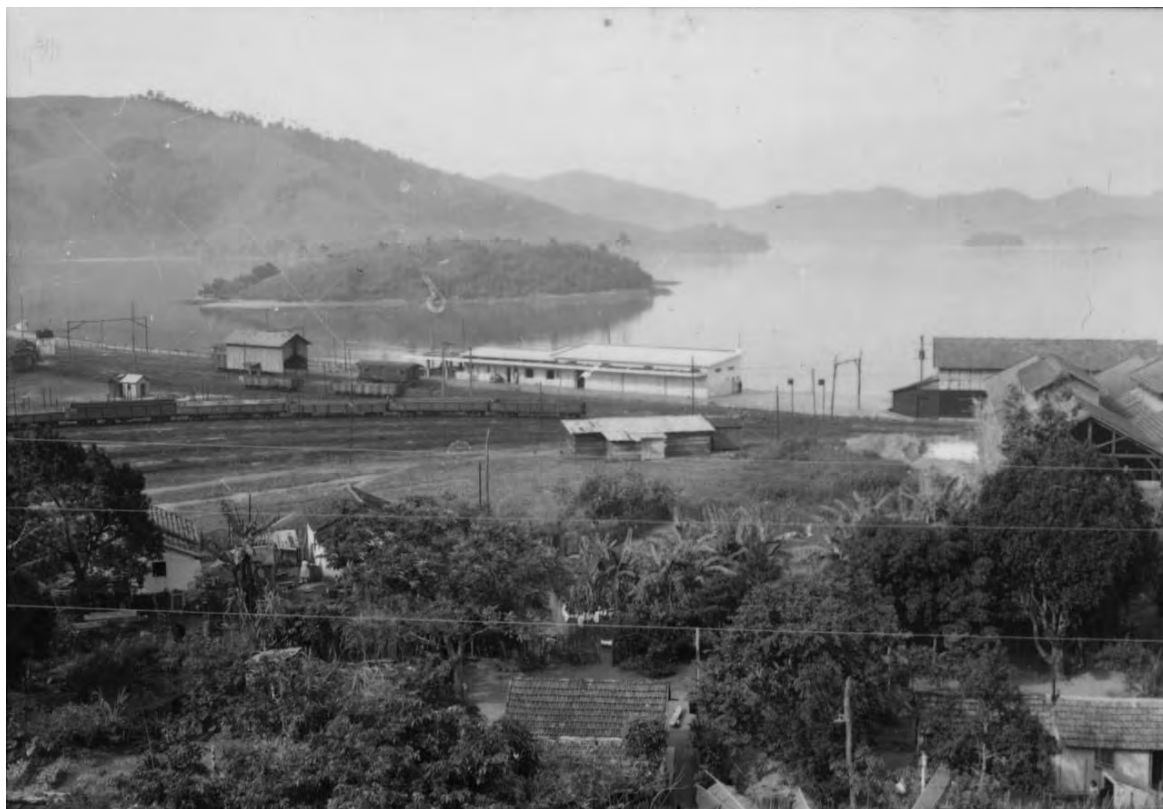
A conjunção desses fatores contribuiu para a desarticulação das bases onde se assentava a economia local. Por outro lado, há de se observar que este período de pouco dinamismo econômico e relativo isolacionismo foi benéfico sob o ponto de vista ambiental, pois foi verificada uma recuperação da vegetação de Mata Atlântica no município (Machado, 1995). A economia local acabou se voltando para atividades ligadas à agricultura de subsistência e à pesca, e a bananicultura passou a ganhar relevância a partir desse período.

Depois de décadas de depressão econômica, somente em 1930 que Angra dos Reis voltou a se inserir na lógica da produção e acumulação capitalista para além da escala local. Com isso, seu espaço começou a passar por profundas transformações, que tinham como objetivo desenvolver estruturas que visavam adaptar a cidade aos interesses do capital. A partir de então, foram introduzidas novas atividades econômicas, seguindo uma lógica de desenvolvimento urbano-industrial, que se manifestava tanto em nível regional, quanto nacional.

Tais transformações se iniciaram ainda na década de 1930, em consonância com o reordenamento do eixo de acumulação em nível nacional, que passou de um modelo agroexportador para o urbano-industrial. O Estado foi um importante condutor desse processo, algo característico da industrialização periférica no período. Efetivamente, as intervenções estatais modificaram o espaço e criaram condições para o desenvolvimento de novas atividades econômicas também na região. A construção da ferrovia que ligava Angra a Barra Mansa, uma extensão da Estrada de Ferro do Oeste de Minas, e a consequente reforma do porto de Angra dos Reis, marcaram a reinserção da cidade na lógica econômica nacional e global.

A partir da década de 1940, intensificaram-se as atividades na ferrovia e no porto em função da construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em Volta Redonda, e do escoamento de parte da produção de aço. Além disso, soma-se o trânsito de matérias-primas que chegavam pelo porto e tinham como destino a mesma siderúrgica. Neste período também houve a abertura da Rodovia RJ-155 (Angra-Barra Mansa), que melhorava a ligação do município com o Vale do Paraíba, além de conectar por via terrestre a cidade à antiga Rodovia Rio-São Paulo, tornando Angra dos Reis parte do circuito de desenvolvimento industrial que caracterizava a economia nacional naquele período. Na Figura a seguir, observa-se a estação da estrada de ferro que ligava o porto de Angra dos Reis à Barra Mansa no Vale do Paraíba.

Figura 4 - Estação inicial da Rede Mineira de Viação no Porto de Angra dos Reis, 1958



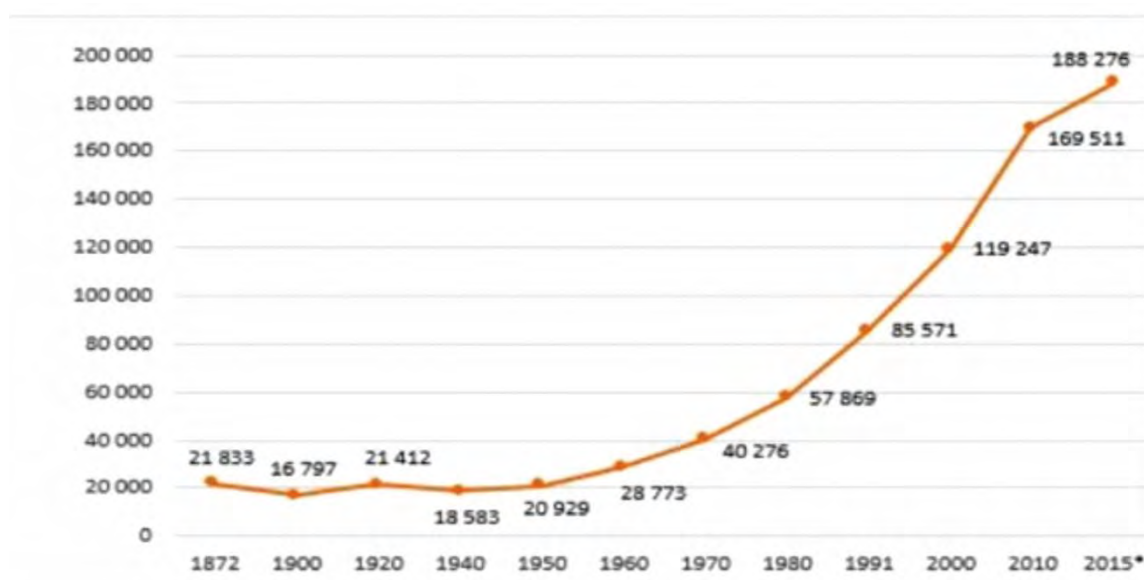
Fonte: Biblioteca do IBGE (2022).

Entre a década de 1950 até o final da década de 1970, começam a chegar importantes empreendimentos industriais que alteraram substancialmente a dinâmica espacial do município. Dentre os grandes empreendimentos, citam-se: o Estaleiro Verolme, inaugurado em 1959; o início da construção das usinas nucleares de Angra 1 (1972) e Angra 2 (1976); a inauguração do Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG) da Petrobras; além da construção da Rodovia Rio-Santos (BR 101), entre 1970 e 1974, importante ligação entre Angra dos Reis e a cidade do Rio de Janeiro (Corrêa, 2012).

Corrêa (2012) complementa afirmando que esses grandes empreendimentos industriais, respeitadas as particularidades de cada um, são sediados em Angra dos Reis por conta de decisões externas ao local, ou seja, caracterizam-se pelo planejamento e gestão em escala nacional, mobilizando enormes fluxos de mão-de-obra em suas construções e consequentemente, transformam o uso do solo, além de gerar conflitos pela propriedade da terra ou por questões ambientais. O conjunto de investimentos espalhados por diferentes áreas da cidade, e em alguns casos distantes dezenas de quilômetros uns dos outros, alterou de maneira bastante significativa a dinâmica local. Atraiu um enorme número de trabalhadores de outros municípios e até de outros estados, produziu novos espaços e centralidades, além de estabelecer novas relações de trabalho. No gráfico (Figura 5) pode-se observar a evolução da

população do município, que se mantinha relativamente estável até a década de 1950 e posteriormente apresentou crescimento vertiginoso, tendo relação direta com a implementação dos grandes empreendimentos.

Figura 5 - Evolução da população de Angra em número de habitantes (1872- 2015)



Fonte: Atlas de Angra dos Reis (2018).

A seguir, apresenta-se com detalhes os importantes empreendimentos industriais que alteraram substancialmente a dinâmica espacial do município.

1.2.1. Estaleiro Verolme

Instalado na planície de Jacuecanga, o Estaleiro Verolme foi construído a partir de investimentos externos, mais especificamente de capital holandês, e também contou com incentivos fiscais concedidos pelo Estado, sendo o primeiro dos grandes empreendimentos a ser instalado no município ao final da década de 1950, um período caracterizado pelo modelo desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitchek (1956-1960). O empreendimento transformou de maneira significativa o espaço local em diversas escalas e no cotidiano, conforme se pode observar nas colocações de Abreu (2005, p. 37):

A composição social do município se modifica com a formação de uma classe trabalhadora fabril composta em sua maioria de metalúrgicos. Um novo núcleo urbano é gerado com a implantação de uma vila industrial autônoma ao redor do parque industrial. O núcleo urbano central do Município se amplia em direção aos morros e se desenvolve com maior dinâmica. A classe média se expande com o incremento no comércio. Trata-se da consolidação da modernização capitalista no âmbito local, modernização esta que viria a se manifestar mais incisiva e

drasticamente nas décadas seguintes com outros empreendimentos de grande porte.

Conforme evidencia Lia Osório Machado (1995), Angra dos Reis foi escolhida para abrigar o grande empreendimento, isto porque, além da proximidade com os grandes centros nacionais como Rio de Janeiro e São Paulo, reunia certas características físico-naturais e também logísticas, dentre os quais a presença de águas profundas, um litoral protegido por um conjunto de ilhas, e a proximidade com o município de Volta Redonda, de onde vinha sua principal fonte de matéria-prima, o aço, transportado por meio de estrada de ferro.

A autora acrescenta também fatores políticos e institucionais que foram fundamentais para a implementação do empreendimento em Angra, como o interesse do Ministério da Marinha, assim como a implementação de políticas de desenvolvimento industrial no Estado como uma forma de compensar o Rio de Janeiro pela transferência da capital federal para Brasília, e a consequente redução de arrecadação por parte do governo estadual.

Na Figura 6, vê-se um jornal da época ressaltando a instalação daquele que viria a ser o maior e mais moderno estaleiro da América do Sul. A matéria de 1960 ainda fala, dentre outras coisas, do surgimento de um complexo industrial ligado ao estaleiro, da capacidade de fabricação de navios de grande porte e a construção de oitocentas casas para operários, mestres e engenheiros, além de hospital, escolas, igrejas e praças de esportes. As Figuras 7 e 8 ilustram respectivamente uma foto do estaleiro na década de 1960 e uma imagem de satélite do empreendimento atualmente.

A década de 1970 é extremamente marcante na história do município de Angra dos Reis por conta da chegada desses investimentos em projetos de grande magnitude em diferentes segmentos. Tais projetos, executados sob a égide de governos da ditadura militar, marcam o auge da modernização capitalista do lugar e as transformações consequentes modificaram de forma drástica o contexto local (Abreu, 2005, p. 38). Destacam-se a construção da Rodovia Rio-Santos (BR 101), as obras das primeiras (e até hoje únicas) usinas nucleares do Brasil - Angra I e Angra II; além da construção do Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG).

Figura 6 - O maior e mais moderno estaleiro da América do Sul

1.ª Caderneta

COBRANÇA DA MANOFA, Botafogo, 29 de Setembro de 1960

34

**TORNANDO REALIDADE
A INDÚSTRIA BRASILEIRA DE CONSTRUÇÃO NAVAL...**



**Instala-se no Brasil
o maior e mais
moderno estaleiro
da América do Sul!**

**NAVIOS DE ATÉ
50 MIL TONELADAS**

Tornando realidade os programas de criação e expansão da indústria brasileira de construção naval, a Verolme Estaleiros Reunidos do Brasil S.A. instala em nosso país o maior e mais moderno estaleiro da América do Sul, localizado em Jacuicanga (Estado do Rio). Associada a uma das maiores organizações mundiais em construção naval — a Verolme United Shipyards, da Holanda — a Verolme traz para o Brasil o "know-how", as técnicas mais avançadas e os mais modernos equipamentos para a construção de navios. Seus estaleiros no Brasil poderão construir navios de até 50 mil toneladas, inclusive superpetroleiros da classe dos quatro "Quadrenhos", construídos pela U.S.S. na Holanda, para a Petrobrás. Com isso, o Brasil terá uma dupla e fabulosa economia de divisas: não precisará adquirir navios no exterior e nem pagar elevadas fretes às companhias estrangeiras de navegação.

**EM 1961 A ENTREGA DO
PRIMEIRO NAVIO**

Um fato supostivo é que a Verolme do Brasil já recebeu a encomenda de 2 navios de 12.500 toneladas, para a Companhia de Marinha Mercante. A quilha do primeiro deles será batida ainda em 1960, visando a entrega prevista para fins do próximo ano. Além de poder construir navios de grande porte, a Verolme dispõe, também, de diques secos e instalações para reparo em navios de até 90 mil toneladas, o que libertará tanto a Marinha Mercante como a Marinha da Guerra da necessidade de enviar suas unidades de maior porte ao exterior, para reparações.

**INVESTIMENTO PARA
O PROGRESSO DO BRASIL**

Realizando um vultoso investimento em moeda estrangeira no Brasil, sem qualquer financiamento oficial, construindo uma verdadeira cidade no litoral fluminense, para onde convergiu uma via férrea e uma rodovia pavimentada; dando emprego a cerca de 2.000 operários, que terão, juntamente com suas famílias, moradia, educação e assistência médico-dentária, criando condições para a expansão de uma vasta região, cujo desenvolvimento estava paralisado; e, finalmente, contribuindo decisivamente para tornar o Brasil auto-suficiente no que se refere à construção naval, a Verolme do Brasil identifica-se assim com o processo de industrialização do nosso país e presta sua colaboração ao "despertar do gigante".

Verolme
ESTALEIROS REUNIDOS DO BRASIL S.A.
LACIAÇANGA — ANGRA DOS REIS — ESTADO DO RIO
ESCRITÓRIOS: RUA ARAUJO PÓRTO ALBRE, Nº 11 ANDAR — TELEFONES 25.001 e 43.049
RIO DE JANEIRO — EST. DA GUANABARA

TIPO DE NAVIO CARGUEIRO DE 10.500 TONELADAS, QUE SERÁ CONSTRUÍDO PELA VEROLME ESTALEIROS REUNIDOS DO BRASIL S.A. COMO ENCOMENDA VENCIDA DO COMANDO DE MARINHA

EIS O QUE A VEROLME ESTÁ FAZENDO:

- 1 - Ocupação de uma área total de obra de 400.000 metros quadrados;
- 2 - Construção do complexo industrial de estaleiros;
- 3 - Construção de 300 casas para operários, mestres e engenheiros;
- 4 - Construção de hospital, escolas, igreja, cinema, praça de esportes etc.;
- 5 - Caminho para construção de navios de até 10.000 toneladas;
- 6 - Caixa de arreamento com 220 m de extensão por 12 m de largura, suporta por 2 pilóticas de 40 toneladas e 1 de 12 toneladas;
- 7 - Estrutura de concreto armado para 2 pilóticas (1 de 40 toneladas e 1 de 12 toneladas);
- 8 - Pórtico para armazenamento de chapas e perfis, dotado de 60 toneladas de 3 toneladas;
- 9 - Oficina de construção naval, com área útil de 8.400 m², para preparação e corte de chapas e perfis;
- 10 - Torre de manobra diques, para o trabalho de içar e descer as chapas;
- 11 - Oficina de soldas e pré-fabricados, em área total de 1.200 m²;
- 12 - Oficina mecânica para o preparo das partes submersas, em área de 1.000 m²;
- 13 - Oficina para tubulação, soldagem e manutenção;
- 14 - Corporação e armazenamento para materiais, em área de 1.000 m²;
- 15 - Prédio de administração, em área de 1.000 m²;
- 16 - Escola de aprendizagem industrial, em prédio de estrutura metálica;
- 17 - Usina de força com 3 grupos Diesel geradores;
- 18 - Instalação de linha a energia para os equipamentos e máquinas;
- 19 - Construção de um dique seco, com 20 m de comprimento, 10 m de largura e 7,5 m de profundidade, para a construção e içagem de navios de até 30 mil toneladas;
- 20 - Construção de um dique seco, com 20 m de comprimento, 10 m de largura e 10,5 m de profundidade, para reparo em navios de até 50 mil toneladas;
- 21 - Construção de um dique, com 18 m de comprimento, 10 m de largura e 1,5 m de profundidade, para manuseio em navios de até 12 mil toneladas.



A "Torre de manobra diques", vista na foto acima, já está instalada em Jacuicanga, estado do Rio de Janeiro. É o mais moderno processo existente para os trabalhos de içar e descer as chapas metálicas. Trata-se de um complexo equipamento lítico, montado numa estrutura metálica, que emprega magnetos eletrográficis diretamente sobre as chapas, facilitando extraordinariamente o corte das seções do navio e dispensando a demorada construção de moldes em madeira. A economia de tempo e de mão-de-obra é esmagadora.

Figura 7 - Estaleiro na década de 1960



Fonte: IBGE (2023).

Figura 8 - Estaleiro nos dias de hoje



Fonte: Google Earth (2023).

1.2.2. Rodovia Rio-Santos

A rodovia Rio-Santos é um trecho da BR-101 (Rodovia Governador Mário Covas), que conecta o município do Rio de Janeiro à cidade portuária de Santos, no litoral paulista. A estrada é famosa pelas belas paisagens dos litorais sul fluminense e norte paulista, além das escarpas da Serra do Mar.

Ao longo de seus 550 km, a Rodovia Rio-Santos está em boa parte do percurso espremida entre as encostas íngremes e o Oceano Atlântico. A construção de uma rodovia na beira da escarpa da Serra do Mar, margeando o litoral foi extremamente complexo, bem como custoso, tanto do ponto de vista da execução, quanto da sua manutenção (Abreu, 2005). Na Figura 9, observa-se a rodovia que se serpenteia entre o mar e a serra no litoral norte de São Paulo.

Devido a instabilidade do terreno, não são raras as vezes em que ocorrem deslizamentos de terra que danificam e até interditam a estrada, sobretudo nos verões, que se caracterizam pelos altos índices pluviométricos na região, que são potencializados pelas chuvas orográficas¹.

Figura 9 - Trecho da Rodovia Rio-Santos em Ubatuba – SP



Fonte: Veloe (2023).

¹ As chuvas orográficas, conhecidas também como chuvas de relevo, ocorrem quando uma massa de ar carregada de umidade sobe ao encontrar uma elevação do relevo, como uma montanha ou serra. Com a queda da temperatura assim ocasionada, o vapor de água se condensa e provoca chuva.

Ao longo da rodovia se localizam os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis, Paraty, Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião, Bertioga, entre outros. Dentre as razões que motivaram a construção da Rio-Santos, Alves Filho (2004) destaca como mais relevante o interesse no desenvolvimento do turismo nos litorais sul fluminense e norte paulista. A Figura 10, registra as áreas de interesse turístico ao longo da rodovia.

Figura 10 - A rodovia e o turismo de sol e praia



Fonte: Viagem e Turismo (2023).

Outro fator importante, foi ampliar a integração entre as duas maiores metrópoles do país: Rio de Janeiro e São Paulo. Abreu (2005) reforça que antes da construção da Rio-Santos a região já possuía, ainda que pequena, uma infraestrutura viária que possibilitava o aproveitamento de seus recursos e um desenvolvimento de base local. Contudo, foi imposta por meio de agentes externos ao local, uma ideia de vocação turística baseada na exploração da potencialidade dos recursos ambientais para o capital turístico-imobiliário.

As firmas encarregadas de fazer a avaliação técnico-econômica da estrada, no entanto, descartaram a possibilidade de viabilizar o desenvolvimento da rede viária preexistente, o que seria apostar na formação de um outro tipo de região, na qual a indústria turística não encontraria uma base tão importante como a proporcionada pela construção da Rio-Santos, que atrairia o fluxo turístico do Rio e São Paulo. A opção pela rodovia impôs novos ritmos no processo de acumulação, outras temporalidades em relação à dinâmica anterior, acarretando um considerável impacto à região como um todo (Abreu, 2005, p. 40).

Construir a Rodovia Rio-Santos, diante de todo o contexto desfavorável que fora mencionado, foi primordial dentro da lógica de acumulação capitalista. Tratou-se de uma grandiosa obra de infraestrutura que garantiu as bases para o desenvolvimento de novos empreendimentos que chegaram ao município posteriormente, bem como para a consolidação do contraditório projeto de desenvolvimento do turismo na cidade.

1.2.3. Usinas nucleares

A construção das duas usinas nucleares em Angra dos Reis, seguiu diretrizes semelhantes à de outros empreendimentos desenvolvidos no município, ou seja, projetos grandiosos idealizados por planejadores de fora do município e sem consulta à população local. Por isso, desencadearam-se diversos movimentos populares de caráter ambiental contrários a construção das usinas. Por outro lado, havia um discurso positivista de engrandecimento do município, que seduzia alguns, devido a posição de destaque que a cidade obteria por sediar o inédito empreendimento.

Durante os governos militares, cresceu o interesse no desenvolvimento de energia nuclear no Brasil. Os defensores argumentavam sobre a necessidade de aumentar e diversificar a matriz energética do país, principalmente para suprir o aumento da demanda por energia no Sudeste, região mais industrializada e apresentando elevado crescimento econômico e populacional. Cabe ressaltar também, o interesse dos militares em ter o domínio do ciclo nuclear, ainda que seu desenvolvimento para fins bélicos não constasse abertamente nos argumentos de defesa do projeto (Alves Filho, 2004; Abreu, 2005).

Segundo Alves Filho (2004) e Abreu (2005), a decisão sobre a construção das usinas em Angra dos Reis teve como defesa mais uma vez a localização do município e sua proximidade com as grandes metrópoles, além da possibilidade do uso da água do mar para resfriamento, dado ao fato de ser uma área litorânea. A escolha de Angra para receber as primeiras duas usinas nucleares do país fez com que a localidade se tornasse Área de Interesse da Segurança Nacional, a partir de lei criada pela ditadura militar em junho de 1968. Com isso, o prefeito deixava de ser eleito pelo voto direto e passava a ser indicado pelo regime.

Diante disso, a praia de Itaorna, distante cerca de 40 km do centro da cidade, foi escolhida para abrigar a Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto. Em 1972, iniciaram-se as obras da primeira usina, que foi adquirida da empresa americana Westinghouse na forma de *turn key*, ou seja, a empresa americana executou todas as etapas da produção, não havendo assim, a transferência de tecnologia por parte dos fornecedores estrangeiros. A usina iniciou

suas operações comerciais em 1985. Enquanto a usina de Angra 2 é fruto de um acordo entre Brasil e Alemanha em 1975, operacionalizado pela empresa alemã Siemens. Dessa vez, o acordo garantia troca de tecnologia, o que contribuiu para o desenvolvimento tecnológico do país no setor. As obras começaram em 1981; em 1983, devido a crise financeira, a construção teve seu ritmo desacelerado, até parar totalmente em 1986. A retomada das obras se deu em 1994 e a usina ficou pronta em 2000, quando passa a entrar em operação. (Abreu, 2005) - Figura 11.

Figura 11 - Usinas nucleares de Angra 1 (à direita) e Angra 2 (à esquerda)



Fonte: CNN (2023).

Cabe mencionar também, a terceira usina, de tecnologia semelhante à segunda. As suas obras se arrastam por quase quatro décadas e, após diversas interrupções, sendo a última provocada por denúncias de corrupção da Operação Lava Jato², teve sua construção retomada em novembro de 2022. A previsão de conclusão da obra, de acordo com a ELETRONUCLEAR é para o ano de 2028, quando se completarão quarenta e quatro anos desde o início de sua construção. A Figura 12 registra a Usina Angra 3 (com as obras paradas desde 2018), mostrando ao fundo as duas primeiras usinas em funcionamento.

Além das usinas, foram construídas duas vilas residenciais destinadas aos funcionários com qualificação. Já os trabalhadores de baixa qualificação, sobretudo aqueles que

² A Operação *Lava Jato* foi um conjunto de investigações, muitas de caráter controverso, realizadas pela Polícia Federal do Brasil, entre 2014 e 2021, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina, que envolvia diferentes políticos e funcionários de empresas públicas e privadas.

trabalharam na construção, instalaram-se em áreas adjacentes ao complexo nuclear, como os bairros de Frade e Perequê, em áreas carentes de infraestrutura urbana e serviços básicos. A construção do complexo alavancou o crescimento urbano dessa região do município, mais próximo do limite com a cidade de Paraty e que possui distância de cerca de 50 km do centro de Angra dos Reis (Alves Filho, 2004).

Guanzirolli (1983) *apud* Abreu (2005) ressalta que a oferta de trabalho temporário atraiu pessoas para a região, além de alterar a dinâmica do trabalho local, deslocando camponeses de suas atividades produtivas originais. Posteriormente, com o fim das obras, houve uma redução drástica da oferta de trabalho, resultando em desemprego para uma população que encontrou dificuldade para se reintegrar novamente para as atividades rurais ou retornar aos seus locais de origem. Com isso, bairros populosos e majoritariamente ocupados por população carente se estabeleceram no município.

Figura 12 - Usina Angra 3



Fonte: Revista Veja (2023).

1.2.4. Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG)

O Terminal Marítimo Almirante Maximiano Fonseca, também conhecido como Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG), é um terminal petrolífero operado pela Petrobras Transportes S.A (Transpetro). Ocupa duas áreas, uma à beira da Rodovia Rio-Santos na Jacuecanga e outra na Ponta Leste, onde se localiza seu porto. Além dessas instalações, a

Petrobras também foi responsável pela construção de uma vila residencial para moradia de seus funcionários.

A TEBIG representa uma das maiores fontes de arrecadação do município, principalmente por meio da cobrança do ICMS, e segundo a Petrobras Transporte (TRANSPETRO)³ funciona como entreposto de exportação e importação de petróleo, além de fornecer o produto para as refinarias de Duque de Caxias (REDUC/RJ) e Gabriel Passos (REGAP/MG), por meio de oleodutos. Atua também no abastecimento de navios que operam nos portos vizinhos de Itaguaí e Mangaratiba. A Figura 13 ilustra a área do Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG), na Ponta Leste, em Angra dos Reis.

Figura 13 - Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG)



Fonte: Prefeitura de Angra (2023).

A construção do moderno terminal seguiu diretrizes parecidas com os outros grandes

³ A Petrobras Transportes S.A. – TRANSPETRO é uma empresa brasileira de transporte e logística de combustíveis que atua nas operações de importação e exportação de petróleo e derivados, gás e etanol. Ela é a maior subsidiária da Petrobras e a maior companhia de logística multimodal de petróleo e derivados da América Latina, operando quarenta e nove terminais, trinta e seis navios e cerca de 8,5 mil km de dutos de transporte.

empreendimentos desenvolvidos em Angra na mesma década: grandes obras pensadas e financiadas por agentes externos ao município, e mais uma vez, ausência de consulta à população local e grandes transformações, que geraram diversos impactos tanto de ordem

(...) para a construção do parque de tanques de armazenamento na Fazenda das Águas Santas (no km 471 da Rio-Santos) grandes volumes de terra foram movimentados, vários rios tiveram seu leito retificado e um grande número de trabalhadores foi atraído pelas obras. O píer de atracação construído na Ponta do Leste, no ponto em que a Ilha Grande fica mais próxima do continente, previa a operação de alguns dos maiores petroleiros em uso no mundo, exigindo a dragagem de um enorme volume de material para abertura dos canais de acesso ao mesmo. A legislação ambiental da época não exigia um acompanhamento rigoroso da implantação do projeto no que diz respeito aos seus impactos ambientais (Alves Filho 2004, p. 37)

Abreu (2005) ressalta que na área do terminal petrolífero já ocorreram diversos acidentes de ordem ambiental ao longo das décadas, sobretudo por conta de derramamento de óleo no mar da Baía da Ilha Grande, que deixaram prejuízos ao ecossistema local. Nessa perspectiva, destaca-se o acidente por vazamento de óleo que ocorreu no ano de 2002, neste episódio cerca de 16 mil litros de óleo cru vazaram de um navio que abastecia no terminal. Organizações não governamentais afirmaram na época, entretanto, que o volume seria ainda maior que o divulgado pela Petrobras.

Todos esses grandes empreendimentos estatais alavancaram durante décadas o desenvolvimento econômico de Angra dos Reis, fazendo com que a população do município passasse a crescer em níveis superiores a média nacional. Por outro lado, ressalta-se que tal crescimento fez eclodir diversos conflitos envolvendo a ocupação e o uso do espaço ao longo das décadas, fazendo de Angra dos Reis um lugar ainda mais complexo do ponto de vista ambiental, socioeconômico e histórico-cultural.

1.3. Atividade turística e sua importância no mundo contemporâneo

O turismo se apresenta como um dos fenômenos mais importantes do mundo contemporâneo, manifestando-se por meio de atividades econômicas, políticas, sociais e culturais com alcance global. Envolve uma densa trama de relações, que a cada vez mais vai transformando e criando os mais diferentes espaços nas mais diferentes escalas. Exerce influência nas relações socioeconômicas e humanidade-natureza, além de produzir novas territorialidades.

De acordo com dados da Organização Mundial do Turismo (OMT), em 2019, ano anterior ao início da pandemia de COVID-19, o turismo global gerou cerca de 1,48 trilhão de

dólares com o deslocamento de mais de 1,5 bilhão de pessoas, representando o maior índice já registrado na história. Apesar da brusca queda do turismo durante os anos de pandemia, o turismo voltou a crescer, mas ainda sem a pujança de outrora, mas com toda a ganância de recuperar os anos perdidos.

O fenômeno do turismo e suas mais diversas manifestações são objetos de análise de diversos estudiosos das mais diferentes áreas (geografia, economia, história, psicologia, marketing, etc.), e o interesse em torno da temática só aumenta, sobretudo diante do modelo de sociedade pós-industrial contemporâneo.

Krippendorf (1989) afirma que o sistema capitalista atinge níveis de acumulação nunca antes vistos, e o trabalho, cada vez mais precário e incerto, contribui para uma sociedade infeliz e estafada. Nesse sentido, o movimento de viajar se apresenta como uma fuga, ainda que momentânea, da realidade imposta.

As pessoas viajam porque não se sentem mais à vontade onde se encontram, seja nos locais de trabalho, ou seja, onde morem. Sentem necessidade urgente de se desfazer temporariamente do fardo das condições normais de trabalho, de moradia e de lazer, a fim de estar em condições de retomá-lo quando regressem. (...) Sentem em seu âmago a monotonia do cotidiano, a fria racionalidade das fábricas, dos escritórios, dos imóveis residenciais e da infra-estrutura rodoviária, assim como o empobrecimento das relações humanas, a repressão dos sentimentos, a degradação da natureza e a perda da naturalidade (Krippendorf, 1989, p.17).

Nesse cenário, o turismo se torna, cada vez mais, objeto de análise dentro do campo da geografia, uma vez que se apresenta inúmeras possibilidades de abordagens, ao trazer o fenômeno turístico tanto como um importante agente transformador e/ou produtor do espaço geográfico, quanto das relações que se estabelecem a partir dele.

A primeira definição de turismo, segundo Barreto (1995, p. 9), é de 1911 e foi feita pelo economista austríaco *Hermann von Schullern zu Schattenhofen*, que define turismo contemporâneo como “o conceito que compreende todos os processos, especialmente os econômicos, que se manifestam na chegada, na permanência e na saída do turista de um determinado município, país ou estado.”

Para a Organização Mundial do Turismo (OMT), uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para o assunto:

O turismo compreende as atividades realizadas pelas pessoas durante suas viagens e estadias em lugares diferentes de seu entorno habitual, por um período de tempo consecutivo inferior a um ano, tendo em vista lazer, negócios ou outros motivos não relacionados ao exercício de uma atividade remunerada no lugar visitado (ONU/OMT, 2001, p. 5).

Assim, o órgão caracteriza o turismo a partir da motivação da viagem e também de sua

duração, excluindo os movimentos que objetivam ocupação remunerada. Cruz (2003), em sua contribuição acerca do turismo, entende a atividade como uma prática social que envolve o deslocamento de pessoas pelo território e acrescenta que o espaço geográfico se apresenta como seu principal objeto de consumo.

Definir e diferenciar o turista e suas variações também é algo que despertou e ainda desperta muitas controvérsias no âmbito acadêmico. Nesse sentido, Ignarra (2003), tomando como base a definição da OMT, classifica os viajantes em três grupos diferentes: turistas, excursionistas e visitantes. Em 1954, a entidade classificou o turista como:

toda pessoa, sem distinção de raça, sexo, língua e religião, que ingressa no território de uma localidade diversa daquela em que tem residência habitual e nele permaneça pelo prazo mínimo de 24 horas e máximo de seis meses, no transcorrer de um período de doze meses, com a finalidade do turismo, recreio, esporte, saúde, motivos familiares, estudos, peregrinações religiosas ou negócios, mas sem propósito de imigração (OMT/ONU *apud*. Ignarra, 2003).

A denominação excursionista é aplicada àquelas pessoas que se deslocam para uma nova localidade diferente de seu entorno habitual, realizam atividades que se caracterizam como turismo, mas permanecem menos de 24 horas nesse espaço, ou seja, não pernoitam. O termo visitante passou a ser utilizado para caracterizar os viajantes de cruzeiros, que muitas vezes desembarcam em cidades e consomem o produto turístico local, porém tem como local de pernoite as próprias embarcações. A mesma classificação de visitante também passou a ser utilizado em referência às pessoas que se hospedam em casas de amigos ou parentes nas proximidades do local visitado (Ignarra, 2003).

Posto isso, ao se trabalhar com o fenômeno turístico, seus agentes, bem como suas particularidades, tal ciência social aplicada não deve ser vista a partir de um discurso simplista e muitas vezes panfletário que gira simplesmente em torno do desenvolvimento econômico e seus benefícios. Silveira (1997) ressalta que o turismo se apresenta como principal atividade econômica do mundo, superando até mesmo o petróleo em geração de divisas internacionais.

No entanto, para além do crescimento econômico e da geração de empregos para a população local, a atividade turística em diversas regiões é responsável por impactos (positivos e negativos) ao meio natural, patrimônio histórico cultural e também no modo de vida das populações locais. Em consonância com o exposto, Beni (1998, p. 36) ressalta que, enquanto campo de investigação, o turismo: “É o estudo do homem longe de seu local de residência, da indústria que satisfaz suas necessidades, e dos impactos que ambos, ele e a indústria, geram sobre os ambientes físicos, econômicos e socioculturais da área receptora.”

Sendo assim, faz-se necessária uma abordagem crítica acerca do turismo e suas

nuances, a partir da problematização de seus atores e intencionalidades, para assim buscarmos uma melhor compreensão das suas manifestações e efeitos no espaço geográfico. Neste contexto, é importante situar no tempo qual o tipo de turismo que será trabalhado nessa dissertação.

Inicialmente, pode-se dizer que o ato de viajar, se deslocar para lugares distantes no espaço, é algo que acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos da história. Fratucci (2000) afirma que o ser humano:

(...) desde que concluiu que gostava ou carecia de ampliar seu campo de ação, através de deslocamentos em busca de víveres, de aumento de território tribal ou reduto familiar, ou mesmo para saciar sua curiosidade a respeito do que o pudesse empertigar por causa da possibilidade de alguma nova existência além do horizonte conhecido, aprendeu a viajar (Fratucci, 2000, p. 28).

Existem registros arqueológicos que sugerem que povos humanos da região dos Pirineus franceses, há treze mil anos, viajavam até o mar e retornavam (Leakey, 1985 *apud* Barreto, 2003). Todavia, muitos estudiosos se referem à Grécia antiga, por volta do século VIII a.C, como referência do início do turismo, sobretudo no mundo ocidental. Nesse período, era comum que grandes grupos de pessoas viajassem para assistir os jogos olímpicos a cada quatro anos e depois retornassem para suas casas. O movimento, inclusive, fez com que estruturas como alojamento, transporte e alimentação fossem criadas para atender o turista, dando um caráter econômico para esta atividade.

Fratucci (2008) complementa que durante o Império Romano também se verificou expansão da atividade turística, por ser comum o deslocamento de pessoas até a praia e/ou estâncias hidrotermais. O deslocamento pelo prazer estimulou a construção de infraestrutura, como, por exemplo, estradas, calçadas, pontes, entre outras. Entretanto, com declínio do Império Romano e sucessivas invasões bárbaras fizeram com que o hábito de viajar diminuísse e conseqüentemente, houvesse uma retração do turismo enquanto atividade.

Somente séculos depois, já na Idade Média, essa prática social volta a aparecer, porém com um caráter de peregrinação religiosa. Merece destaque os deslocamentos de grupos romeiros em direção a Igreja do Santo Sepulcro em Jerusalém e, posteriormente, a Roma, no século VI. Aliás, a palavra romeiros vem do fato de grupos que viajavam em direção a Roma, expressão usada até hoje quando se faz referência àquelas pessoas ou grupos que se deslocam por motivações religiosas. A partir do século IX, a descoberta da tumba de São Tiago, no norte da Espanha motivou o crescimento de uma nova rota de peregrinos. A partir daí, desenvolveu-se o famoso caminho de Santiago de Compostela. Segundo Barreto (1995, p. 46), “em 1140, o peregrino francês Aymeric Picaud escreveu cinco volumes com as histórias

do apóstolo Santiago e com um roteiro de viagem indicando como se chegar até lá a partir da França. Diz-se que este foi o primeiro guia turístico impresso.”

Após o século XV, o ato de viajar ressurgiu de maneira mais significativa, mas por motivações diferentes daquelas que estimulavam os peregrinos séculos antes. Influenciados pela efervescência artística e cultural do período renascentista, muitos jovens, sobretudo ingleses pertencentes a nobreza, viajavam em busca de novos conhecimentos e aventuras. Em geral, os jovens eram acompanhados de tutores que falavam a língua local, além de conhecerem os hábitos e costumes dos locais visitados (Acerenza, 2002; Fratucci, 2008). Essas viagens eram denominadas *Grand Tour*, segundo Barreto (1995, p. 47), eram:

Viagens de ida e volta, realizados pela classe privilegiada, uma minoria rica (elite), um *tour* de aventura, masculino (dizia-se e escrevia-se explicitamente que as mulheres não deviam viajar), esporádico (eles não trabalhavam, viajavam quando queriam e podiam) e com uma duração aproximada de três anos. Eles chegavam ao continente em navios impulsados por velas e faziam sua viagem a pé, a cavalo ou a lombo de burros.

A partir do final do século XVIII, o ato de viajar por prazer se intensifica na Europa. O romantismo, enquanto movimento cultural e filosófico, influenciou e impulsionou a atividade turística. A contemplação da natureza, a busca pelo ar puro, além da valorização do bem estar interior, motivou muitas pessoas a viajar para regiões montanhosas e mais bucólicas, estas que passaram a ser inseridas em roteiros turísticos. A partir desse movimento, regiões como os Alpes passaram a ser vistas de maneira diferente, ou seja, não eram mais vistas como algo frio e assustador, mas sim belas e românticas (Barreto, 1995).

O século XIX marca um período extremamente importante na história do turismo. As transformações geradas pela revolução industrial modificam não apenas a forma de produzir, mas todo o conjunto de uma sociedade, que a cada vez mais vai se tornando urbana. O desenvolvimento tecnológico e o surgimento das locomotivas e navios a vapor colaboram decisivamente para o crescimento da atividade turística. Diversos autores consideram que é a partir desse período que surge o turismo moderno. Desse modo, Barreto (1995, p. 51) explicita que o surgimento do turismo na forma que se conhece hoje não foi um fato isolado, o turismo sempre esteve ligado ao modo de produção e ao desenvolvimento tecnológico. O modo de produção determina quem viaja, e o desenvolvimento tecnológico, como fazê-lo.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar o papel de Thomas Cook, inglês que contribuiu grandemente para o estabelecimento de bases para o turismo moderno. Juntamente com seu filho, fundou em meados do século XIX a Thomas Cook & Son, que ficou conhecida

como a primeira agência de viagens da história. A empresa de Cook realizou viagens coletivas pela Europa e até para os Estados Unidos e, conforme destaca Colantuono (2015, p. 35):

com sua iniciativa pioneira, Cook introduziu o conceito de viagem organizada; popularizou o turismo entre pessoas de diferentes classes sociais, ao montar o primeiro pacote turístico (*package*) da história, no qual, incluíam-se serviços de transporte, hospedagem, alimentação e guia; criou o cupom de hotel que, atualmente, é conhecido como *voucher* hoteleiro e foi precursor em dar a volta ao mundo, com um grupo de nove pessoas, em 222 dias.

Em coadunação com o exposto acima, entendemos que as transformações proporcionadas por Cook foram fundamentais para o desenvolvimento do modelo turístico moderno, e suas implicações são percebidas de maneira bastante clara na forma como vemos o fenômeno turístico nos dias atuais.

Contudo, as mudanças proporcionadas pela Revolução Industrial vão além dos benefícios gerados pelo desenvolvimento dos meios de transporte, o que acabou por contribuir para uma maior velocidade nos deslocamentos, assim como um aumento no quantitativo de passageiros e/ou turistas transportados por meio das locomotivas e trens à vapor. As transformações geradas pelo desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial fizeram com que, ao longo do tempo, surgisse uma classe proletarizada que ao conquistar direitos como melhoria nos salários, redução da carga horária, férias remuneradas, entre outros, passou a ser alcançada pelo fenômeno turístico, iniciando um processo de massificação (Fratucci, 2008; Barreto, 1995).

Na virada do século XIX para o século XX, o turismo já apresentava resultados econômicos interessantes e ajudava a compor de maneira importante a economia de alguns países. A atividade turística na primeira metade do século passado é prejudicada pelas duas grandes guerras, além de uma grave crise econômica entre os dois conflitos. Mas ainda assim se desenvolve impulsionada pelo desenvolvimento do automóvel e da aviação comercial.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, inicia-se um intenso processo de crescimento do turismo em escala global. As nações europeias, muitas devastadas pela grande guerra, enxergaram no turismo uma forma de alavancar suas economias em reconstrução, além de ser um meio interessante de atrair moeda estrangeira (Fratucci, 2008, p. 39). A partir desse momento, grandes redes hoteleiras se desenvolvem, assim como o conceito de *all inclusive*, que passou a oferecer pacotes destinados à classe média e elites com hospedagem, alimentação, além de exclusividade para desfrutar de destinos paradisíacos sem qualquer contato com a população ou a cultura local.

Apesar de ser menos elitizado que o turismo do século XIX, ainda era restrito àquela

porção da sociedade com poder aquisitivo mais alto e a uma pequena parcela ascendente da classe média dos países centrais. O processo de apropriação do espaço para o turismo caracterizava-se pelo surgimento dos chamados espaços de exclusão ou não-lugares, onde o turista não tinha nenhum contato direto com as populações permanentes locais (Fratucci, 2008, p. 40).

A partir da década de 1970, ocorre uma expansão do chamado turismo de massa. O turismo de massa não significa um modelo turístico que atenda as massas ou camadas populares da sociedade capitalista, até porque estas pessoas em geral estão à margem dessa atividade. Turismo de massa corresponde a uma modalidade de turismo que mobiliza grandes contingentes de viajantes, a partir de um modelo de organização que busca o barateamento dos custos da viagem por meio do agenciamento que interliga o transporte, a hospedagem, entre outros produtos (Cruz, 2003, p. 6). Com isso, o turismo passou a ser acessível a uma parcela maior da sociedade, de alguma maneira ampliando em escala aquilo que Cook iniciou no século anterior.

Dentre os fatores que contribuíram para a massificação do turismo, Rejowski (2002, p. 85, *apud* Panazzolo, 2005) destaca, além das melhorias já mencionadas anteriormente, como aumento dos salários, redução de carga horária de trabalho, bem como férias remuneradas, e do desenvolvimento dos transportes; paz prolongada em zonas de estabilidade política, como Mediterrâneo, centro da Europa e Estados Unidos; maior interesse em conhecer outros povos e civilizações pela expansão da educação e da cultura; desejo de evasão, descanso e recreação para ambientes próximos à natureza, em face de problemas decorrentes da industrialização e do crescimento populacional inseridos no processo de urbanização; incremento da publicidade e aplicação de técnicas de marketing, aumentando a motivação para as atividades de lazer, e dentre estas, o turismo.

Martins e Fiori (2020) complementam que todos os motivos tecnológicos e socioeconômicos essenciais para o avanço do lazer chegaram até mesmo a periferia de alguns países do sistema capitalista, que também conquistam direitos trabalhistas, como a diminuição paulatina das horas de trabalho, aumentando os períodos de descanso (por exemplo, finais de semana, férias remuneradas), somando-se a melhoria nos níveis de educação, e um número maior de pessoas na classe média no mundo.

Nesse contexto, destinos como Paris, Nova York, Veneza e até o Rio de Janeiro se tornaram alguns dos principais destinos turísticos globais, e o ato de viajar deixou de ser apenas uma atividade de descanso, ou absorção de conhecimento e cultura, mas um meio de afirmação social e reconhecimento dentro de um determinado grupo. O turismo se tornou um

grande ator que exerce influência e transforma radicalmente o espaço geográfico e as relações, produzindo assim novas espacialidades. Nessa direção, deve-se pensar o papel do turismo no mundo contemporâneo e sua atuação enquanto agente produtor/transformador do espaço geográfico.

1.4. A turistificação do espaço

A atividade turística envolve um grande número de atividades que compõem múltiplas inter-relações, baseando-se no processo de circulação de um lugar a outro no mundo. Nesse sentido, o turismo se manifesta na contemporaneidade como um fenômeno complexo, que para além de seu caráter econômico, também se apresenta como um importante fenômeno socioespacial no contexto de um sistema capitalista cada vez mais globalizado. O trabalho tem o interesse em discutir mais precisamente a atividade turística enquanto indutora do processo de transformação do espaço geográfico, que a partir de seus agentes e de diferentes formas e escalas, apropria-se, refuncionaliza e mercantiliza espaços que de alguma maneira possuem potencial a serem economicamente explorados.

No bojo dos estudos acerca do espaço, encontra-se em autores como Milton Santos, subsídios teórico-conceituais que nos auxiliam no entendimento dessa complexa e dialética trama de relações. Para Santos (2017, p. 63), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” O autor destaca que não são propriamente os objetos que determinam os objetos, mas o espaço. Desse modo, o espaço é visto como um conjunto de objetos organizados a partir de uma determinada lógica e utilizados segundo essa lógica.

Em coadunação com o autor supracitado, pode-se considerar que a lógica que permeia a atividade turística torna o espaço geográfico seu principal objeto de consumo e à sua maneira, introduz no espaço objetos definidos pela possibilidade de permitir o desenvolvimento do turismo. Ademais, aqueles objetos preexistentes em determinado espaço podem ser igualmente absorvidos pelo e para o turismo, tendo seu significado alterado para atender a uma nova demanda de uso, uma demanda turística (Cruz, 2003). Seguindo a perspectiva, Almeida (2004, p. 1) afirma que “há uma forma de apropriação e de funcionalização dos espaços por esta atividade que nos permite falar do lugar turístico como uma invenção para e pelo turismo. O lugar turístico existe em função da prática do turismo que lhe dá uma existência, uma identidade própria e singular.”

O lugar turístico é, de acordo com Cruz (2003), uma expressão utilizada tanto para se referir a lugares que já foram apropriados pela prática social do turismo como também àqueles considerados potencialmente turísticos. Fratucci (2000, p. 122) complementa, que um lugar ganha o status de turístico, ou não, a partir de uma construção cultural. Em outras palavras, uma determinada localidade que no passado não possuía relevância do ponto de vista turístico pode se tornar um importante destino, seja a partir de uma ressignificação de símbolos, por modismo, entre outras variáveis. Ainda sobre o lugar turístico, o mesmo autor ratifica que “é no lugar turístico que o fenômeno se materializa e sobrepõe suas formas fixas: atrativos turísticos, equipamentos e serviços turísticos (...) e infraestrutura de apoio (...). É o lócus da produção e do consumo do produto turístico” (Fratucci, 2000, p. 122).

O conceito conexo de atrativo turístico é bastante complexo, uma vez que determinados elementos podem ser considerados extremamente atrativos para um turista ou para um segmento da sociedade, enquanto para outras pessoas podem não possuir grande relevância (Ignarra, 2003). O convento de São Bernardino de Sena, no centro de Angra dos Reis, por exemplo, possui importância e significados diferentes para aqueles que visitam a cidade. Católicos e/ou pessoas interessadas pela história e arquitetura podem valorizar aquela construção datada do século XVIII, por outro lado, para turistas que buscam apenas sol e praia, aquele atrativo pode passar despercebido em meio a tantas ofertas de passeios em direção às ilhas e praias paradisíacas.

Segundo a Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR), os atrativos turísticos são divididos em naturais e culturais. Os atrativos naturais são divididos em diversos tipos, como: montanhas; planaltos e planícies; costas ou litoral; terras insulares; hidrografia (rios, lagos, quedas d'água, etc.); pântanos; fontes hidrominerais e/ou termas; parques e reservas de flora e fauna; grutas/cavernas/furnas; áreas de caça e pesca, etc.

Já os atrativos culturais (materiais e imateriais) podem ser classificados em tipos como: monumentos (arquitetura civil, religiosa, ruínas, esculturas, etc.); sítios (históricos, científicos, entre outros); instituições e estabelecimentos de pesquisa e lazer; manifestações, usos e tradições populares; realizações técnicas e científicas contemporâneas (usinas/barragens, zoológicos, aquários, etc.) e acontecimentos programados (congressos e convenções, feiras e outros).

De maneira geral, o interesse atribuído ao atrativo turístico se dá de maneira subjetiva, porém, segundo Ignarra (2003, p. 48), quanto mais exótico ao visitante aquele elemento se apresentar, maior será o desejo de conhecê-lo, de fato: “O atrativo turístico possui, via de regra, maior valor quanto mais acentuado for seu caráter diferencial. O turista procura sempre

conhecer aquilo que é diferente de seu cotidiano. Assim, aquele atrativo que é único, sem outros semelhantes, possui maior valor para o turista.”

Além dos atrativos, Ignarra (2003) continua dizendo que o produto turístico também é composto pela oferta de um conjunto de equipamentos e serviços que são imprescindíveis para que o turismo ocorra naquela localidade, aliás, sem esses elementos a atividade turística se torna inviável. Os equipamentos e serviços se dividem em dois grupos: turísticos e de apoio da atividade turística. Citam-se como equipamentos e serviços turísticos hotéis, restaurantes, agências de turismo, serviços de transporte turístico/*transfer*, aluguel de carro, centros de convenções e/ou exposições, parques de diversão, lojas de *souvenirs*, serviços de guia ou instrutor, entre vários outros.

Neste caso, são equipamentos e serviços que atendem preferencialmente ou exclusivamente o turista. Enquanto os equipamentos e serviços de apoio ao turismo consistem em um conjunto de serviços e instalações que dão suporte às atividades cotidianas da população local, mas que também são indispensáveis para a prática do turismo naquela localidade. Neste caso, citam-se serviços de transporte (táxi, ônibus, metrô, etc.), serviços bancários, de saúde, segurança, além de outros mais. Por fim, aborda-se ainda a infraestrutura básica, caracterizadas por construções que pré-condicionam o desenvolvimento e melhoria da atividade turística, como por exemplo, saneamento básico, rodovia, rodoviária, aeroporto, linhas de trem e metrô, coleta de lixo, rede de internet, rede de água e esgoto, etc.

Todo esse conjunto de atrativos, equipamentos, serviços e infraestrutura são importantes na implementação de um lugar turístico, que é apropriado e/ou criado dentro de uma perspectiva capitalista de produção espacial. Diversos autores chamam esse processo de turistificação do espaço, que compreende o processo de implantação de infraestrutura turística em lugares que possuem potencial para a prática do turismo, ou seja, a apropriação e a consequente transformação do espaço para atender aos interesses de pessoas de outros lugares que praticam o turismo (Almeida Filho, 2014). Fratucci (2008, p. 53) indica que “o processo de turistificação dos espaços (...) compreende tanto o processo de apropriação simbólica de trechos do espaço pelo turista (a partir de olhares diferenciados social, política e culturalmente), como o processo de dominação pelos agentes econômicos e pelos agentes do governo”. Posto isso, Knafo (1996) ressalta que o processo de turistificação do espaço possui três agentes: turistas, mercado, e planejadores e promotores territoriais.

Em muitos casos, os turistas representam uma frente pioneira do processo de turistificação, uma vez que diversos lugares turísticos são produzidos a partir do interesse de pessoas em conhecer paisagens diferentes daquelas em que se está acostumado, do

movimento em direção a espaços onde seja possível desfrutar um ambiente belo e agradável, a busca por tranquilidade, aventura, cultura, entre outros fatores que motivam o deslocamento de pessoas e grupos com o objetivo de consumo de um determinado espaço.

O segundo agente de produção do espaço turístico é o mercado, que segundo o autor, é a principal fonte de turistificação na atualidade. O mercado, no caso, a iniciativa privada, é responsável por introduzir produtos turísticos seguindo tendências e orientações mercadológicas em determinados espaços onde é percebida potencialidade para tal atividade. Nessa direção, pode-se citar a cidade de Miguel Pereira, um município serrano no centro-sul do estado do Rio de Janeiro, que nos últimos anos, vem despontando como importante destino turístico e promete se tornar uma espécie de Gramado fluminense – fazendo alusão à cidade turística localizada na Serra Gaúcha – a partir de uma série de empreendimentos que estão sendo instalados na cidade, entre tantos, merece destaque um parque de diversões com a temática de dinossauros.

O terceiro agente de turistificação do espaço corresponde aos planejadores e promotores territoriais. Em geral, os agentes possuem ligação com o lugar a ser turistificado e disseminam o discurso do desenvolvimento econômico local, onde o turismo se apresentaria como solução para todos os problemas (Fratucci, 2008). É comum se observar o fato de que em muitos casos os promotores não seguem tendências do mercado e promovem produtos turísticos que acabam não sendo tão atrativos sob o ponto de vista da prática turística da atual.

A produção de um espaço turístico, dada a complexidade de seu processo, incorre em diversas transformações que envolvem profundas alterações na dinâmica local. Boullón (2002) ao falar da urbanização turística evidencia o desenvolvimento de um modelo de produção de espaços que é direcionado pelo mercado e sustentado por políticas públicas globais de turismo tanto em nível municipal, regional e nacional.

Fratucci (2000, p. 130) destaca que “o turismo, para acontecer, apropria-se dos lugares, consome suas paisagens, promove relações e interações, temporárias e permanentes, estabelecendo articulações lugar-mundo, através da inserção dos lugares turísticos numa rede ampla e complexa.” Essa turistificação também incide diretamente sobre a população local, alterando inclusive a relação que os mesmos possuem com o próprio espaço habitado. A transformação da dinâmica local gera mudanças na base ocupacional dos residentes, onde muitos abandonam atividades tradicionais para se dedicarem a atividades ligadas ao turismo.

Outro aspecto decorrente do fenômeno turístico nos espaços é a transformação da cidade ou localidade em um produto que pode ser propagandeado e vendido mundo afora por promotores e até por representantes do poder público. Diante de um cenário de expansão

turística no século XXI, esse mercado se tornou cada vez mais competitivo, e, nesse contexto as cidades buscam marcar posição e se mostrarem atrativas aos olhos do visitante e do mundo. O Prof. Carlos Vainer ao falar sobre a mercadotecnia das cidades e o papel dos neoplanejadores urbanos enfatiza que:

A cidade é uma mercadoria a ser vendida, num mercado extremamente competitivo, em que outras cidades também estão à venda. Isto explicaria que o chamado marketing urbano se imponha cada vez mais como uma esfera específica e determinante do processo de planejamento e gestão de cidades. Ao mesmo tempo, aí encontraríamos as bases para entender o comportamento de muitos prefeitos, que mais parecem vendedores ambulantes que dirigentes políticos. (Vainer, 2007, p. 78).

O processo de mercadificação das cidades fez com que diversos destinos turísticos do mundo investissem pesadamente em marketing, com a contratação de empresas e profissionais gabaritados para tornar seu produto mais atrativo, inclusive com a criação de logotipos e marcas próprias. Talvez o caso mais emblemático seria o da cidade de Nova York e seu logo: *I ♥ NY*, que surgiu com a intenção de promover o turismo na cidade a partir do final da década de 1970, procurando substituir a imagem da época de grande metrópole americana, mas muito perigosa e violenta.

Em Amsterdã, o logotipo *I Amsterdam*, localizado em frente ao Rijksmuseum, na Praça dos Museus, tornou-se um ponto turístico da capital dos Países Baixos, representando um símbolo do turismo de massa na era das redes sociais e da espetacularização do ato de viajar. Milhares de turistas diariamente disputavam o espaço em busca de uma concorrida *selfie* em frente ao logotipo turístico da cidade. De acordo com matéria de dezembro de 2018 do jornal Folha de São Paulo, a prefeitura de Amsterdã resolveu retirar a placa, quatorze anos após sua instalação, sob alegação de que a grande popularidade do objeto atrapalhava o direcionamento do turismo da cidade, pois muitos não demonstravam interesse em se aprofundar na cultura e na história do lugar.

Segundo Oliveira (2019), Conceição (2020) e Rodrigues (2021), a expansão do turismo de massa vem provocando diversos conflitos nos espaços turistificados, sobretudo a partir da dicotomia turista *versus* morador local, inclusive com o crescimento da chamada turismofofia. Por exemplo, citam-se as diferenças comportamentais na relação visitantes-residentes, questões territoriais e ambientais, além de socioeconômicas. Cidades como Barcelona e Veneza vêem seus moradores cada vez mais insatisfeitos com superexploração turística em suas cidades.

Uma das principais consequências, é o aumento do custo de vida e o processo de

gentrificação que é gerado. Em outras palavras, nesses destinos turísticos, os residentes sofrem com o aumento súbito dos preços de diversos serviços em decorrência da chegada do turista, que em geral, possui condições de pagar mais caro pelos serviços. Muitos proprietários deixaram de locar seus imóveis com contratos anuais para moradores da localidade, priorizando plataformas como o Airbnb, aonde alugam por finais de semana ou períodos curtos por valores mais interessantes para o proprietário do imóvel. Em diversos destinos turísticos os preços dos aluguéis dispararam, e alguns países o poder público chegou a tomar medidas para frear a expansão dessa prática, assim como tentar regular a atuação dessas empresas que oferecem esse tipo de hospedagem.

Figura 14 - Pichações contra o turismo em Barcelona



Fonte: El País (2017).

Esses e outros problemas são observados em áreas turistificadas, demonstrando a ganância econômica relacionada a exploração da prática turística que excede o convívio sustentável com a comunidade local.

1.4.1. O processo de turistificação do espaço de Angra dos Reis

A partir desse contexto, apresenta-se o município de Angra dos Reis como um dos principais destinos turísticos do estado do Rio de Janeiro, sendo considerado um dos 65 destinos indutores do desenvolvimento turístico regional no Brasil⁴. Anualmente, o município

⁴ Em 2007, o Ministério do Turismo, a Fundação Getúlio Vargas e o Sebrae realizaram um estudo no qual

recebe milhares de turistas oriundos de outras cidades do estado, mas também de outras regiões do Brasil e do mundo. Os turistas que chegam a cidade da região turística da Costa Verde se veem diante de um lindo mar cor verde esmeralda, envolvido pelo imponente conjunto de montanhas da Serra do Mar recobertas por Mata Atlântica preservada. Além disso, no litoral angrense existem mais de duas mil praias e 365 ilhas (figura 15), que ajudam a compor o destino de beleza cênica ímpar, localizado estrategicamente a poucas horas das duas maiores metrópoles do país, São Paulo e Rio de Janeiro.

Figura 15 - O mar de Angra dos Reis, na região turística da Costa Verde – RJ



Fonte: Quanto custa viajar (2018).

Como já tratado anteriormente, ao longo do processo de desenvolvimento urbano-industrial, o espaço geográfico de Angra dos Reis sofreu grande influência externa ao município. Na chamada fase turística ou pós-industrial não foi diferente. Nesse novo período de desenvolvimento da cidade, baseado num modelo turístico-imobiliário, novamente os interesses de atores exógenos prevaleceram, não apenas com a anuência do poder público, mas com interferência direta do Estado, como agente indutor e facilitador do processo de turistificação (Guanzirolli, 1983; Abreu, 2005).

identificaram sessenta e cinco destinos indutores ao desenvolvimento turístico do Brasil. Esses destinos possuem infraestrutura e atrativos turísticos qualificados, capazes de atrair fluxos turísticos nacionais e internacionais, induzindo o desenvolvimento da região em que estão inseridos. Todos os estados da federação têm, ao menos, um destino classificado como indutor. Do ponto de vista da pesquisa, compreende-se que esses sessenta e cinco destinos representem a diversidade da oferta turística disponível no Brasil (Alves e Endlich, 2017).

Conforme afirma Corrêa (2004, p. 26), “a atuação do Estado se faz, fundamentalmente e em última análise, visando criar condições de realização e reprodução da sociedade capitalista, isto é, condições que viabilizem o processo de acumulação e a reprodução das classes sociais e suas frações.” Nesse contexto, Samson *apud* Corrêa (2004) salienta que o Estado atua a partir do uso de um conjunto de instrumentos que possibilitam intervir no espaço urbano de acordo com sua intencionalidade. Merece destaque o direito a desapropriação e precedência na compra de terras, regulamentação do uso do solo, mobilização de reservas fundiárias públicas, afetando o preço da terra e orientando espacialmente a ocupação do espaço, investimento público na produção do espaço através de obras de drenagem, desmontes, aterros e implantação de infraestrutura, entre outros.

Portanto, o processo de turistificação de Angra dos Reis se deu a partir de forte atuação do Estado em diferentes níveis, além da participação do capital imobiliário. O fluxo turístico em direção ao município se torna mais significativo a partir da década de 1970, motivado por um conjunto de ações que envolveram investimentos públicos em infraestrutura, políticas de regulamentação de ocupação e uso do solo, além de propaganda com objetivo de tornar a região da Costa Verde, sobretudo o município de Angra dos Reis um importante polo turístico, destinado principalmente para as camadas mais altas da sociedade (elites econômicas). Sob essa perspectiva de reordenamento espacial, Milton Santos (2017, p. 239) ressalta o papel da globalização no processo de transformação dos lugares:

Os espaços assim requalificados atendem, sobretudo, aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. (...) A diferença, ante as formas anteriores do meio geográfico, vem da lógica global que acaba por se impor a todos os territórios e a cada território como um todo.

Dentre as medidas que estimularam o desenvolvimento do turismo em Angra dos Reis, cabe registrar o decreto federal expedido pelo presidente (militar) Emílio Garrastazu Médici, em 31 de janeiro de 1973, que em seu artigo 1º determina que “O Conselho Nacional de Turismo delimitará, para oportuno aproveitamento, zonas prioritárias de interesse turístico.” Diante desse fato, Fratucci (2005) esclarece que o Conselho Nacional de Turismo (CNTur), visando o desenvolvimento turístico na região que compreende a Costa Verde fluminense e o litoral norte do estado de São Paulo, em sua resolução nº. 413, declara como zona prioritária de interesse turístico “a faixa litorânea compreendida entre o mar e uma linha imaginária, medida horizontalmente, para a parte da terra, até 1 (hum) km após o eixo da Rodovia BR-101, no trecho situado entre as localidades de Mangaratiba (RJ) e Bertioga (SP)” – (Fratucci, 2005, p. 6). A resolução exclui as localidades da Ilha Guaíba em Mangaratiba, além da praia

de Itaorna e Jacuacanga em Angra dos Reis. A exclusão desses locais se deu por conta destas áreas estarem atreladas a outros empreendimentos de cunho estratégico, como terminais de minério e de petróleo, além da construção de usinas nucleares.

É nesse contexto de elaboração de políticas de desenvolvimento do turismo, que a Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (EMBRATUR) financia a criação de um projeto que visava a exploração da atividade turística na faixa litorânea que se estendia do litoral sul do estado do Rio de Janeiro (Costa Verde) até o litoral norte do estado de São Paulo, o Projeto Turis. Para este grande projeto, desenvolvido entre os anos de 1970 e 1973, foi contratada uma empresa estrangeira, a italiana *Société Centrale Pour L'Équipement du Territoire* (SCET), que prestou consultoria para o desenvolvimento da empreitada.

O objetivo do Projeto Turis era sobretudo, determinar parâmetros para a ocupação e exploração do turismo na região, até então pouco ocupada, e por conta da abertura da Rodovia Rio-Santos se tornava uma nova frente de expansão econômica e turística. O projeto teve como inspiração regiões turísticas francesas como Côte D'Azur e Côte d'Aquitaine, inclusive com a ida de técnicos a essas regiões europeias. Os balneários franceses despertavam o interesse dos elaboradores do projeto, dentre outros motivos, por conta de suas famosas e bastante movimentadas marinas, uma vez que a região apresentava uma proporção de um barco para cada 250 habitantes (Alves Filho, 2004).

Assim, foram estabelecidos critérios para a ocupação e o desenvolvimento de um modelo turístico baseado em Sol e Praia. Para isso, Fratucci (2005, p. 7) evidencia que:

O projeto elencou duzentos e cinquenta locais no continente e sessenta nas ilhas maiores, os quais foram minuciosamente estudados e classificados, a partir de suas capacidades turísticas teóricas e, posteriormente agrupados em vinte e três zonas homogêneas. O conceito de local adotado era completamente empírico (...) a presença de uma praia era a condição primeira para a definição de um local que, após análise físico-territorial era classificado nas categorias A (voltada para o turismo de qualidade, com proposta de ocupação de baixa densidade – 15m²/banhista), B (turismo de tipo médio, densidade de ocupação ente 6 e 15 m²/banhista) ou C (turismo econômico, densidade de ocupação de 5m²/banhista).

O referido projeto visava a construção de cerca de 775.000 leitos em toda a região, sendo 42% destinados a um turismo econômico, 42% para um turismo de tipo médio e 16% com o intuito de atender a um turismo de qualidade. Esses termos claramente possuíam conotação socioeconômica, onde a dita qualidade estaria associada ao nível de renda do turista. Fratucci (2005) complementa que esses números não se materializaram, e o processo de ocupação e desenvolvimento do turismo na região e, conseqüentemente, em Angra dos Reis se deu de maneira espontânea, privilegiando os empreendimentos turísticos e

imobiliários destinados às classes médias e altas, como grandes condomínios de segunda residência e resorts destinados a quem pudesse pagar.

Em geral, os empreendimentos, possuem acesso exclusivo à praia, além de serviço de marina, funcionando como espécies de *bunkers* de ricos, que apenas consomem o espaço e não experimentam qualquer contato com a dinâmica local. Entre os empreendimentos, citam-se o Hotel Portobello, Portogalo, e o Hotel do Frade (atual Fasano desde 2017) (Figura 16).

O modelo de ocupação privilegiou a especulação imobiliária e gerou diversas consequências na organização do espaço em Angra dos Reis, culminando em disputas pela ocupação e posse da terra, expulsão de comunidades tradicionais, além da segregação socioespacial, problema agravado por se tratar de uma cidade com topografia extremamente complexa. Abreu (2005) explicita o quanto é nocivo esse tipo de apropriação do espaço e evidencia as consequências geradas pelo modelo adotado, que claramente privilegia as camadas mais abastadas da sociedade.

Figura 16 - Projeto do Hotel Fasano



Fonte: Forbes (2013).

Muitos desses empreendimentos se apropriaram de porções litorâneas, gerando enclaves a partir do monopólio dos recursos ambientais – as praias privativas – para uso exclusivo de residência de veraneio. De acordo com a pesquisadora angrense Irene Chada

Ribeiro (2013), das 55 praias existentes na orla marítima central de Angra dos Reis, 47% são privatizadas – termo utilizado pela autora para designar as praias onde o acesso é proibido ao público em geral, limitado apenas aos proprietários e/ou hóspedes.

Quando são consideradas as praias com acesso controlado, ou seja, aquelas em que a entrada é permitida, mas existe algum mecanismo de controle privado, esse percentual chega a um total de 65% das praias. Esse cenário motivou a criação de movimentos sociais que contestam esse processo de ocupação urbana que tem por objetivo restringir a maior parte da população de acessar um direito que é condição básica para o lazer local. Dentre estes movimentos, destaca-se a Sociedade Angrense de Proteção Ecológica (Sapê), ONG com mais de quarenta anos que surgiu a partir da luta ecológica contra a instalação de usinas nucleares no município e que atua na busca pelo direito à cidade.

A partir do modelo de ocupação desenvolvido em Angra dos Reis, imobilizou-se uma considerável extensão de orla que possibilitaria maior geração de emprego e renda se utilizada por empreendimentos de acesso público. A atração de mão de obra pouco qualificada sem a devida contrapartida social, impôs como resultado um grande déficit habitacional. Assim, também surgiram diversos núcleos urbanos dispersos e, de certa maneira, desarticulados ao longo da orla, nas áreas de influência da rodovia federal. Dentre eles, espaços segregados, núcleos autônomos, áreas invadidas, bairros inteiros desprovidos de infraestrutura urbana, entre outros (Abreu, 2005) – Figura 17.

Além disso, Alves Filho (2004) elenca também outros impactos gerados pela indústria turística: a expulsão de camponeses e caiçaras de seus locais de origem; a retração de áreas agricultáveis pela instalação de grandes empreendimentos; bruscas alterações no valor da terra; graves prejuízos ambientais gerados pela ocupação de áreas de manguezais, e outros ecossistemas sensíveis; e a intensificação do processo de favelização em Angra dos Reis, problema potencializado pela complexa topografia do município, uma vez que com estreitas planícies densamente povoadas, suas encostas íngremes passaram a ser ocupadas de maneira mais intensa pela população de menor renda nas últimas décadas.

Os dados fornecidos pelo Censo 2022 são surpreendentes, ao passo que evidenciam esse projeto segregacional, que se materializa na ocupação urbana. O município de Angra dos Reis apresentou redução de sua população total entre os anos de 2010 e 2022 na ordem de 1,23%. Por outro lado, o número de domicílios experimentou crescimento de 31,1%, ou seja, apesar da população diminuir, o número de domicílios aumentou em quase um terço na última década. Chetry (2022), ao analisar esses dados, ressalta o peso dos domicílios de uso ocasional nesse contexto. Segundo o autor, menos de 60% das residências da região da Baía

da Ilha Grande eram ocupados em 2022, contrastando com a média estadual que gira em torno dos 80%. As residências de veraneio correspondem a cerca de 30% do total dos imóveis da região. No município de Mangaratiba, por exemplo, mais da metade dos domicílios da cidade são dedicados apenas ao uso ocasional, reafirmando o sucesso (sic) deste modelo urbano, que tem como consequência a produção de espaços extremamente segregados, o que, no caso de Angra dos Reis, provocou um intenso processo de favelização de seus morros e encostas.

Figura 17 - Morros densamente ocupados no centro de Angra dos Reis



Fonte: Prefeitura de Angra dos Reis (2023).

Atualmente, segundo dados do Censo IBGE, mais de 30% da população de Angra dos Reis vive em aglomerados subnormais, índice bem superior ao da capital fluminense. Segundo dados do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), grande parte dessas áreas são dominadas pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas, o que coloca Angra dos Reis na 22ª posição do ranking das cidades mais violentas do país. Ao se fazer esse recorte por estado, o município ocupa o 3º lugar entre as cidades mais violentas, com 55,5 mortes violentas por 100 mil habitantes, atrás apenas das cidades de Itaguaí e Queimados na Baixada Fluminense.

Portanto, há uma parcela bem significativa da população de Angra dos Reis, principalmente aquela de menor renda, vivendo em morros e encostas suscetíveis a movimentos de massa, resultado de seu clima tropical úmido e relevo escarpado da Serra do Mar. A situação é potencializada pela ocupação desordenada, que tem em suas raízes o processo desigual de produção do espaço que, direcionado por interesses econômicos, entre eles os interesses do capital turístico e imobiliário, produziu uma cidade extremamente desigual, com grande parte da população exposta aos mais diferentes riscos sociais e ambientais.

1.5. Lazer e o direito ao tempo livre: possibilidades de vivência em Angra dos Reis

O direito social ao lazer está firmado no artigo 6º da Constituição de 1988 (Brasil, 2016). Os estudos acerca da temática do lazer vêm ganhando cada vez mais importância na contemporaneidade e despertando o interesse de muitos estudiosos dos mais diversos campos de pesquisa, como por exemplo, na sociologia, geografia, psicologia, educação e no turismo. Além disso, nas últimas décadas a sociedade vem dedicando maior atenção ao tema e os setores de mídia e do mercado passaram a olhar para o lazer com maior interesse.

Apesar do crescimento do interesse sobre o assunto nos últimos tempos, a discussão sobre lazer não é recente, e suas origens remontam à antiguidade, sobretudo Roma e Grécia. Em sua etimologia, de acordo com o dicionário Michaelis, a palavra lazer deriva do termo em latim *licere*, que significa aquilo que é permitido, lícito, o que pode ser feito. Merecem referência também os termos *skhole* (grego), assim como o *otium*, derivado do latim, que faziam referência ao tempo livre ou desocupado, utilizado para o descanso tanto do corpo, quanto da mente, e para a contemplação.

A noção de tempo, inclusive, foi sendo construída historicamente e culturalmente pelas sociedades ao longo da história. Bacal (2003) ressalta que o tempo social é vivido por todos e por cada indivíduo no interior dos grupos e das sociedades que se vive, as quais são diretamente influenciadas por um referencial de padrões culturais. Desse modo, os valores culturais associados ao modo de produção vigente influenciam diretamente na percepção do tempo, na sua valorização, bem como na maneira de usufruí-lo.

O nascimento de um modelo de sociedade urbano-industrial gera uma transformação sobretudo da noção de tempo. A revolução industrial e o surgimento de um novo modelo de acumulação capitalista representam um novo paradigma no que concerne à percepção e ao controle temporal. Thompson (1998) registra que nas sociedades pré-industriais, a noção de

tempo ainda era fortemente influenciada por fatores naturais. O nascer e o pôr do sol, além das estações do ano, por exemplo, eram determinantes na organização do trabalho e consequentemente, da sociedade.

Com a industrialização e a urbanização, o tempo social passou a ter que se adequar ao tempo marcado pelo relógio, que é determinado pelas forças de produção capitalista. O tempo assim se torna cada vez mais racionalizado. Nesse contexto, Bacal (2003, p. 98) pondera que “as sociedades advindas da Revolução Industrial se preocuparam em dividir e demarcar com exatidão o tempo social, visando, sobretudo, a regular as ações humanas a partir do período reservado ao trabalho (atividade obrigatória).”

A partir desse momento, o trabalho (na fábrica) se torna a principal razão de existência do trabalhador e passa a ocupar posição central na vida do proletariado. O período em que ele não se dedica às suas obrigações laborais passa a ser chamado tempo livre. Nesse sentido, Bacal (2003, p. 98) esclarece que:

A fixação e regulamentação de um tempo necessário para o trabalho acabaram liberando parcelas de tempo para o cumprimento de atividades relacionadas à própria sobrevivência individual (fisiológicas e sociais), e para a realização de atividades de “livre escolha” que, não obstante seu caráter voluntário, não deixam de estar ligadas ao trabalho. (...) o tempo livre surge como fenômeno complementar e justificado ao tempo de trabalho, e não como um elemento conflitante.

Sobre a temática, Severiano e Estramiana (2012) classificam o tempo livre como “aquele tempo disponível ao homem após as suas atividades laborais. Ou seja, trata-se de um tempo de não trabalho no qual o homem estaria liberto dos constrangimentos do tempo de trabalho, seja para dedicar-se a outras atividades não laborais, seja para o descanso. Os mesmos autores também citam as contribuições de Adorno sobre a temática, que estabelece o tempo livre como “mero tempo de não-trabalho; tempo para restauração da força de trabalho; espaço para formas de descontração e divertimento e espaço relacional destinado a fins não objetivos” (Adorno, 1995, p. 244; *apud*. Severiano e Estramiana, 2012, p. 69).

Nessa perspectiva, Karl Marx assegura que é no tempo livre que o trabalhador tem a possibilidade de se reencontrar com sua essência. Pois a lógica do trabalho, na ótica de acumulação do capitalismo industrial, acaba por desumanizá-lo. Por isso, a extrema importância da existência ao tempo livre, ou seja, fora do trabalho. Assim,

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc, está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrocada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia (Marx, 1974, p. 98-9).

Contudo, Adorno ressalta que o dito tempo livre está acorrentado ao seu oposto, pois o tempo liberado do trabalho encontra-se sob o fascínio do poder do capital. Em outras palavras, o autor questiona o real sentido de liberdade promovido pelo tempo livre, uma vez que sua condição de existência está dialeticamente atrelada à lógica do trabalho (Adorno, 1995 *apud* Severiano e Estramiana, 2012).

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcellino (2012) questiona o conceito de tempo livre, o qual é associado ao tempo fora do trabalho. Para o autor, o mais adequado seria falar em tempo disponível, argumentando que do ponto de vista histórico, tempo algum pode ser entendido como livre de coações ou normas de conduta social.

Seja como for, o tempo livre, ou disponível, é condição fundamental para a prática e desenvolvimento do lazer, uma vez que é no período liberado do trabalho que se pode dispor de condições para realizar atividades entendidas como lazer. Sobre isso é importante ressaltar que o fenômeno se amplia a partir das transformações econômicas, sociais e culturais oriundas da Revolução Industrial durante o século XIX, e se torna fenômeno de massa ao longo do século XX. A redução da jornada de trabalho diária, por exemplo, é fundamental para o acesso da classe trabalhadora ao lazer, e faz com que o trabalhador passe a ter contato com algo que só era usufruído pela burguesia.

Em termos conceituais, as contribuições do sociólogo Joffre Dumazedier são importantíssimas para que se possa entender o significado e o conteúdo do lazer. Para o autor francês, expoente nos estudos do lazer, o mesmo classifica a atividade como

(...) um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 1973, p. 34).

Dumazedier (1974) concebe o lazer como um conjunto de ocupações que podem ser desenvolvidas após o cumprimento não somente das atividades de trabalho, mas também da realização de obrigações cotidianas. Com isso, esclarece que as atividades obrigatórias realizadas no período fora do trabalho também são opostas ao lazer, como lavar a louça, levar os filhos na escola, pagar contas, entre outras, e completa que uma determinada atividade para ser considerada lazer deve possuir seguintes atributos ou caracteres:

- Caráter liberatório: reforça a ideia de que o lazer resulta da livre escolha do indivíduo. Assim, é necessário liberar-se do conjunto de atividades impostas pela sociedade, como trabalho, escola (no caso das crianças), além das demais obrigações

institucionais (familiares, sociopolíticas, religiosas, etc.). Contudo, não exclui o fato de o lazer estar condicionado a razões socioeconômicas inerentes ao sistema capitalista;

- Caráter desinteressado: o lazer não deve objetivar qualquer fim lucrativo, funcional ou proselitístico. Dessa forma, o trabalho, ainda que seja prazeroso, não é considerado lazer. O mesmo vale para atividades utilitárias como cozinhar, além daquelas de caráter político ou religioso, definindo-as como semilazeres, ou seja, atividade mista em que o lazer é misturado a uma obrigação institucional;
- Caráter hedonístico: busca pelo prazer como condição fundamental do lazer, o que faz do lazer um fim em si. Ainda que haja determinadas atividades que exijam um grande esforço e/ou disciplina, o que a define como lazer é a busca pela satisfação pessoal;
- Caráter pessoal: o lazer proporciona ao indivíduo a livre manifestação de sua personalidade, livre das obrigações impostas pelo sistema capitalista. Permite que a pessoa se recupere do cansaço físico ou mental, se liberte do tédio cotidiano que surge das atividades repetitivas, além de liberar o indivíduo para que ele desenvolva sua criatividade;

Dumazedier (1973), ainda descreve três funções mais importantes para o lazer: os 3 Ds: descanso, divertimento e desenvolvimento (pessoal e social). Essas funções, segundo o autor, são condições básicas para o entendimento do papel do lazer, tanto na perspectiva do sujeito, quanto da sociedade.

No Brasil, as discussões acerca da temática do lazer se ampliam, sobretudo, a partir da década de 1970, e encontram nos estudos de autores como Nelson Carvalho Marcellino e Renato Requixa importantes bases teóricas que ajudam a estruturar as análises acerca do assunto no país. Marcellino (1995, p. 31) define lazer como

(...) a cultura compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além que a da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade contemplativa.

Enquanto Requixa (1980, p. 25) considera o lazer como “uma ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social.” Percebe-se que a análise de Marcellino se diferencia das concepções de Dumazedier e Requixa no que concerne à

conceituação, pois o primeiro citado entende o lazer como cultura, já os outros concebem o lazer como um conjunto de ocupações. Todavia, em outros aspectos, percebe-se aproximações entre as análises dos três autores. Os três, por exemplo, comungam dos mesmos preceitos básicos do lazer: os caracteres liberatório, desinteressado, hedonístico e pessoal.

Em termos de diferenciação dos lazeres, Dumazedier (1974) propõe uma divisão que contempla cinco categorias:

- Lazer físico: corresponde a atividades que demandam esforço físico, como, por exemplo, esportes em geral.
- Lazer artístico: associados ao teatro, cinema, música, dança, etc., tanto ao assistir quanto ao se praticar.
- Lazer manual: atividades como jardinagem, tricô ou o ato de consertar aparelhos domésticos, aquarismo e até o ato de cozinhar, desde que realizado por prazer, em um dia especial, final de semana, fora do período das obrigações.
- Lazer intelectual: partida de xadrez, leitura de livros, revistas, além de cursos, formações, etc., não havendo relação com a área de trabalho, mas por prazer.
- Lazer social: expresso em jogos, encontros, festas, entre outros. Ocorre entre duas ou mais pessoas.

Marcellino (2012) e Camargo (1986) também utilizam a mesma classificação proposta, porém, em seus pensamentos, a referida divisão é insuficiente e acrescentam uma sexta categoria de lazer: o lazer turístico, que para este trabalho, é de enorme relevância. Para os autores supracitados, o lazer turístico está associado à busca por novas paisagens, novas formas de vida, além da quebra da rotina cotidiana, a partir do deslocamento nos períodos de férias ou finais de semana. Marcellino (2012, p. 77) registra que o turismo, além de se configurar como um sexto tipo de atividade de lazer, também propicia a realização dos outros cinco tipos de lazeres:

(...) as aspirações ligadas ao lazer (...) envolvem interesses artísticos, físicos, manuais, intelectuais e sociais; veremos que as atividades turísticas são oportunidades privilegiadas para a satisfação de todos eles. No entanto, essa aspiração a que me referi configura, como já vimos, o turismo como um sexto tipo de interesse no lazer, um dos itens a ser considerado quando se examina o conteúdo do lazer.

Na conceituação do turismo como uma categoria do lazer, o autor Marcellino (2012)

se baseia no trabalho de Oliveira (1997), ao considerar que o lazer turístico engloba três diferentes dimensões: imaginação, ação e recordação. A imaginação envolve o período prévio à viagem, ou seja, o planejamento, a busca por informações sobre o lugar a ser visitado, a elaboração de roteiros, e coisas similares. Essa dimensão envolve tudo o que permita curtir a viagem por antecipação. A ação, o real da viagem, corresponde ao ato da viagem em si, o prazer gerado pelo momento, a própria quebra da rotina e a satisfação em se entregar àquela experiência naquele período. E a recordação seria a extensão da viagem, que não se encerra com o retorno para a casa e o cotidiano. As fotos, os vídeos e toda a história narrada acompanham o turista e prolongam o prazer desta forma de lazer.

Apesar de toda a lógica mercadológica da indústria do turismo, pautada na produção de espaços genéricos a serem consumidos, além do status que envolve os diferentes produtos turísticos, Marcellino (2012, p. 78) afirma que o turismo pode e deve ser entendido como uma “atividade cultural de lazer, oportunidade de conhecimento, de enriquecimento da sensibilidade, de percepção social e de experiências sugestivas.”

Faz-se ainda uma importante diferenciação conceitual entre turismo e lazer. Baseando-se em Bacal (2003), pode-se estabelecer duas situações: a primeira é de que o turismo não se reduz ao lazer, ou seja, a atividade turística se apresenta como uma categoria do lazer pouco significativa quantitativamente, por se realizar em tempos específicos, sazonais, efêmeros, como por exemplo, final de semana, feriado prolongado ou período de férias, porém, é de grande valor qualitativo, por se caracterizar por um tempo livre contínuo, possibilitando vivenciar de forma plena (o dia todo) várias categorias do lazer. Além disso, o turismo está diretamente relacionado a cadeia produtiva (capital), pois transforma o espaço em produto, é preciso dinheiro para pernoitar (acomodação), deslocar (passagem rodoviária, aérea) e vivenciar o destino (atividades de lazer).

Outro fator importante, é que se pode fazer turismo e não necessariamente se fazer lazer, isso porque, os deslocamentos acontecem por diferentes necessidades e obrigações: profissionais, familiares, religiosas, saúde, etc., e quando essas viagens acontecem o turista pode ou não optar em realizar lazer. A segunda situação é que o lazer é mais “democrático” que o turismo, por ser realizado próximo ao local de moradia e até na própria moradia, tendo a possibilidade de ser ou não gratuito, como, por exemplo, ir a academia para fazer exercícios físicos, ida ao cinema, teatro, centro cultural (considerados equipamentos específicos de lazer), ou tocar violão em casa, correr na rua (equipamentos não específicos de lazer), etc.

Levando-se em consideração as seis categorias do lazer, Werneck e Isayama (2001), ponderam que a prática não deve ser vista somente pela lógica de mercado, pois se originou

de uma experiência cidadã, constituindo canais de resistência, mobilização e engajamento político pela busca do tempo livre. Mello (2007) complementa ao discorrer que a alfabetização cultural não ocorre somente por meio do ensino formal (escola), mas também pela aprendizagem de maneira informal fora da escola (a partir de movimentos, olhares, sons, manipulação) oferecendo a população possibilidades abrangentes e inclusivas de escolhas de lazer em seu cotidiano.

Por outro lado, Camargo (1998) e Marcellino (2012) apontam fatores limitantes e que inibem e/ou dificultam a fruição do lazer: barreiras interclassistas sociais, as quais privilegiam os economicamente mais abastados; questões relacionadas ao gênero, como por exemplo, a dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres; a faixa etária, onde crianças e idosos por estarem fora do mercado de trabalho possuem menores condições de pagar pelo lazer; e situações relacionadas ao plano cultural e a tendência de se ignorar populações minoritárias da sociedade, como por exemplo, deficientes audiovisuais e cadeirantes.

Neste contexto, como decreta a atual constituição, todos os brasileiros deveriam ter direito ao lazer, importante para o bem-estar, prazer, da população (descanso, diversão, desenvolvimento pessoal/social). Por outro lado, o poder público em várias instâncias (prefeitura, governo estadual e federação) precisa investir, subsidiar (por exemplo, ingressos para shows, passagens de ônibus gratuitas aos finais de semana), distribuir espacialmente melhor os equipamentos específicos de lazer (teatros, cursos, shows, cinemas), além de oferecer áreas naturais à população (parques, praias despoluídas, etc.), ou seja, os mais pobres sendo cidadãos, também têm direito ao lazer.

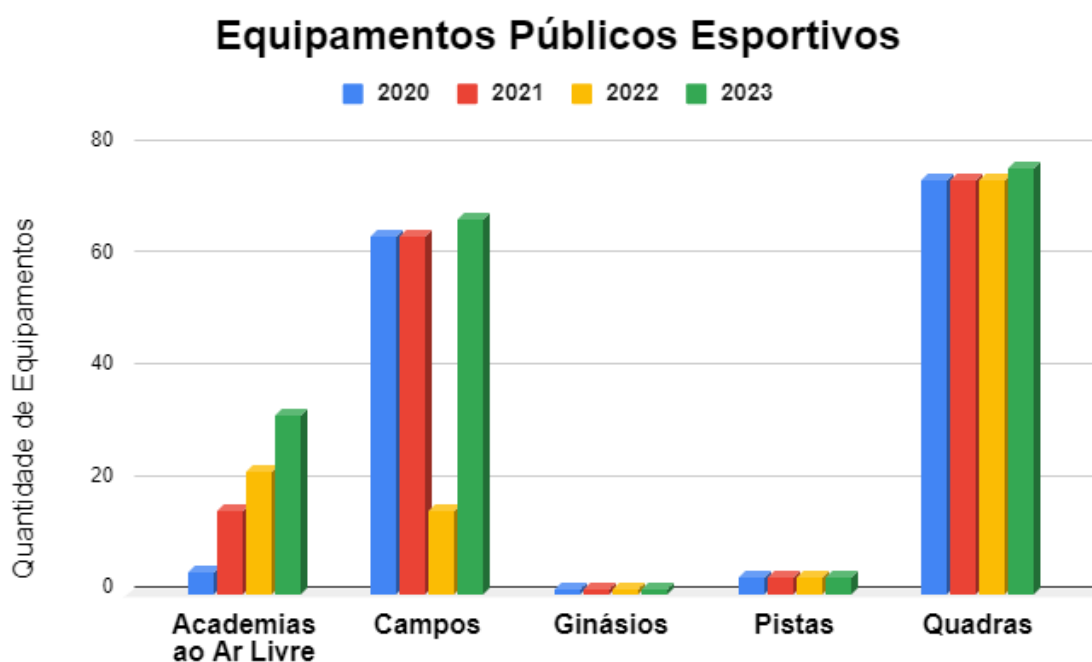
No município de Angra dos Reis, o lazer está intimamente ligado sobretudo, às práticas de esporte e recreação. As praias, ainda que não tão democráticas, conforme já observado ao longo do capítulo, se apresentam como um dos principais espaços utilizados para as práticas de lazer de boa parte da população local e dos turistas que visitam a cidade, sobretudo nos meses de verão, além dos feriados.

De maneira geral, os principais equipamentos voltados para as práticas de lazer cultural ou intelectual se concentram na região central da cidade, como centros culturais, o teatro municipal, salas de cinema e biblioteca municipal. Nesse contexto, é importante salientar que o município se estende por mais de setenta quilômetros de rodovia entre uma ponta e outra da cidade e que alguns bairros possuem distância de até 50 km do centro. Dessa forma, ocorre que determinados equipamentos de lazer não são de fácil acesso a uma parcela considerável da população da cidade. Os principais eventos culturais de Angra dos Reis, como festivais de música, de teatro, entre outros, também são, em geral, concentrados na porção

central do município ou em Ilha Grande, importante localidade turística da cidade.

Os principais equipamentos específicos públicos espalhados ao longo de toda sua área urbana estão relacionados às práticas de lazer físico, como quadras poliesportivas, campos de futebol e academias ao ar livre (Gráfico 1). Dados do Observatório da Cidade de Angra dos Reis reforçam essa tendência.

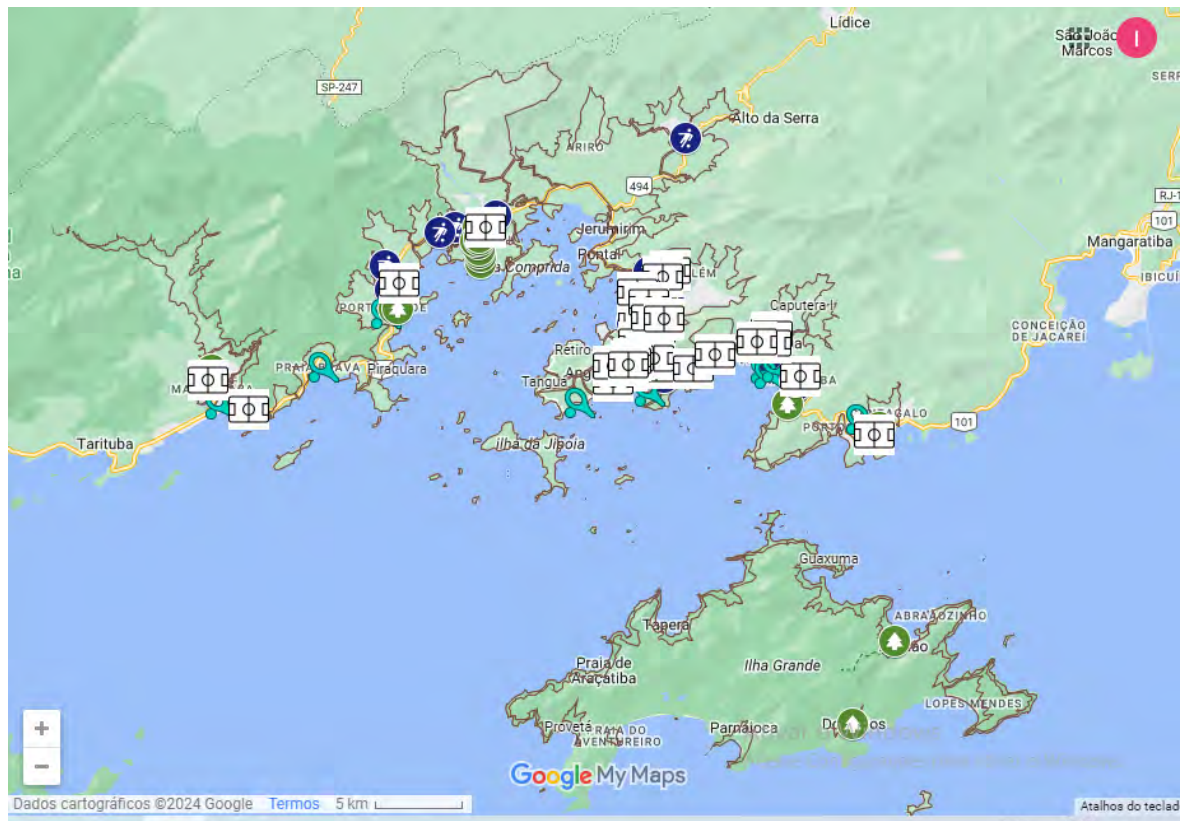
Gráfico 1 - Equipamentos Públicos Esportivos



Fonte: Observa Angra (s.d.).

Na imagem a seguir, também disponibilizada em forma de mapa pelo Observatório da Cidade de Angra dos Reis, é possível ver a distribuição de diversos equipamentos, específicos e não específicos de lazer ao longo de toda a cidade. Observam-se quadras (símbolos brancos), campos (símbolos azuis escuro), praças públicas (símbolos verdes), pistas de skate, e clubes (símbolos em azul claro).

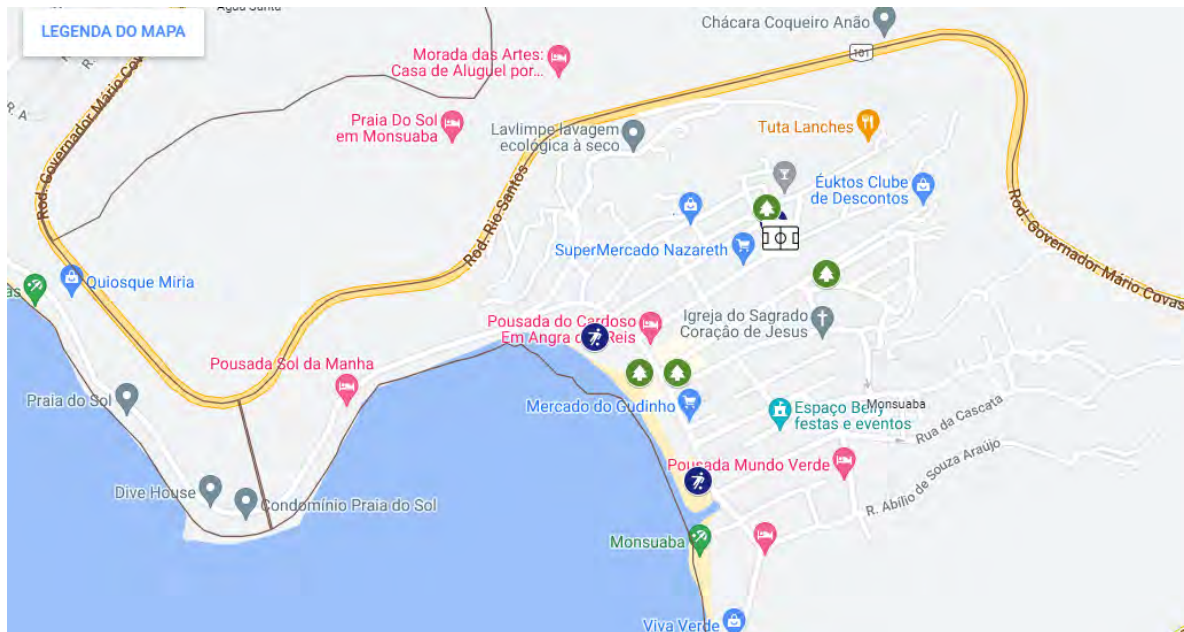
Figura 18 - Equipamentos de lazer em Angra dos Reis



Fonte: Observa Angra (s.d.).

O bairro da Monsuaba, de certa forma, reproduz as principais características de lazer encontradas em outros bairros periféricos da cidade de Angra dos Reis. A presença de equipamentos públicos de lazer disponíveis é voltada para as atividades físicas, como quadras poliesportivas e campos de futebol. Somam-se a esses equipamentos aqueles não específicos do lazer, como a praia, por exemplo. No caso da principal praia do bairro, a poluição é um fator limitador de seu uso público, porém a mesma ainda é utilizada para atividades, sobretudo as que envolvem o lazer físico.

Figura 19 - Equipamentos de lazer no bairro de Monsuaba



Fonte: Observa Angra (s.d.).

No capítulo seguinte, discute-se a cartografia, sobretudo escolar, e seu papel na representação dos fenômenos espaciais, bem como suas contribuições enquanto ferramenta para se discutir o espaço local e consequentemente, os níveis de acesso e as práticas de lazer. Nesse contexto, analisa-se a importância dos mapas mentais como recurso pedagógico a ser trabalhado em sala de aula junto às turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II- A IMPORTÂNCIA DO MAPA COMO MEIO DE REPRESENTAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO

Para tratar dos mapas enquanto meios de representação e de conhecimento sobre o espaço geográfico, considerando a sua importância didática e crítica a partir do contexto delimitado e da pesquisa realizada, antes se irá abordar brevemente as noções de pensamento espacial, raciocínio geográfico e educação geográfica em suas relações com a cartografia.

2.1. Pensamento espacial, raciocínio geográfico e a educação geográfica

Ao longo das últimas décadas, há um crescente interesse no desenvolvimento de estudos interdisciplinares relacionados ao chamado pensamento espacial. A temática mobiliza pesquisadores de diversas áreas da ciência, como a Psicologia Cognitiva, Matemática e Geografia, além de outros campos científicos, por exemplo, a arquitetura, medicina, engenharias, física e química, que embora apresentem objetivos distintos, também se debruçam para se pensar o espaço (Duarte, 2017; Juliasz, 2017).

A principal referência mundial em termos acadêmicos acerca do conceito de pensamento espacial, ou *spatial thinking*, é o relatório do Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense (*National Research Council – NRC*), que foi publicado no ano de 2006, com o título de *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum* – em tradução livre: Aprendendo a pensar espacialmente: Sistemas de Informações Geográficas como sistemas de apoio ao currículo da escola básica (ensino fundamental e médio).

Este documento foi elaborado pelo Comitê de Apoio para Pensar Espacialmente (*Committee on the Support for the Thinking Spatially*) que é ligado à Comissão de Geografia do NRC (Duarte, 2017). O documento destaca que o pensamento espacial é um tipo de pensamento “baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio” (NRC, 2006 *apud* Duarte, 2016, p. 27).

O conceito de pensamento espacial, apesar de mais difundido nos países anglo-saxões, ganhou maior notoriedade no Brasil, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XXI (Duarte, 2017). Algumas das principais contribuições no debate acadêmico brasileiro sobre este campo de estudo são oriundas da Educação Geográfica. Autores como Castellar (2017), Duarte (2016, 2017) e Juliasz (2017, 2019, 2021) se encontram na vanguarda da produção científica voltada para essa área de pesquisa, a partir da perspectiva da Geografia enquanto disciplina escolar.

O interesse de estudiosos ligados à Educação Geográfica no desenvolvimento de estudos sobre o pensamento espacial decorre do fato de que a Geografia, enquanto campo de conhecimento científico e objeto de ensino-aprendizagem tem, a partir de seus conceitos, categorias e teorias, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de análises da realidade por parte do educando, daí a importância de se pensar espacialmente (Cavalcanti, 2010; Duarte, 2016).

Outro vínculo importante entre o pensamento espacial e a Educação Geográfica é o fato de que o último citado se apresenta como uma das bases para o desenvolvimento do chamado raciocínio geográfico. Nesse sentido, a professora Sonia Castellar ressalta tal importância, afirmando que o ensino do conteúdo geográfico estimula o aluno a raciocinar geograficamente, com vistas a construir uma consciência geográfica. A autora evidencia que

O fundamental para a Geografia escolar é possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da consciência geográfica, entendendo a localização dos lugares e fenômenos e, a partir disso, podendo raciocinar geograficamente, compreendendo a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos, a escala social de análise (Castellar, 2011, p. 134).

O interesse da Educação Geográfica acerca do pensamento espacial é constatado quando se observa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar que, com base nas aprendizagens de Geografia, é de suma importância que o educando seja estimulado a pensar espacialmente, desenvolvendo assim o raciocínio geográfico (Brasil, 2018). O documento é orientador da educação básica a nível nacional, e destaca a importância do pensamento espacial como objeto de interesse da Geografia enquanto disciplina escolar, mas também reforça seu caráter interdisciplinar e exemplifica sua importância na resolução de questões cotidianas.

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra, conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (Brasil, 2018, p. 359).

A BNCC ainda salienta que a grande contribuição da Geografia aos alunos da educação básica é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (Brasil, 2018, p. 360). Para isso, o documento

reforça a importância de se utilizar os conceitos geográficos, assim, ao aplicar procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial, as disputas geopolíticas e seus impactos no território, bem como da desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos, sejam eles urbanos ou rurais (Brasil, 2018).

Sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, se faz necessária uma breve discussão acerca de suas aproximações, assim como suas diferenças. Num primeiro momento é importante diferenciar pensamento de raciocínio, para isso, recorre-se a psicologia cognitiva. O pensamento espacial permite que as pessoas organizem suas ideias e sentimentos, sendo um dos fatores básicos que fundamentam o comportamento humano.

Além disso, essa forma de pensamento pode ser tanto um processo consciente, quanto inconsciente. Enquanto o raciocínio geográfico consiste em um processo mental estritamente consciente, requerendo lógica, em outras palavras, o indivíduo elabora um raciocínio usando vários fatos envolvidos em uma questão específica e tenta compreendê-la de forma lógica, com objetivo de encontrar uma solução para um problema.

Portanto, Silva (2014) define o raciocínio geográfico como um saber específico da Geografia capaz de ler, entender e compreender o mundo, utilizando como ferramentas seus conceitos e categorias. Assim, segundo a autora, fomentar o raciocínio geográfico implica pensar um ensino de Geografia baseado na superação daquele modelo pautado por descrições e enumerações, isto porque: “Esse raciocínio permite explicar por que as coisas estão onde estão, por que um dado fenômeno acontece em uma dada localidade, por que o mesmo fenômeno acontece de maneira distinta ou semelhante em diferentes localidades (Silva, 2021, p. 58).”

Em seu trabalho de conclusão do curso de doutorado, Silva (2021), elenca ainda diversas ações que são consideradas importantes no desenvolvimento do raciocínio geográfico (Quadro 2):

Quadro 2 - Ações do raciocínio geográfico

| |
|--|
| Analisar os componentes espaciais presentes em uma espacialidade. |
| Codificar informações e/ou conhecimentos referentes a processos, componentes espaciais e situações geográficas em linguagens. |
| Compreender os processos e os componentes espaciais presentes em uma determinada situação geográfica, apontando a relação entre eles. |
| Decodificar informações sobre o fenômeno, os processos e os componentes espaciais em linguagens. |
| Descrever os atributos do fenômeno e do local de sua ocorrência com base em sua dispersão, concentração, intensidade e dinâmica. |
| Dimensionar os componentes espaciais e processos conforme seus comportamentos diante de um dado fenômeno analisado na situação geográfica. |
| Espacializar o fenômeno a partir do tripé metodológico. |
| Evocar informações, ideias e conceitos sobre componentes espaciais, processos, e situações geográficas. |
| Estabelecer limites e fronteiras entre espaços compreendendo as relações entre eles, reordenando-os mentalmente para obter uma visão geral da espacialidade. |
| Identificar e reconhecer os componentes espaciais e processos de uma dada espacialidade, e assim como se comportam uns em relação aos outros diante da situação geográfica em estudo. |
| Inferir respostas sobre a análise de uma situação geográfica. |
| Lembrar informações e/ou conhecimentos referentes a processos e componentes espaciais presentes em diferentes linguagens. |
| Localizar o fenômeno indicando os seus atributos e demais constituintes. |
| Observar formas, funções e disposições de componentes espaciais em uma dada situação geográfica. |
| Perceber o espaço e os fenômenos que nele ocorrem. |
| Pensar sobre o espaço geográfico , interpretando situações geográficas e refletindo na atuação do espaço sobre fenômenos e dos fenômenos sobre o espaço. |
| Regionalizar diferentes espacialidades a partir dos seus componentes espaciais. |
| Relacionar os atributos do fenômeno, estabelecendo associações entre eles. |
| Representar por meio de linguagens uma situação geográfica. |
| Transitar entre escalas , tendo como referência a abrangência do fenômeno. |
| Visualizar o espaço como um fator determinante das práticas espaciais. |

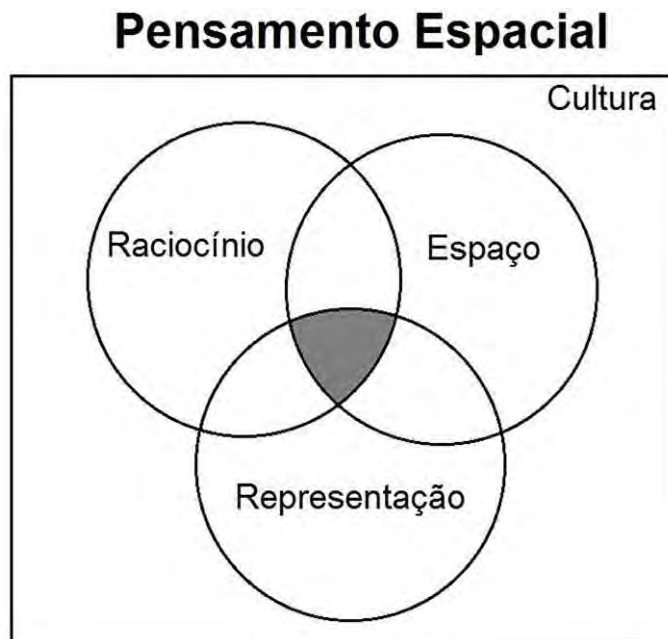
Fonte: Silva (2021).

Sobre a relação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico, levando em consideração suas aproximações e distanciamentos, Silva (2022) explica que “todo raciocínio geográfico é essencialmente espacial, mas nem todo pensamento espacial é efetivamente geográfico, uma vez que, não constitui a leitura geográfica de um fenômeno.” Castellar e

Paula (2020), defendem a tese de que o pensamento espacial consiste em um conteúdo procedimental, que associado a uma situação geográfica, estimulará o raciocínio geográfico do estudante, o que aprofundará e dará sentido aos conteúdos estudados.

Dito isso, retoma-se o debate entorno do papel da Educação Geográfica e suas contribuições no desenvolvimento do pensamento espacial do aluno. Juliasz (2017) reforça a importância de se compreender que o pensamento espacial, apesar de seu caráter de universalidade, está inserido em uma dada cultura, que por sua vez, caracteriza-se pela especificidade das interações entre as pessoas e utiliza como exemplo os desenhos de crianças, por trazerem influência do meio social e da cultura em que os indivíduos estão inseridos.

Figura 20 - O pensamento espacial inserido na cultura



Fonte: Juliasz (2017).

A autora Juliasz (2017) ressalta o papel da linguagem como principal forma de mediação da cultura. No que tange ao espaço, compreende-se a relevância da linguagem cartográfica como uma forma de expressar e concretizar o pensamento espacial desde a infância. Sendo assim:

As habilidades do pensamento espacial modificam-se ao longo do tempo ao serem mobilizadas e desafiadas e, na idade escolar, a Geografia e a Cartografia podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento deste tipo de pensamento, pois a compreensão dos princípios geográficos e suas representações por meio da cartografia, seja por meio de desenhos, mapas, maquetes ou outras representações, mobilizam as habilidades do pensamento espacial, e estas mobilizam tanto a

reflexão da sua própria representação e linguagem (cartografia) quantos seus conceitos (Geografia). Uma área contribui para o desenvolvimento da outra de forma dialética (Juliasz, 2017, p. 69).

Duarte (2017) enfatiza que as formas de representação do espaço, principalmente aquelas de caráter cartográfico, são importantíssimas na mobilização do pensamento espacial frente a fenômenos complexos. Para o autor, os recursos cartográficos, quando utilizados corretamente, poupam a mente do trabalho de memorizar uma série de informações, deixando-a livre para ser ocupada com “atividades mais nobres”, como identificar padrões espaciais, fazer associações ou compreender processos socioespaciais, entre outras.

Compreende-se assim, o importante papel da educação geográfica na mobilização do pensamento espacial do educando. Nessa direção, a cartografia, trabalhada enquanto linguagem em sala de aula, possui um enorme potencial de contribuição para o desenvolvimento de práticas que estimulem o aluno a pensar espacialmente, e assim poder fazer leituras mais críticas de mundo.

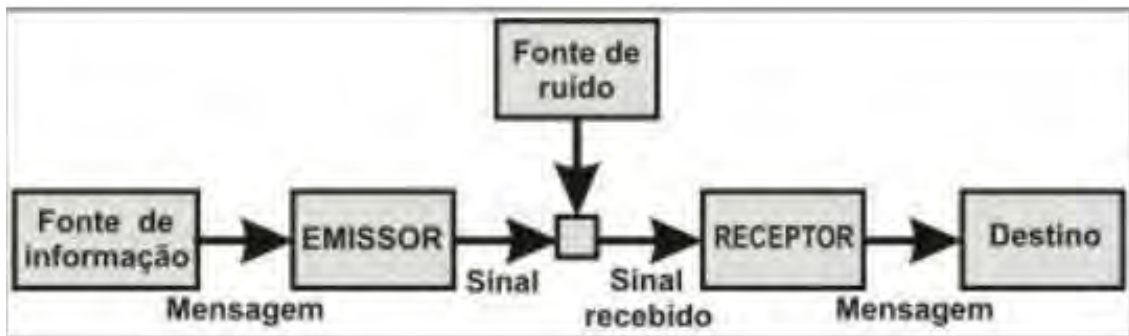
2.2 Representando o espaço: símbolos, mapas e a eficácia na comunicação

Ao longo da história, há várias definições para a cartografia, levando em conta seu caráter técnico, tecnológico, artístico e também científico, como um campo de conhecimento humano. Almeida (2007) evidencia que as primeiras definições sobre cartografia abordam seu papel enquanto disciplina que tem como objetivo a representação do planeta. A autora reitera a definição que coloca a cartografia como arte, onde a principal preocupação recaía sobre o fator estético do produto, no caso, o mapa. Posteriormente, a cartografia passou a ser concebida enquanto técnica, e seu objetivo se resumia apenas a confecção de mapas.

No entanto, é a partir do século XX, que se observa uma mudança essencial quanto ao desenvolvimento da cartografia, que vai influenciar substancialmente os mapas contemporâneos. Em meados de 1960 é a primeira vez na história que o desenvolvimento de um mapa passa a levar em consideração o usuário, e também se preocupa com a eficácia da comunicação (Almeida, 2007; Fiori, 2020).

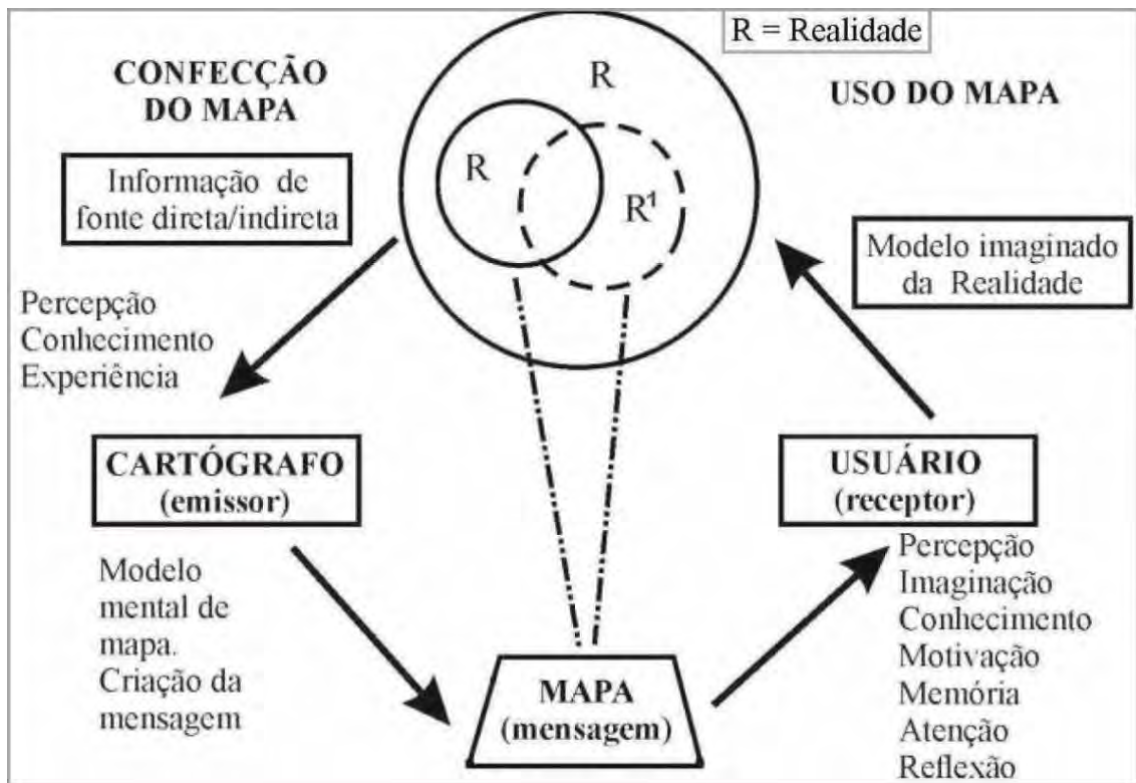
O principal fator responsável por essa virada de chave foram os estudos associados à Teoria da Comunicação (Figura 21). Dessa forma, ao associar a Teoria da Comunicação à cartografia, compreende-se que a eficiência de um mapa está condicionada com a boa comunicação entre o produtor e o receptor da informação, nesse caso, sequencialmente, quem produz e quem lê, decodifica o produto cartográfico (Fiori, 2020) – Figura 22.

Figura 21 - Esquema base da Teoria da comunicação



Fonte: Bertin, 1996, *apud* Fiori, 2008.

Figura 22 - Modelo da Teoria da comunicação adaptado para cartografia



Fonte: Simielli (1986, *apud* Fiori, 2020).

Nessa direção, cabe destacar que um produto cartográfico eficaz tem como premissa uma comunicação plena na relação mapa-usuário, portanto, é extremamente importante levar em consideração as necessidades, o nível de conhecimento e compreensão do usuário sobre a cartografia, e por fim e não menos importante, qual o objetivo, interesse em se utilizar um determinado mapa. Em consonância com o exposto, Almeida (2007) afirma a importância da criação de uma linguagem cartográfica para que o mapa atinja seu principal objetivo, que é a

comunicação, enfatizando ser:

(...) necessário que o cartógrafo esteja capacitado a manipular da maneira mais completa possível as informações iniciais sobre o mundo real, generalizá-las e transformá-las em informações cartográficas, através de uma linguagem cartográfica adequada, que por sua vez engloba a confecção e o uso do mapa num só processo – o processo de comunicação da informação cartográfica (Almeida, 2007, p. 78).

Segundo Barbosa (2018), a linguagem cartográfica está relacionada às estruturas do pensamento que possibilitam a leitura, assim como a compreensão e produção de representações espaciais que possuem uma simbologia própria, cuja mensagem pode ser lida e interpretada.

Para se compreender a linguagem cartográfica, Almeida (2007) reforça o papel da Semiótica, ciência geral das linguagens, sobretudo dos signos. Nesse contexto, Fiori (2020) explica que a maior parte dos produtos cartográficos contemporâneos fazem uso da comunicação visual (gráfico-cartográfica), associada a linguagem verbal (falada, escrita). Na interação entre o estímulo do entorno físico (visual) e o estímulo social (vivência, processo de aprendizado), viabiliza a criação de imagens que objetivam substituir o elemento real por representações denominadas signos. Assim, explica o autor, “(...) O signo não é o elemento, apenas está em seu lugar, sendo representado de um modo, o qual pode ser interpretado por experiências concretas, sentimentos ou pensamentos” (Fiori, 2020, p. 56). Em consonância, Santaella (2012) define signo como

(...) uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade (Santaella, 2012, p. 12).

Dessa forma, os signos se apresentam como recursos à nossa comunicação, os quais possuem dois aspectos distintos e complementares: significante e significado, que devem procurar a significação (Almeida, 2007; Fiori, 2020; Santaella, 2012) – Figura 23. O significante diz respeito ao material, concreto do signo, sendo o componente perceptível (audível ou legível), que se apresenta na forma escrita, falada ou pictórica do signo. Consequentemente, quando se lê ou se ouve as letras ou os fonemas que constituem uma palavra, além de uma infinidade de imagens pictóricas vistas em fotos, desenhos, e em um simples olhar, tem-se o significante.

O significado, por sua vez, diz respeito ao conceito do signo, o elemento abstrato da transmissão do conteúdo. O significado está ligado à assimilação das coisas por meio da vivência e das experiências pessoais e sociais, ou seja, uma representação mental a partir do

que se conhece sobre o assunto. Os dois aspectos, significante e significado, formam a significação, que é o resultado da relação eficaz entre os dois. Assim, uma palavra ou uma figura (significante) só é eficaz (chega à significação) quando consegue ser compreendida por quem a vê ou ouve.

Por exemplo, a palavra a casa é eficaz (consegue-se a significação) para quem fala a língua portuguesa, mas não será eficaz para um chinês (que usa o mandarim). Em outro caso, alguém vê a foto de um animal estranho, que nunca viu, e nesse caso não ocorre a significação, posteriormente, descobre-se que o nome do bicho é ornitorrinco. Assim, na próxima vez que ver uma imagem dele, pode-se haver a significação.

Figura 23 - Significante, significado e significação












Fonte: Fiori (2020).

O signo apresenta três formas de representação (Fiori, 2008 e 2020; Santaella, 2012; Carneiro, 2001):

- **Ícone:** Caracteriza-se por ser um objeto visual que representa outro por semelhança, sobretudo física, uma vez que possui as mesmas características do objeto representado. Exemplo: um desenho do corpo de um cão lembra imediatamente um cão.

- Índice: Representa algo por proximidade ou semelhança, mas não apresenta características físicas do objeto representado. Exemplo: ossos e patinhas são recursos que fazem referência e podem representar um cão.
- Símbolo: o signo é representado através de um pacto coletivo, cultural, de convenção ou associação cultural, sem necessariamente possuir uma relação icônica com o objeto representado. Por exemplo, de forma geral, em um mapa os rios são sempre representados pela cor azul, mesmo que os cursos d'água apresentem diferentes tonalidades, ou seja, em nossa cultura convencionou-se utilizar a cor azul clara para representar água. Neste contexto, pode-se dividir os símbolos a partir do grau de abstração da realidade (Figura 24). Os símbolos abstratos/convencionais ocorrem quando não possuem semelhanças físicas com o elemento representado. Por exemplo, um quadrado que remete a uma casa, um traço/ponto que remete um limite de território, um sinal de mais que representa hospital, entre outros. Enquanto os símbolos icônicos, pictóricos possuem semelhança(s) física(s) em relação ao elemento representado. Por exemplo, um conjunto de árvores indicando uma floresta, um navio representando um porto, um garfo e faca associados a restaurante, entre outros.

Figura 24 - Níveis de abstração da realidade

| Autor | Símbolo | Desenho | Símbolo | Desenho | Símbolo | Desenho |
|---------------------------------|------------|---|----------------|--|-------------------|---|
| Oliveira (1977) | Arbitrário |  | Semi natural |  | Natural |  |
| Gerber, Burden e Stanton (1990) | Abstrato |  | Associativo |  | Pictórico |  |
| Forrest e Castner (1990) | Arbitrário |  | Signo motivado |  | Imagens relatadas |  |

Fonte: Fiori (2020).

Joly (2007) divide os símbolos em seis categorias diferentes: convencionais, simbólicos, pictogramas, ideogramas, regulares e proporcionais (Figura 25).

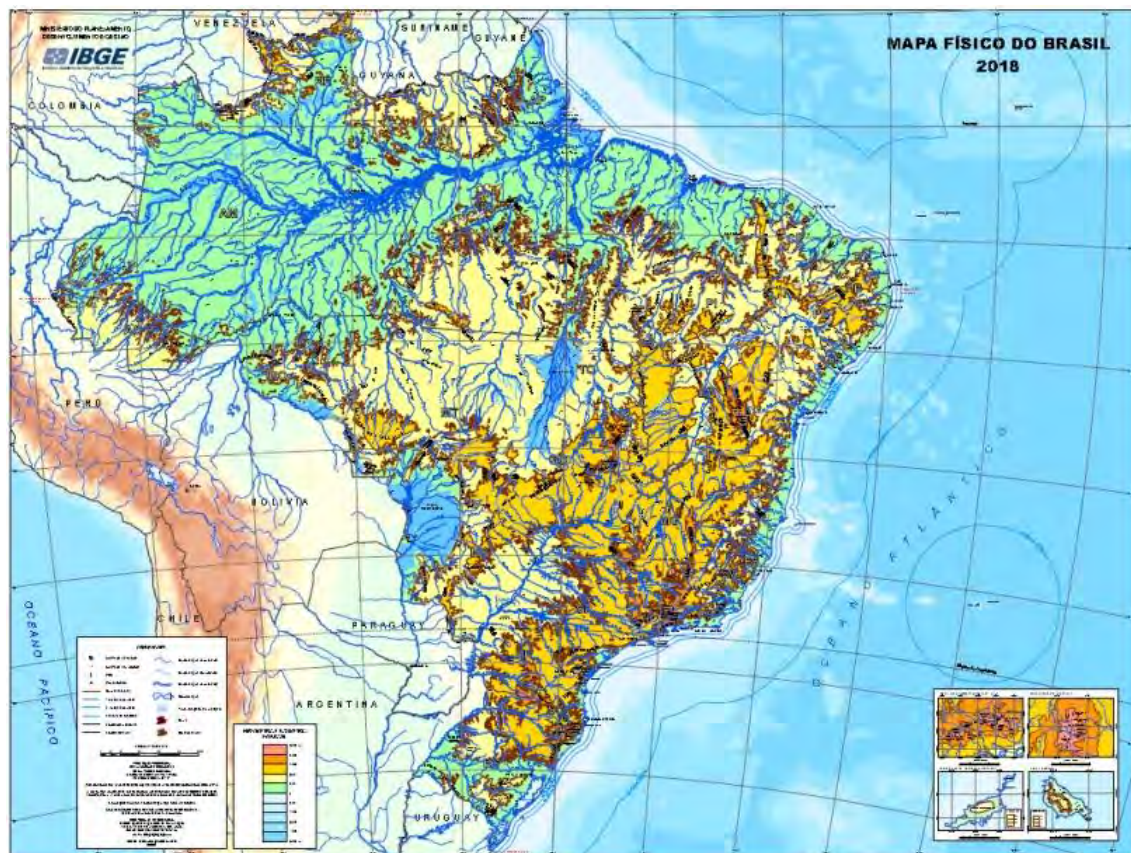
Figura 25 - Categorias dos símbolos cartográficos



Fonte: Joly, 2007.

Baseando-se nos diferentes tipos de signo, bem como seus níveis de abstração em relação a realidade a ser representada, Fiori (2020) classifica os mapas em dois grandes grupos: os mapas convencionais e os mapas pictóricos. As representações de cunho convencional caracterizam-se pela presença de símbolos que não se preocupam em apresentar semelhança com o que está sendo representado, logo, possui um alto nível de abstração. Para uma melhor compreensão desses mapas, é extremamente importante o recurso da legenda. A Figura 26 apresenta um mapa físico do Brasil, é possível observar os símbolos que não possuem semelhança como o mundo real, onde pontos representam capitais e variações de cores diferenciam os níveis de altitude dos terrenos.

Figura 26 - Exemplo de mapa convencional



Fonte: MundoGEO, 2018.

A Figura 27 apresenta um mapa convencional que faz uso de diferentes formas geométricas para diferenciar os recursos minerais presentes no território brasileiro, além de duas manchas de cores que ajudam distinguir dois tipos de estruturas geológicas.

Figura 27 - Mapa extrativismo mineral no Brasil



Fonte: Olic, Silva e Lozano (2012).

Os mapas pictóricos, por sua vez, possuem uma série de desenhos e ilustrações (símbolos pictóricos), o que faz com que apresentem maior semelhança física com o fenômeno representado. Em geral, são representações que demandam um menor nível de abstração da realidade, o que facilita sua interpretação e compreensão, conforme os exemplos que seguem.

Na Figura 28, o mapa pictórico retrata a cidade estadunidense de São Francisco. Percebe-se o grande uso de desenhos e ilustrações para representar os diferentes aspectos e fenômenos presentes no espaço. Enquanto a Figura 29, de 1904, retrata o Parque Nacional de Yellowstone, localizado nos Estados Unidos. Neste mapa pictórico, ressalta-se a presença de desenhos em suposta tridimensão (dando a ideia de volume, perspectiva), que representam aspectos físicos do terreno, o que facilita substancialmente a compreensão para aqueles usuários leigos na semântica cartográfica, ao facilitar a distinção das formas do relevo, além de identificar a presença rios, lagos, entre outros elementos espaciais.

Figura 28 - Mapa pictórico de São Francisco



Fonte: Simmons (2024).

Figura 29 - Mapa pictórico do Parque Nacional de Yellowstone



Fonte: Wellge (2024).

2.3. Semiologia gráfica: uma abordagem cartográfica

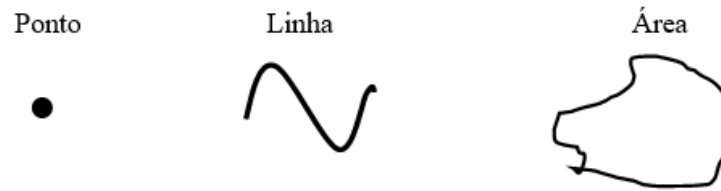
A ciência cartográfica vai muito além de um mero conjunto de técnicas de elaboração de mapas, há diferentes abordagens teórico-metodológicas relacionadas à representação gráfica espacial: comunicação cartográfica, semiologia gráfica, piagetiana/cognitiva, histórica, visualização cartográfica, ressaltando assim, o papel de uma linguagem poderosa e bastante complexa. A cartografia vale-se de fatos espaciais e os representa graficamente através de símbolos, cores e outros elementos, caracterizando-se como um valioso meio de comunicação. Ao tratar mais especificamente sobre a Semiologia gráfica, essa abordagem cartográfica foi sistematizada pelo francês Jacques Bertin na década de 1960, a partir da publicação de sua obra intitulada *Sémiologie Graphique* no ano de 1967. Bertin classificou e sistematizou o uso de recursos visuais na representação de dados e elementos do mundo real, aplicados a representações gráficas (mapas). O autor apresenta uma perspectiva da cartografia sob um viés menos descritivo e mais analítico, pois para Bertin (1973, p. 2) a representação gráfica:

constitui um dos sistemas de signos básicos concebidos pela mente humana para armazenar, entender e comunicar informações essenciais. Como uma *linguagem* para o olho, a representação gráfica beneficia por suas características ubíquas de percepção visual. Como um sistema monossêmico⁵, ela forma a porção racional do mundo da imagem.

Neste contexto, a base da linguagem cartográfica se faz a partir do conjunto de três elementos gráficos: ponto, linha e área (Figura 30), que são representados em um plano bidimensional (folha de papel ou tela do computador), podendo apresentar coordenadas, que possibilitam a localização do elemento, fenômeno na superfície terrestre. Nogueira (2008) classifica o ponto, a linha e a área como primitivas gráficas básicas para uma representação cartográfica, estabelecendo-se assim, os três grandes grupos dos símbolos cartográficos (Figura 31).

⁵ Bertin (1996, 1988; *apud* Fiori, 2007) explica que o esquema de representação monossêmica é alcançado ao combinar as três dimensões do mapa (X, Y, Z), com as três relações fundamentais entre os conceitos a serem representados: 1) a associação, ou semelhança (\equiv), que se contrapõe à seleção, ou diferença (\neq); 2) a ordem (O); e 3) a quantidade, ou proporção (Q).

Figura 30 – Três elementos gráficos do alfabeto cartográfico



Fonte: Pena (s.d.).

Figura 31 - Três tipos de símbolos cartográficos

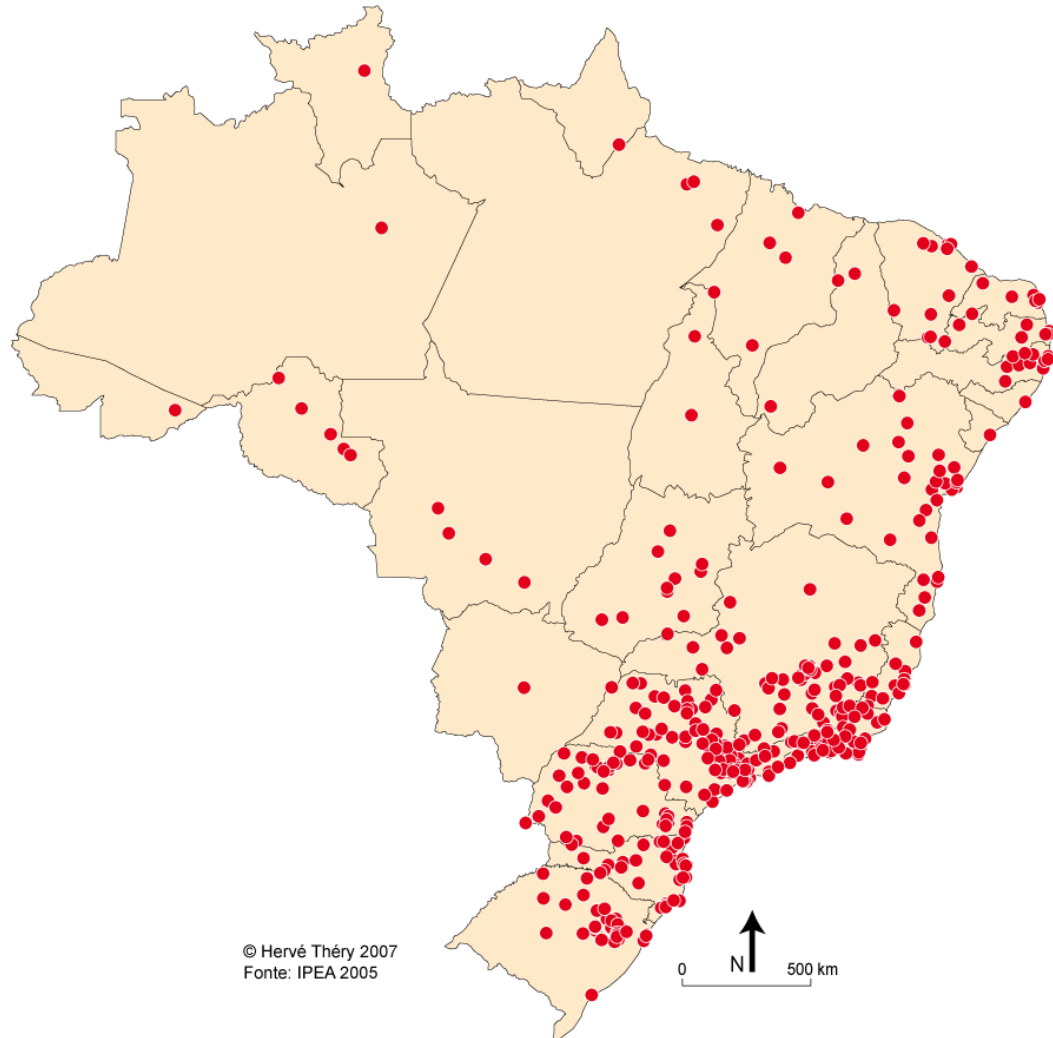
| Tipos de símbolos cartográficos | | |
|---------------------------------|--------|-------|
| Pontual | Linear | Zonal |
| | | |

Fonte: Pena (s.d.).

A representação pontual é utilizada quando a superfície ocupada é insignificante, mas localizável com precisão (Joly, 2004, p. 14). São, em geral, utilizados para marcar a posição de diferentes fenômenos, desde urbanos, como a localização de uma cidade ou capital, até aspectos físicos, sociais, econômicos, entre outros (Figura 32).

Figura 32 - Mapa com modo de implantação pontual

Shopping Centers



Fonte: Archela e Théry (2008).

Os símbolos em linha são importantes para representar fenômenos que se desenvolvem de maneira linear no espaço, como limites territoriais, rodovias, ferrovias, rios, entre outros, que podem ser reduzidos a forma de uma linha (Archela e Théry, 2008). Os autores argumentam que “esses mapas também servem para mostrar deslocamentos no espaço, indicando direção ou rota (rotas de transporte aéreo, correntes oceânicas, fluxo de migrações, direções dos ventos e correntes de ar) sem envolver quantidades” (Archela e Thery, 2008). A seguir, a Figura 33 apresenta um mapa com elementos representados com o uso de linhas.

Figura 33 - Mapa com modo de implantação linear

Redes de transportes

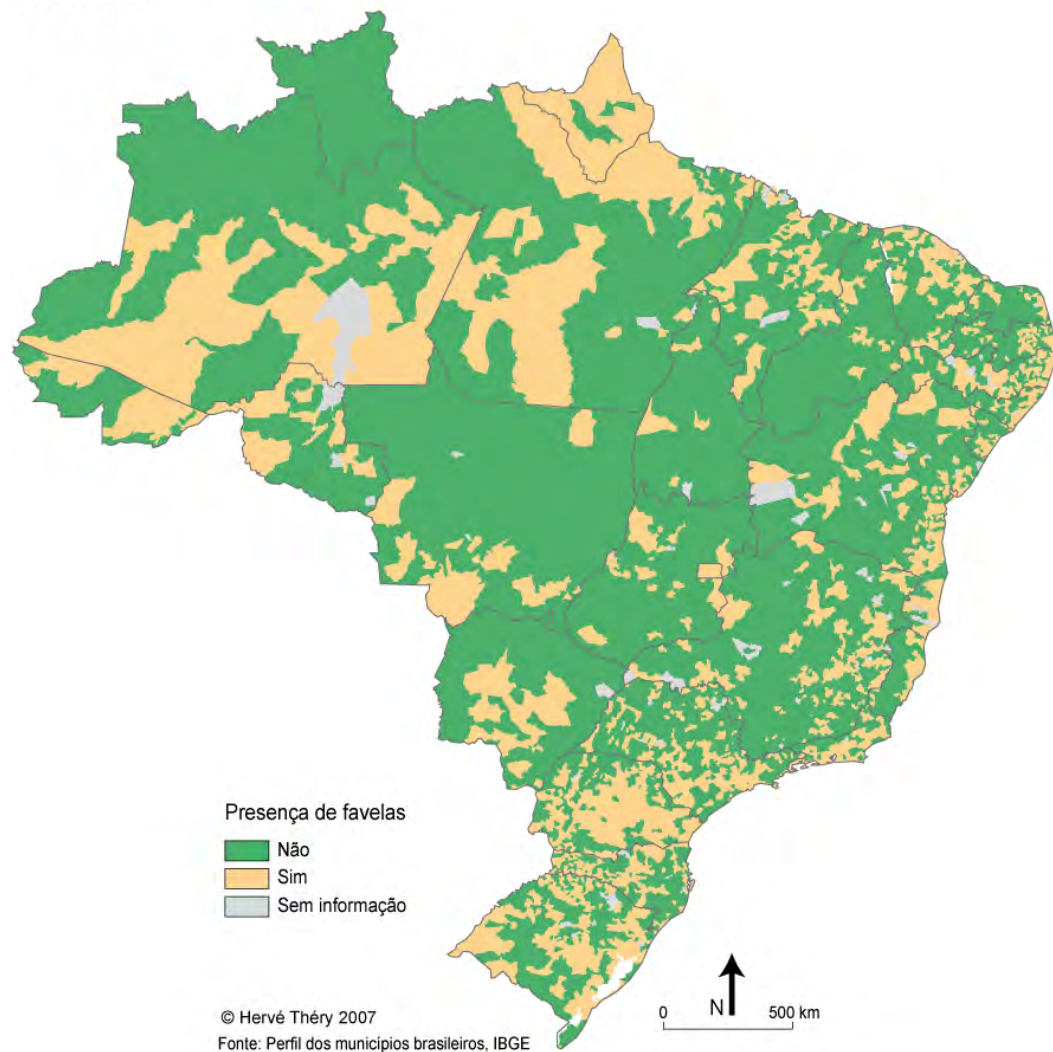


Fonte: Archela e Théry (2008).

As áreas ou zonas são elementos bidimensionais, pois retratam a largura e o comprimento do espaço representado por texturas ou cores. São utilizadas para representar áreas urbanas, florestas e demais fenômenos que ocupam importantes extensões contíguas do espaço geográfico. O uso de texturas ou cores pode indicar variações altimétricas ou níveis de profundidade, no caso das áreas oceânicas. A Figura 34 apresenta um mapa com elementos representados com o uso de áreas/zonas.

Figura 34 - Mapa com modo de implantação zonal

Favelas



Fonte: Archela e Théry (2008).

Em consonância com o exposto, Archela (2012), Martinelli (2001) e Rosolém (2017) destacam que a semiologia gráfica, ao representar graficamente dados do real, colocam em evidência ainda três relações: similaridade/diversidade (\neq), ordem (O) e proporcionalidade (Q) – Figura 35. Os aurores se baseiam em Bertin (1977), ao afirmar que as variáveis visuais apresentam propriedades perceptivas ao nosso olhar, sendo divididas em (Figura 36):

- Dissociativas: a visibilidade é variável.
- Associativas: a visibilidade é constante.

- Seletivas: a visibilidade é capaz de separar os diferentes elementos.
- Ordenadas: as categorias se ordenam espontaneamente.
- Quantitativas: a visibilidade constrói relações de proporção imediata.

Figura 35 – As três relações fundamentais: o que, em que ordem e quanto

| Objetos | | | Relações entre os Objetos | Transcrição Gráfica |
|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------|
| <i>Caderno</i> | <i>Lápis</i> | <i>Borracha</i> | \neq | ● ▲ + |
| <i>Medalha de ouro</i> | <i>Medalha de prata</i> | <i>Medalha de bronze</i> | O | ● ◐ ○ |
| <i>1 kg arroz</i> | <i>4 kg arroz</i> | <i>16 kg arroz</i> | Q | ■ ■■ ■■■ |

Fonte: Martinelli (2003).

Figura 36 - Variáveis visuais e propriedades perceptivas

| Implantation | Pontual | Linear | Zonal |
|-----------------|---|--------|-------|
| Forma ≡ | ● ○ ■ ▲ ✈ ⚓ ⚓ | | |
| Tamanho Q | ● ○ ■ ▲ ■ ■ ■ ■ ■ | | |
| Orientação ≡ | — — — — — ▲ ▼ ⊕ ⊖ | | |
| Cor ≡ | Uso das cores puras do espectro ou de suas combinações. Combinação das três cores primárias cian, amarelo, magenta (tricomia). | | |
| Valor ≡ | | | |
| Granulação ≡ | ● ○ ■ ▲ ■ ■ ■ ■ ■ | | |

Valor da percepção

≡ associativa ≠ seletiva ○ ordenada Q quantitativa

Fonte: Joly (2007).

Dessa forma, estas relações fundamentais entre conceitos previamente definidos devem ser representadas no mapa a partir da utilização de variáveis visuais, que correspondem aos significantes do(s) elemento(s) representado(s). As variáveis visuais são divididas em:

- Tamanho: O símbolo pode variar entre pequeno, médio e grande. Variável visual utilizada para representar proporcionalidades.
- Valor: Corresponde ao valor visual. Representa informações ordenadas, a partir da variação do claro para o escuro, por exemplo.
- Granulação: Os elementos podem apresentar diferentes texturas, da mais fina até a mais grosseira, com intuito de apresentar informações ordenadas.
- Cor: A variação de cores em uma representação gráfica pode indicar aspectos de diversidade, como também ordenadas.
- Orientação: Os elementos podem apresentar diferentes direções em um mapa: vertical, horizontal ou oblíqua, por exemplo. Indicam relações de diversidade.
- Forma: Os elementos em um mapa podem apresentar diferentes formatos com o intuito de representar relações de diversidade.

Além dos símbolos, das variáveis visuais e suas propriedades perceptivas, que estão diretamente relacionadas a legenda do mapa (auxiliando em sua leitura, decodificação), é regra que todo produto cartográfico tradicional (baseado no Semiologia Gráfica), cartesiano, deve levar em consideração outros quatro elementos de informação: título (que anuncia o assunto tratado), orientação (sistema de coordenadas que indicam o local de um determinado ponto na superfície terrestre), escala (que informa quanto a área representada foi diminuída em relação ao mundo real) e a fonte (que registra as referências bibliográficas e cartográficas utilizadas para se fazer um mapa). Os cinco elementos são fundamentais no desenvolvimento de um mapa temático, e consequente eficácia do processo de comunicação dessa abordagem cartográfica.

Neste contexto, no uso e desenvolvimento de mapas temáticos no ambiente escolar, é imprescindível para que o educando seja alfabetizado cartograficamente, ou seja, o aluno deve desenvolver o conhecimento e as habilidades cartográficas, para que ao final, esteja capacitado a linguagem cartográfica, e consequentemente, consiga ser capaz de interpretar criticamente informações geográficas, além de produzir suas próprias representações.

2.4. Alfabetização cartográfica e seus conceitos balizadores

Em termos gerais, alfabetizar, segundo o dicionário *Michaelis*, diz respeito ao complexo processo de ensinar ou aprender a ler e escrever. Desse modo, ao ser alfabetizada, a criança se apropria das habilidades básicas vinculadas à linguagem escrita, bem como a assimilação e a compreensão de um sistema de signos que se utiliza de letras, sílabas e palavras, além de números.

A cartografia enquanto linguagem, refere-se a todo um sistema de comunicação visual utilizado para representar graficamente o espaço geográfico. A linguagem se utiliza de um sistema baseado em uma variedade de símbolos, cores e convenções, que contribuem para a leitura e interpretação de informações presentes no espaço geográfico. Passini (2012) evidencia que:

Mapas e gráficos são ferramentas que por meio de uma linguagem representam uma realidade geográfica. Elas são imprescindíveis para a leitura e compreensão dos fatos geográficos em relação a sua espacialidade, conectividade e associações. É fundamental que os estudantes tenham possibilidade de desenvolver habilidades que os capacitem a utilizar linguagens além da escrita (Passini, 2012, p. 742).

Dessa forma, é extremamente importante que os alunos se apropriem, desde os primeiros anos de escolaridade de recursos que os auxiliem na produção e interpretação de fatos geográficos, com vistas a uma melhor compreensão acerca do espaço geográfico em suas diferentes escalas. Freire (2021) reforça que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2021, p.19).

O autor (Freire, 1979) salienta que, antes mesmo de aprender a ler e escrever, a criança já faz suas leituras de mundo a partir do espaço em que está inserida e de suas experiências vivenciadas dentro de um contexto social. Nesse sentido, é necessário que a educação escolar possibilite aos sujeitos-alunos a leitura e o pensar da realidade, desenvolvendo assim uma educação pautada na autonomia e na criticidade, com vistas a sua transformação.

Em coadunação com Freire (1979), Passini *et al.* (2014) afirmam que o processo de leitura e mapeamento dos elementos observáveis no espaço contribuem substancialmente na capacidade do aluno pensar o espaço, permitindo-lhe desenvolver uma nova organização estrutural de sua concepção e práticas espaciais. Portanto, o ato de ler um mapa, ou propriamente de mapear, apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial por parte do educando, contribuindo assim, para seu raciocínio geográfico.

Nesse contexto, Oliveira (1978) é enfática ao afirmar que assim como no processo de alfabetização da leitura e escrita da língua existe uma metodologia, se faz necessário uma metodologia específica que oriente os docentes na leitura e escrita do mapa. Sobre essa metodologia, Passini *et al.* (2014, p. 743) referem-se

A proposta metodológica da Alfabetização Cartográfica conduz-se numa interface entre teorias da aprendizagem na ótica do sujeito, as abordagens da Geografia na ótica do objeto e da Semiologia Gráfica na ótica da linguagem. Ela é uma proposta de ensino que considera o aluno como sujeito na construção do conhecimento e habilidades de ver o espaço, representa-lo e tornar-se leitor crítico para nele atuar como cidadão consciente.

Dessa forma, a alfabetização cartográfica se apresenta como proposta metodológica que põe o aluno como sujeito no espaço. A partir de uma dinâmica em que o educando “vê e compreende, compreende e representa, representa e lê” (Passini *et al.* 2014, p. 743). Os autores reforçam que esse caminho possibilita que o aluno construa habilidades de mapear e ler outras representações, possibilitando assim, uma melhor compreensão das dinâmicas espaciais.

A BNCC em sua parte dedicada à disciplina de Geografia, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, enfatiza a necessidade de que os alunos no decorrer do Ensino Fundamental: “Tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica” (Brasil, 2018, p. 363). O documento salienta que quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maiores são os recursos disponíveis para que o aluno desenvolva sua leitura de mundo.

Breda (2017) lança luz sobre uma discussão que vem acontecendo dentro da cartografia nos últimos anos. Esse debate fez com que especialistas da área de ensino de cartografia se dividissem entre os que defendem o conceito de alfabetização cartográfica e aqueles que, influenciados pela área da linguística, entendessem o processo como letramento cartográfico. Em diversos textos acadêmicos, observa-se a mera substituição de um termo pelo outro sem uma maior discussão ou aprofundamento na questão, mas, embora possuam alguma relação, representam conceitos diferentes, assim como seus usos e aplicabilidades também se diferenciam. Nesse sentido, cabe ressaltar que, a alfabetização e o letramento cartográfico não são sinônimos, mas complementares.

Segundo Richter (2017), a alfabetização cartográfica está relacionada ao processo metodológico de aprendizagem do mapa, com base em seus elementos e conteúdos básicos, como signos, escala, orientação, entre outros. Este autor reforça que

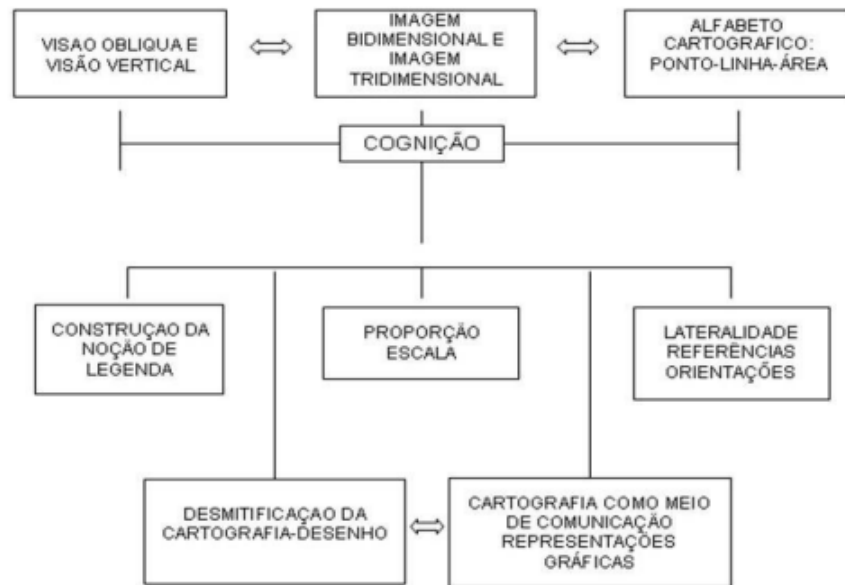
O termo alfabetização faz menção aos próprios códigos cartográficos que são essenciais para possibilitar a sua leitura. (...) Entendo que esta aprendizagem permite que os alunos possam fazer a leitura e a interpretação de representações cartográficas presentes em atlas, mapas temáticos, mapas turísticos, entre outros, que utilizam as referências da ciência cartográfica para construir seus mapas (Richter, 2017, p. 291).

O letramento cartográfico, por sua vez, é estabelecido “na ação e no processo de desenvolver o uso do mapa para as práticas sociais dos indivíduos, de entender o mapa como um instrumento que possibilita compreender nossas ações e vivências cotidianas” (Richter, 2017, p. 291). Castellar (2011) entende o conceito de letramento cartográfico como mais amplo que o termo mais comum de alfabetização. A autora enfatiza que:

(...) em Geografia, a leitura da paisagem e dos mapas não é apenas uma técnica, mas se utiliza dela com o objetivo de dar a criança condições de ler e escrever o fenômeno observado, mas ao se apropriar, ler, compreender a realidade vivida, conseguir interpretar e compreender os conceitos que estão implícitos nele e, por isso, tomamos como referência teórica nessa discussão o termo letramento assim como é tratado no campo da Educação e da Ciência Linguística (Castellar, 2011, p. 1-2).

Compreende-se assim, a diferenciação conceitual entre letramento e alfabetização. Dessa forma, busca-se aqui trabalhar o processo de alfabetização cartográfica com vistas a contribuir no processo de letramento cartográfico do educando e na sua formação enquanto leitor crítico e mapeador consciente (Passini, 2012). Objetiva-se assim, tornar o educando um protagonista e ser ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o exposto, Simielli (1996) ressalta a importância de desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita, seja por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas, permitindo ao aluno a percepção e domínio do espaço. A autora destaca que o objetivo básico da alfabetização cartográfica (Figura 37) supõe o desenvolvimento de noções de visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional e bidimensional, alfabeto cartográfico, construção da noção de legenda, proporção e escala, lateralidade, referências e orientação.

Figura 37 - Esquema da alfabetização cartográfica

Fonte: Simielli (1999).

A seguir, explicitam-se os conceitos balizadores da alfabetização cartográfica. Simielli (1999) evidencia que o desenvolvimento desses conceitos ajuda a desmistificar a cartografia enquanto mera apresentadora de “mapas prontos e acabados”, uma vez que o objetivo das representações cartográficas e dos desenhos do espaço geográfico é, antes de mais nada, transmitir informações.

▪ Visão oblíqua e visão vertical

O entendimento do conceito de visão é fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização cartográfica. Guerreiro (2012) ressalta que o conceito de visão se baseia na ideia de que se representa cartograficamente uma paisagem de acordo com um determinado ponto de vista, em outras palavras, a partir do posicionamento de um observador em relação ao que está sendo representado. Considerando isso, Simielli (1999) discute um problema existente na cartografia: se por um lado, todo mapa convencional, cartesiano está na visão vertical, de outro lado, a visão que se tem no dia a dia é lateral, ou seja, oblíqua, isso dificulta a análise de um determinado espaço na visão vertical.

Essa é uma visão abstrata ou temos que nela chegar a partir de uma abstração. Para se ver na visão vertical uma área maior, temos que utilizar métodos mais sofisticados, que são o avião fotogramétrico, o helicóptero ou eventualmente praticarmos o paraquedismo, balonismo ou asa-delta, que permitem situações em que se consegue ver esse espaço maior, na forma vertical (Simielli, 1999, p. 91).

Dessa forma, entende-se por visão oblíqua aquela que tem um objeto ou área quando observado de cima e um pouco de lado. Já a visão vertical, corresponde à perspectiva de cima para baixo (Simielli, 1993).

Figura 38 - Tipos de visão



Visão oblíqua



Visão vertical

Fonte: Fiori e Lucena (2020).

▪ Imagem tridimensional e imagem bidimensional

O conceito de imagem é outro elemento de extrema importância no processo de alfabetização cartográfica, uma vez que o costume é ter visão da realidade de forma tridimensional, composta por altura, largura e comprimento, e o mapa representa o espaço a partir de um plano, com a supressão do elemento altura (Pissinati e Archela, 2010).

As autoras (Pissinati e Archela, 2010), ainda salientam que transformar um elemento tridimensional para uma superfície bidimensional é uma tarefa complexa tanto para quem desenha, quanto para o leitor do mapa, e o processo se torna mais complicado quando o objeto é bem maior que o nosso corpo, como um prédio ou uma montanha, pois tem-se que imaginá-los por meio de uma perspectiva aérea. Simielli (1999) reforça a dificuldade dessa ação, sobretudo ao ser realizada por crianças, que precisam transpor um objeto com volume para um pedaço de papel. A autora recomenda que esse processo seja precedido de atividades que representem o espaço de forma tridimensional, como maquetes, e posteriormente, seja feita a passagem para o espaço bidimensional, ou seja, do papel ou tela do computador.

Figura 39 - Imagem tridimensional e imagem bidimensional



Fonte: Simielli (2017, p. 51, *apud* Dapper, 2021, p. 62)

▪ **Alfabeto cartográfico**

O alfabeto cartográfico se utiliza de um conjunto de símbolos (pontuais, lineares e zonais – abordados em detalhe no item 2.3), para representar os diferentes elementos ou fenômenos presentes no espaço a ser mapeado. Pissinati e Archela (2010) ressaltam que tais recursos gráficos dão vida ao mapa, ao possibilitar a representação do espaço tridimensional em um plano bidimensional (folha de papel, tela do computador), como por exemplo, uma montanha, rio, estrada, represa, entre outros.

▪ **Construção da noção de legenda**

A legenda é a responsável pela comunicação direta das informações presentes no mapa para o leitor. Sem ela cada leitor-usuário pode obter sua própria interpretação do que está sendo representado, o que pode gerar falhas na comunicação, pois “sem a legenda, o mapa fica mudo, como se sua expressão se baseasse apenas em mímicas” (Pissinati e Archela, 2010, p. 177). Sobre a importância da legenda, Nogueira (2008, p. 252) explica que ela:

Contém a chave que propiciará ao usuário do mapa decodificar os símbolos utilizados na representação cartográfica. Logo, ela deve contar ao usuário o que ele encontrará ou o que significa algo que ele leu no mapa. Em tese, tudo que está em um mapa e que não seja autoexplicativo precisa ser explicado na legenda.

Simielli (1999) ressalta o caráter problemático desse item no processo de alfabetização cartográfica, sendo superado em grau de dificuldade apenas pelas noções de bidimensão e tridimensão. A autora reforça que o professor ao executá-lo deverá se basear em noções que são fundamentais, como observação, identificação, hierarquia, seleção e agrupamento.

Figura 40- Exemplo de legenda cartográfica



Fonte: Braincp (2024).

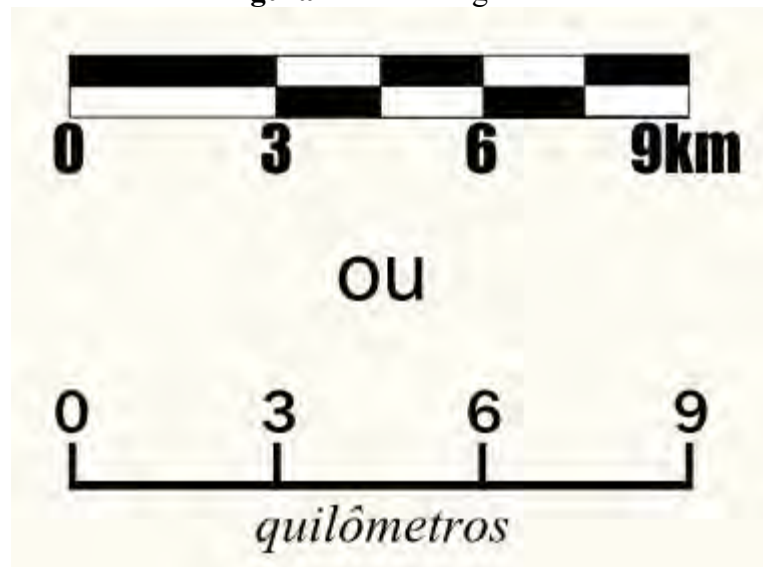
▪ **Proporção e escala**

Em cartografia, escala significa a relação entre a medida de um objeto representado no mapa e o seu tamanho real (IBGE, 1999). Simielli (1999) esclarece que para se chegar ao conceito de escala, inicialmente é importante que se trabalhe a ideia de proporção desde os primeiros anos de escolaridade. A autora sugere que o professor proponha aos alunos a elaboração de desenhos com diferentes tamanhos utilizando papel quadriculado, de forma a desenvolver essa noção.

A escala cartográfica pode ser representada de forma gráfica, que corresponde a uma

representação gráfica do terreno sobre uma linha reta graduada (IBGE, 1999) (Figura 41).

Figura 41 - Escala gráfica



Fonte: PreParaEnem (s.d.).

Outra maneira de representar a escala cartográfica é de forma numérica. Esse tipo de escala “indica a relação entre os comprimentos de uma linha na carta e o correspondente comprimento no terreno, em forma de fração com a unidade para numerador” (IBGE, 1999, p. 25). Uma escala 1:1.000.000 indica, por exemplo, que cada unidade no mapa representa um milhão de unidades no tamanho real, pois a realidade teve de ser reduzida um milhão de vezes para caber neste mapa.

▪ **Lateralidade, referências e orientação**

Simielli (1999) evidencia que, embora existam itens mais problemáticos dentro do processo de alfabetização cartográfica, as noções de lateralidade, referências e orientação espacial causam grande dificuldade ao trabalho dos professores. A autora explica que o conceito de orientação espacial deve ser trabalhado a partir das noções de lateralidade e referências.

Para Castrogiovanni (2012, p. 31) “a lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e sua consequente projeção. É a sua construção das noções de direita, esquerda, frente, atrás, através do deslocamento mental direto e reversível.” O autor citado destaca a importância de que, antes de saber se orientar no espaço, a criança deve se orientar a

partir do seu próprio corpo, ou seja, para que o aluno compreenda as convenções norte, sul, leste e oeste, é importante que, desde os primeiros anos de escolaridade, domine as noções de lateralidade. De fato:

A construção das noções espaciais está relacionada com o processo de descentralização, a partir da liberação gradual do chamado espaço egocêntrico primitivo. Por meio da tomada de consciência do corpo (mapa corporal), a criança faz transposições para outros espaços, construindo as noções de lateralidade e hemisférios, onde a tranquilidade social e afetiva vem colaborar positivamente para o sucesso deste processo (Castrogiovanni, 2012, p. 106).

Deste modo, ao se abordar a alfabetização cartográfica e as diferentes etapas de desenvolvimento para a aquisição dessa linguagem, evidencia-se a importância da formação do aluno leitor e mapeador. E ao se pensar no processo formativo, a seguir apresenta-se a abordagem cartográfica cognitiva, relacionando o papel do desenvolvimento dos mapas mentais em sala de aula, além de sua relevância na formação do aluno enquanto ser crítico e ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

2.5. Mapas mentais: uma outra abordagem cartográfica

O mapa mental consiste numa ferramenta de linguagem largamente utilizada pelo ser humano ao longo dos tempos. Esse recurso de comunicação possui grande relevância, ao passo que é utilizado para externalizar o espaço internalizado, pois cada mapa mental carrega informações espaciais armazenadas na mente de um determinado indivíduo (Rocha, 2007). A autora salienta que as informações individuais são adquiridas de acordo com a percepção e experiências de um dado lugar e podem ser desenvolvidas de forma direta, pelo contato pessoal, ou de maneira indireta, apoiando-se em diferentes meios de informação/comunicação. Antes de mais nada, considera-se que:

O mapa mental é um signo, é linguagem que transmite uma mensagem, através da forma verbal e/ou gráfica. Num mapa mental seu autor registra, via de regra, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com os quais mais se identifica, ou elementos dos quais mais faz uso no seu dia-a-dia ou, ainda, aqueles elementos que mais lhe chamam a atenção por serem exóticos, ou por seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade. (Rocha, 2007, p. 161).

Nessa direção, Richter (2022) explica que o mapa mental corresponde a um produto cultural repleto de significados provenientes de seu construtor, onde a percepção acerca de um determinado lugar se sobrepõe ao conjunto de regras e convenções estabelecidas pela comunicação cartográfica. Dessa forma, os mapas mentais se constituem enquanto forma de linguagem que retrata o espaço vivido, representado em todas suas subjetividades, cujos

signos são construções sociais. As representações podem ser construídas por meio dos sentidos, a partir de imagens, sons, formas, odores, sabores, entre outros (Kozel, 2009).

Ao se estabelecer o papel da cartografia enquanto linguagem, e o uso dos mapas mentais como recurso de comunicação, sobretudo do espaço vivido, Richter (2010) promove uma aproximação com os estudos de Lev Semionovich Vygotsky e a Teoria Histórico-cultural.

A teoria histórico-cultural surgiu nos anos 1930, revolucionou a maneira como se compreende o desenvolvimento e a aprendizagem humana. A teoria foi desenvolvida por intermédio de um grupo de pesquisadores soviéticos do qual *Vygotsky* fazia parte, buscavam integrar “(...) num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos subjacentes ao funcionamento psicológico como a constituição de sujeito e da espécie humana ao longo de um processo histórico-cultural” (Oliveira, 2005, p. 8, *apud* Roberti e Rangel, 2021). Em contraste com as abordagens reducionistas da época, Vygotsky propôs uma perspectiva abrangente que reconhece a influência da cultura, da história e da interação social na formação da mente humana. Considerando isso, Santos (2013, p. 15) explica que:

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura humana historicamente elaborada, por outras palavras considera que o homem é um ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio a que pertence.

Vygotsky defende que a linguagem é a principal ferramenta que mede a interação social e a internalização de processos culturais, pois é através dela que os indivíduos se comunicam, compartilham experiências e trocam conhecimento. Dessa forma, a linguagem permite que o indivíduo se aproprie dos instrumentos e signos culturalmente disponíveis e, assim, possa contribuir para seu desenvolvimento intelectual e social. Neste contexto, Richter (2010) ressalta o papel da linguagem enquanto meio de comunicação socialmente construído, com a função de enunciação e compreensão e destaca o papel da cartografia, sobretudo, dos mapas mentais como instrumentos pelos quais o indivíduo desenvolve, em representações simples, sem o rigor dos mapas tradicionais, seus conhecimentos adquiridos através de seu contexto social e cultural.

Em linhas gerais, o desenvolvimento de um mapa precisa ter sentido para ser usado num contexto social, como forma de ler e analisar a realidade. Em outras palavras: “(...) Os conceitos apresentados no mapa precisam estabelecer relações entre os conhecimentos provindos do plano da experiência, da vivência, com os saberes sistematizados pela própria sociedade” (Richter, 2010, p. 62).

Os mapas ou cartas mentais são, segundo Puntuschka (2007, p. 314) “instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares.” A autora enfatiza o papel dos mapas mentais como instrumento de representação do espaço vivido. Tais imagens mentais, construídas a partir da trajetória, vivência e da percepção de cada um, fazem parte do que Lefebvre (1976, *apud* Bueno, 2011, p. 305) chamou de espaço mental percebido, concebido e representado.

Sobre o caráter subjetivo dos mapas mentais, também podem ser classificados como cognitivos ou imaginários. Rocha (2008), enfatiza que essas representações trazem consigo as experiências que os sujeitos têm ou tiveram com um determinado espaço. No entanto, nem sempre a relação é física, presente, podendo ser construída por intermédio de informações oriundas de diversos meios de comunicação.

Toma-se como exemplo o fato de que muitas pessoas, mesmo sem nunca ter ido à Nova York, possuem uma representação mental da cidade, que foi construída a partir de um acúmulo de informações provenientes de programas de televisão, séries, filmes, que retratam a metrópole estadunidense. Dessa forma, o mapa mental se constitui de um esquema representativo do espaço ou do ambiente percebido, conforme bem salientam Issmael e Menezes (2004). Assim, todas as relações, bem como os elementos espaciais percebidos, estarão representadas neste mapa.

Apoiando-se nos debates relacionados à Geografia Humanista, assim como a Psicologia Ambiental, Issmael e Menezes promovem uma rica discussão sobre a chamada cartografia cognitiva e como o meio ambiente (objetos físicos e naturais), juntamente com fatores sociais, políticos, históricos, entre outros, influenciam no comportamento espacial da humanidade. Para Issmael (2008, p. 20-21):

A teoria cognitiva como método cartográfico beneficia algumas disciplinas, como a Geografia, que utiliza seus princípios para definir o comportamento espacial dos indivíduos, ou seja, a relação Homem-Ambiente (...). As pesquisas geográficas utilizam o conceito de mapa cognitivo, considerado como reflexo das imagens mentais que o indivíduo adquire através da interação com ambiente percebido, considerando seu comportamento espacial.

Nesse contexto, discutem a importância da percepção e cognição no processo de mapeamento mental. Desse modo, a percepção espacial constitui-se da apreensão imediata da informação sobre o ambiente por intermédio de um ou mais sentidos humanos. Portanto, as informações captadas pelos sentidos das pessoas formam a imagem percebida do ambiente, que é chamada de ambiente percebido (Colledge e Stimson, 1997, *apud* Issmael e Menezes, 2004). Já a cognição espacial é definida segundo Colledge e Stimson *apud* Issmael e Menezes

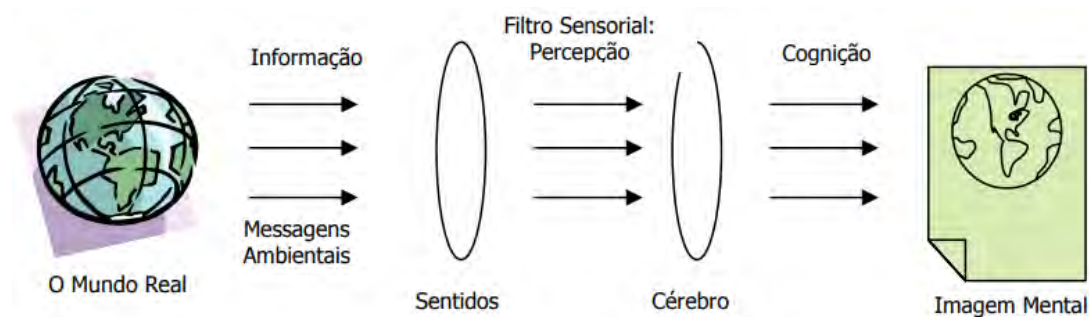
(2004), como o processo pelo qual a informação, uma vez recebida, é codificada, armazenada e organizada no cérebro, de forma a se integrar ao conhecimento prévio e aos valores individuais da pessoa.

Nesse contexto, no campo da psicologia há uma tendência a compreender a percepção como um processo com caráter imediatista, que deriva de estímulo, enquanto a cognição não depende de um comportamento imediato, tampouco precisa estar relacionada com os acontecimentos do ambiente próximo. Sendo assim,

A cognição preocupa-se em COMO as pessoas relacionam o presente com o passado e COMO poderão projetar o futuro. A cognição abrange a sensação, percepção, formação da imagem mental, retenção da informação, resposta, raciocínio, solução de problemas, formação de julgamentos e valores, ou seja, decisões e escolha (Issmael e Menezes, 2004, p. 5).

Os autores (Issmael e Menezes, 2004) concluem que o resultado final da percepção e da cognição é a construção da representação mental do ambiente. A informação assim produzida é filtrada pela percepção e posteriormente processada por estruturas cognitivas do cérebro.

Figura 42 - A formação das imagens



Fonte: Colledge & Stimson (1997) *apud* Issmael e Menezes, 2004.

As imagens mentais, provenientes dos processos de percepção/cognição, são base do processo de mapeamento cognitivo, que tem como produto final o mapa cognitivo ou mental. Em consonância com o exposto, Downs e Stea (1973, *apud* Rocha, 2008, p. 163), definem os mapas mentais como “um conjunto de símbolos taquigráficos que todos nós subscrevemos, reconhecemos e empregamos: estes símbolos variam de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo, resultado de nossa individualidade, preconceitos e experiências pessoais.” Nesse contexto, os autores afirmam que um mesmo espaço é representado de maneiras diferentes por pessoas diferentes. Isto ocorre pelo fato do comportamento espacial humano estar atrelado

ao mapa mental individual que é realizado a partir do ambiente espacial.

Posto isso, a geografia enquanto ciência social, que possui como principal objeto de estudo o espaço, tem nos mapas mentais um importante recurso, com vistas ao desenvolvimento de estudos acerca do espaço geográfico. Richter (2010, p. 160) destaca que: “(...) A integração dos conteúdos geográficos com a produção dos mapas mentais se configura como uma prática necessária ao desenvolvimento do estudo do espaço.”

Neste sentido, ao longo das últimas décadas no Brasil, diversos pesquisadores vêm desenvolvendo estudos sobre a relevância dos mapas mentais como instrumento de representação do espaço geográfico, sobretudo do espaço vivido. Autores como Kozel (2007), Richter (2010; 2011; 2022), Nogueira (2008), entre outros, são importantes referências sobre o desenvolvimento de estudos que colocam os mapas mentais como valiosos recursos didático-pedagógicos nas aulas de geografia.

Além disso, nos últimos tempos, em geral se nota um processo de renovação no ensino de geografia, a partir de novas abordagens mais críticas sobre as relações espaciais, seus atores e intencionalidades. Dessa forma, a geografia enquanto disciplina tem o papel de fornecer instrumentos conceituais e metodológicos que auxiliem os estudantes no processo de interpretação da espacialidade dos fenômenos e consequentemente, no entendimento das organizações espaciais (Ascensão e Valadão, 2013).

Nesse contexto, Kaercher (2007) em consonância com Castellar (1999) e Cavalcanti (2002), dizem ser bastante críticos ao modelo de ensino que, segundo Kaercher (2007, s.p.), trata a geografia como “um almanaque, uma revista de variedades.” O autor reprova esse modelo de abordagem, presente até os dias de hoje, em que professores tratam assuntos de maneira pouco aprofundada e muitas vezes de forma descontextualizada – de uma maneira que, como pontua Kaerchner (2007, s.p.), soa como um “pastel de vento: uma aparência externa agradável, moderna, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial.” Tal modo de se ensinar Geografia, além de ter pouca ou nenhuma densidade, desconsidera o aluno enquanto ser ativo e crítico dentro do processo de ensino-aprendizagem, e também ignora a realidade e o contexto deste educando. Nesse sentido, Callai (1999) reforça que:

A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (...) O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a Geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma Geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico. (Callai, 1999, p. 58).

A autora supracitada enfatiza que a educação geográfica precisa ter como ponto

central o ensino para a vida, ou seja, que a Geografia propicie ao educando instrumentos que contribuam para um melhor entendimento sobre o que acontece no lugar em que ele vive, e que estes acontecimentos são parte de um mundo globalizado. Dessa forma, desenvolver o poder de compreensão espacial dos alunos é fundamental para a formação de um cidadão crítico, que tenha condições de intervir no espaço onde vive (Callai, 2012, p. 74). Em coadunação com o exposto, o professor Rafael Straforini (2001, p. 23) ressalta a importância de o docente trabalhar o conteúdo da aula de modo contextualizado à vida e o cotidiano do educando:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia necessariamente deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas este presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Em consonância com Straforini (2001) em relação ao ensino, Filizola (2009) ressalta que o professor, na prática cotidiana em sala de aula, pode favorecer a aprendizagem a partir do desenvolvimento de ações que contribuam para os atos de pensar e aprender dos alunos. De modo complementar, Cavalcanti (2010, p. 59) reitera o papel do docente no processo de mediação dialética, tendo o professor a tarefa de “propiciar a atividade cognitiva do aluno por meio de encaminhamentos metodológicos, para que esse aluno construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas.”

Sant’Anna e Menzolla (2002), por sua vez, enfatizam a importância da utilização de recursos didáticos que estimulem o educando e facilitem a aprendizagem. E Quirino (2011) sustenta que os recursos didáticos ou de ensino têm o propósito de, antes do mais, criar um ambiente de aprendizagem por meio do estímulo ao aluno, despertando no educando o interesse, o que ajuda no desenvolvimento da capacidade de percepção e observação. O processo contribui, como pontua Richter (2012), para uma aproximação do conteúdo escolar com as experiências cotidianas desse discente, possibilitando uma análise espacial mais crítica e potencializando o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

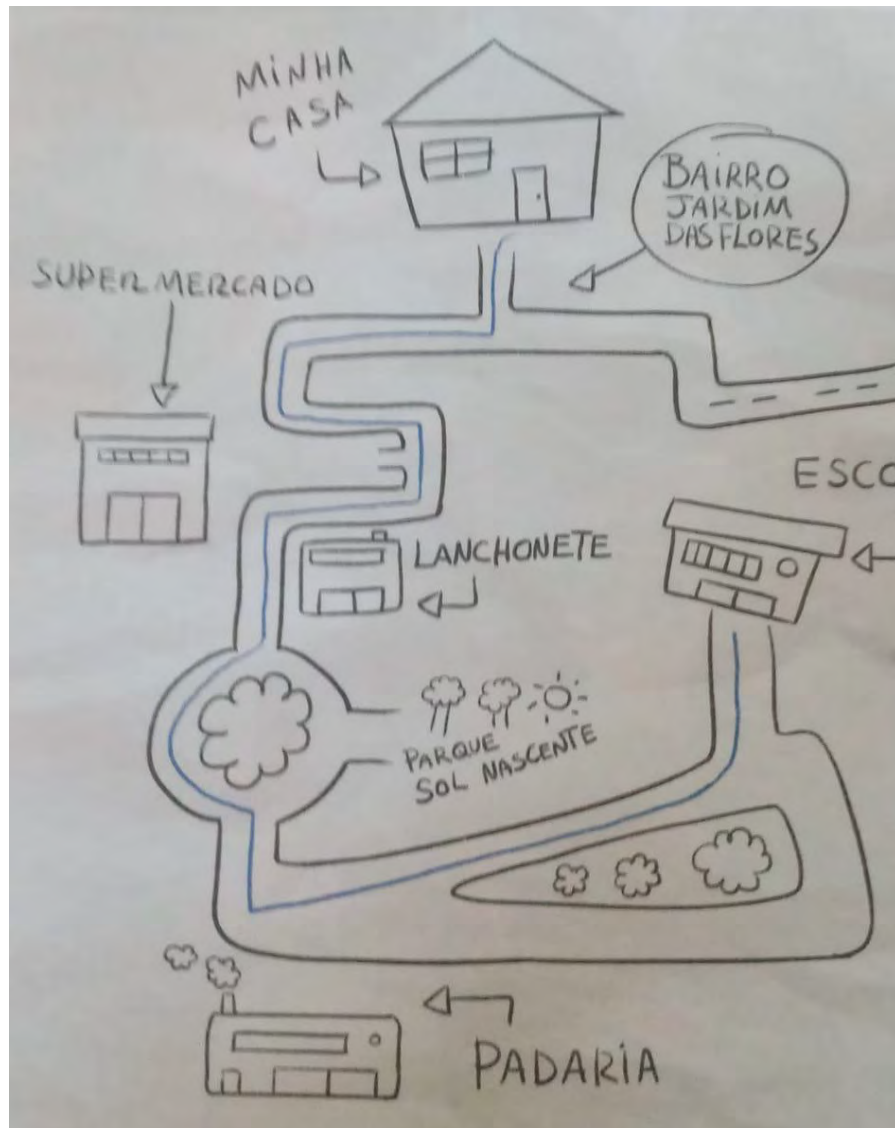
Nesse contexto, os mapas mentais se apresentam como um recurso de grande valor para o professor de Geografia em sala de aula, pois ajudam a promover uma aproximação do conhecimento construído cotidianamente e empiricamente trazido pelo aluno com o conteúdo escolar trabalhado nas aulas. Richter (2010) destaca o fato de os mapas mentais possibilitarem os alunos incluir elementos subjetivos que, em geral, não fazem parte dos mapas tradicionais, desenvolvidos de maneira cartesiana. O autor reforça a necessidade de valorizarmos esses tipos de mapas, mais flexíveis e integrados ao processo de transformação pelo qual a

sociedade vem passando.

Sobre o caráter mais lúdico do mapa mental, Richter (2010) afirma que esse modelo de representação promove grande contribuição para a prática docente, além de ajudar no processo de ensino-aprendizagem. Estes mapas propiciam ao estudante a possibilidade de representar seus conhecimentos geográficos através de uma linguagem mais aberta, que destaca seus produtos como objetos de expressão do espaço. Nessa mesma direção, Castellar (2011, p. 25) expõe que

Os mapas mentais ou os desenhos são representações em que não há preocupação com a perspectiva ou qualquer convenção cartográfica. O aluno pode usar sua criatividade ou estabelecer critérios junto com a classe, pois as representações ocorrem a partir da memória. Reconhecer o local de vivência, localizar os objetos, saber se deslocar e identificar as direções são conteúdos elementares que devem ser desenvolvidos com os alunos desde a educação infantil. (Castellar, 2011, p. 25).

Figura 43 - Um mapa mental de um caminho da escola-casa



Fonte: Martinez e Garcia (2013).

Diante do exposto, entendendo a relevância dos mapas mentais enquanto recurso didático a ser trabalhado nas aulas de geografia, Richter (2022) apresenta uma proposta metodológica que tem como objetivo instrumentalizar o uso deste tipo de representação na educação básica. A referida proposta se divide em três etapas principais: construção, leitura e análise e tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico dos estudantes.

Quadro 3 - Proposta metodológica do mapa mental para as aulas de Geografia

| ETAPAS | AÇÕES E ATIVIDADES |
|----------------------|---|
| 1) Construção | Selecionar um tema/objetivo para a construção do mapa mental |
| | Articular o tema/objetivo do mapa mental com um conteúdo escolar - um problema geográfico |
| | Estabelecer uma escala cartográfica/nível de análise de uma situação geográfica para a representação do mapa mental |
| | Dar liberdade ao autor do mapa mental no momento de sua construção e tomar o cuidado para não dar direcionamentos ou indicar quais elementos, objetos ou espaços devem ser contemplados nessa representação |
| 2) Leitura | Ler o mapa mental tendo como referência o tema/objetivo selecionado para a sua construção e identificando o espaço representado a partir dos símbolos, textos, objetos e elementos presentes no mapa |
| | Dialogar com o construtor do mapa mental os elementos e objetos presentes na representação, procurando compreender os contextos particulares e coletivos que justificaram suas escolhas |
| | Apresentar o mapa mental produzido para os demais alunos da turma, como forma de socializar essa representação e incentivar diferentes leituras sobre esse produto cartográfico |
| | Compreender a ideia central do mapa mental a partir dos objetos, espaços e símbolos presentes nessa representação e sua articulação com os conhecimentos geográficos |
| 3) Análise | Reconhecer e identificar os espaços presentes no mapa, bem como seus vazios (a não representação de determinadas áreas), na perspectiva de entender a leitura espacial do seu construtor |
| | Analisar os elementos espaciais presentes no mapa mental, como as distâncias, os volumes dos objetos representados, as dimensões, os percurso, os fluxos, etc. |
| | Compreender a leitura geográfica do construtor do mapa mental sobre o problema representado e sua articulação com os conteúdos e conceitos geográficos, procurando analisar o desenvolvimento do pensamento espacial e geográfico do aluno. |

Fonte: Richter (2022).

Nesse sentido, pretende-se, no capítulo a seguir, promover uma análise dos mapas mentais desenvolvidos pelos alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, em Angra dos Reis – RJ. Serão discutidas as contribuições desse tipo de representação no processo de ensino-aprendizagem, assim como nos estudos relacionados ao lazer desses estudantes, inseridos numa cidade turística, como é o caso de Angra dos Reis.

CAPÍTULO III - PRATICANDO CARTOGRAFIA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE

3.1. Metodologia, área de estudo e sujeitos envolvidos

A cartografia social se apresenta como uma importante ferramenta participativa com vistas ao engajamento sociopolítico de comunidades tradicionais e grupos marginalizados. Mais do que mapas, constitui-se de um poderoso instrumento de produção de conhecimento e mobilização na luta por direitos. Esse potencial tem incentivado seu uso em processos educativos, devido às suas contribuições significativas para a Geografia Escolar (Gomes, 2017). De fato:

compreendida como um processo e não uma técnica de representação em si, a cartografia social tem como princípio a autorrepresentação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve percepção, concepção e representação. É social, pois não se restringe a localizar e distribuir os elementos do espaço representado, mas sim expressar, por meio da representação, a teia de relações conflituosas do território (Acsehrad *et al.*, 2013).

Nessa direção, o professor de geografia ao trabalhar novas abordagens cartográficas, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, além de promover uma maior integração entre escola e comunidade. Reafirma-se assim, o papel da educação geográfica de empoderar indivíduos e grupos marginalizados, ao passo que constrói um espaço de educação mais crítico e que colabora para a formação de cidadãos mais engajados na construção de alternativas para a realidade que lhes é imposta.

Em coadunação com o exposto, a pesquisa-ação se apresenta como uma interessante proposta teórico-metodológica a ser desenvolvida, uma vez que propõe a participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, contribuindo para a resolução de problemas coletivos, assim como de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos. Thiollent (2003, p. 20) define a pesquisa-ação como

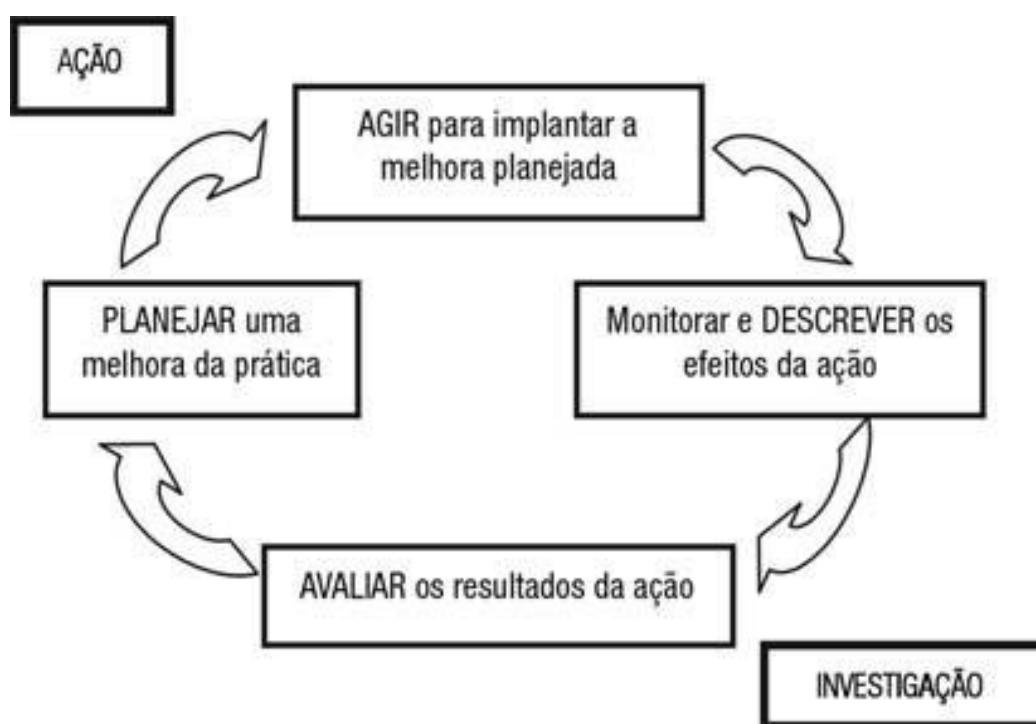
um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No mesmo sentido, Peruzzo (2016) ressalta que a pesquisa-ação reconhece os agentes da investigação enquanto sujeitos, na condição de participantes ativos ou coprotagonistas, envolvidos na elaboração de planos, interpretações e no empoderamento dos resultados, e não como simples informantes ou colaboradores da pesquisa. A proposta valoriza os sujeitos envolvidos, pois dá relevo aos saberes que não necessariamente estão inseridos no circuito de

produção do conhecimento hegemônico. Dessa forma, Thiollent (2003) enfatiza que a pesquisa-ação implica a participação não apenas dos pesquisadores, mas também daqueles que são pesquisados, com vistas a intervir e promover mudanças na situação investigada.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p. 445-446), “segue um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” Desse modo, ao planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de sua prática, aprende-se mais no correr do processo, tanto sobre a prática em si, quanto acerca da própria investigação (Figura 44).

Figura 44 - Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Peruzzo (2016), baseada nas contribuições de Santos (2007, 2010), esclarece o papel da pesquisa-ação nos debates acerca da descolonização do saber científico e do surgimento de uma base epistemológica do sul global. A proposta metodológica se apresenta como uma alternativa ao padrão hegemônico de produção de conhecimento, pois reconhece a existência de diversos saberes que vão além dos espaços tradicionalmente concebidos como locais de produção de discurso científico. Nesse sentido, o professor Boaventura de Souza Santos (2007, p. 20) alerta que “não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não precisamos

alternativas, necessitamos é um pensamento alternativo às alternativas.”

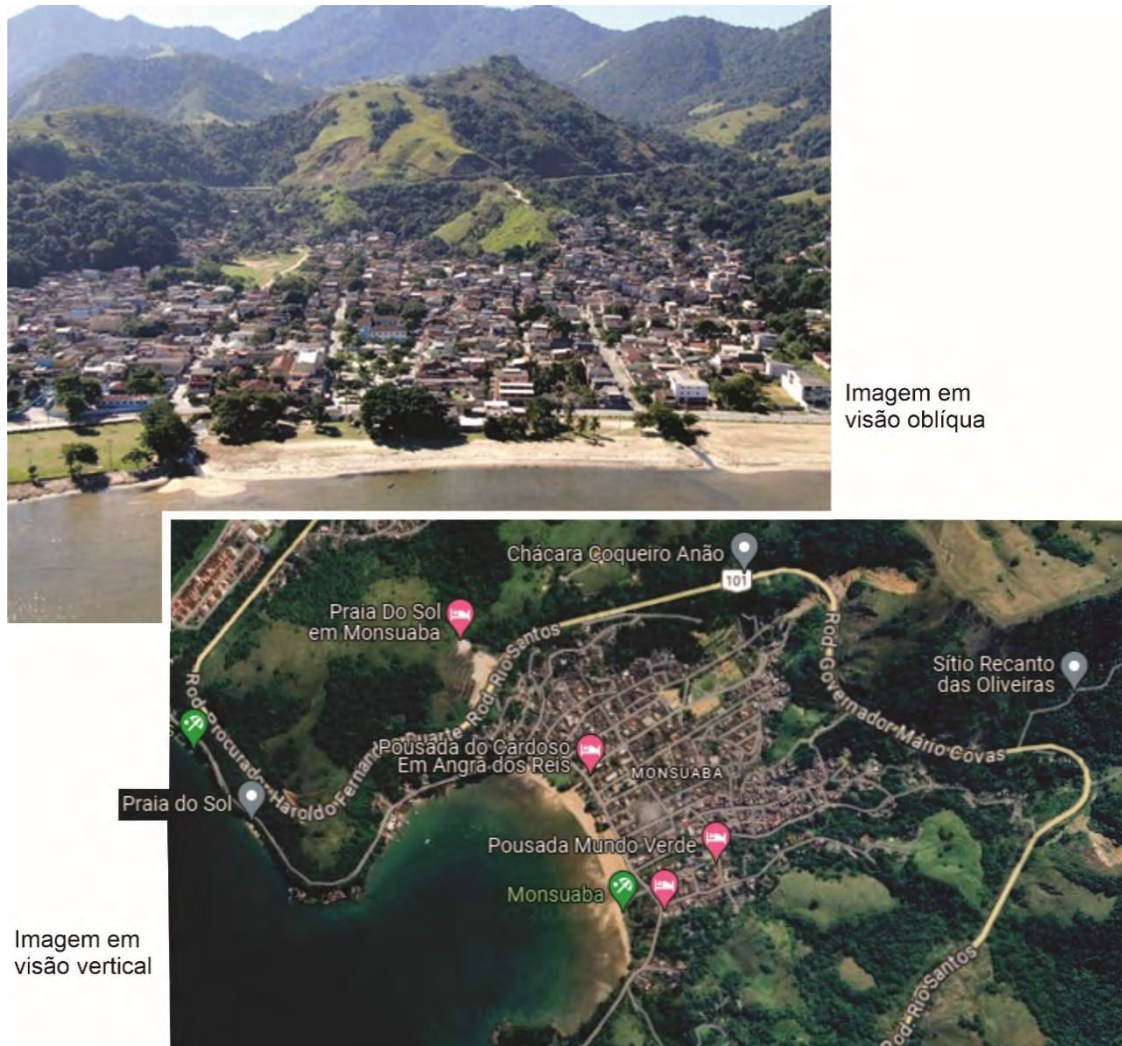
No que concerne às pesquisas em educação, a pesquisa-ação se destaca como uma ferramenta metodológica de grande valor, pois contribui significativamente para o aprimoramento de práticas pedagógicas, resolução de problemas educacionais, para o desenvolvimento do senso crítico do educando e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento profissional do docente. Sobre a pesquisa-ação no ambiente escolar, Tripp (2005, p. 445) destaca ainda que

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Nesse sentido, este trabalho se baseou na metodologia da pesquisa-ação, ao passo que trouxe os educandos para o lugar de seres ativos do processo de pesquisa, para assim, de forma conjunta se discutir questões pertinentes ao cotidiano escolar e ao lugar do qual os alunos estão inseridos. Os sujeitos fizeram uso de mapas mentais como recurso didático trabalhado nas aulas de Geografia das turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, localizada no bairro da Monsuaba, no município de Angra dos Reis – RJ.

O bairro da Monsuaba, localizado junto ao distrito de Jacuecanga e distante cerca de 18 km do centro da cidade, possuía cerca de 6 mil habitantes de acordo com o Censo de 2010. A localidade ocupa uma pequena planície aluvial, cercada por morros densamente ocupados por moradias. A Rodovia Rio-Santos se localiza logo acima da área povoada (Figura 45).

Figura 45 - Bairro Monsuaba, Angra dos Reis – RJ

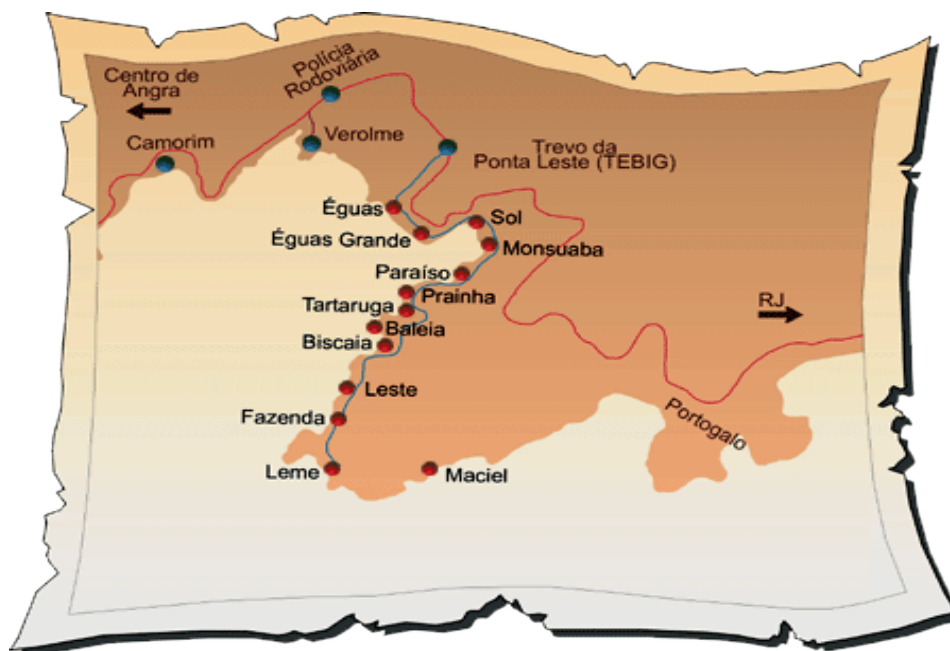


Fonte: Prefeitura de Angra (2020), Google Maps (2024).

Monsuaba está situada no Corredor Turístico da Ponta Leste (Figura 46), e ocupa uma importante área do município, com presença de dezenas de praias, cachoeiras, entre outros atrativos bastante requisitados por moradores e turistas principalmente nos feriados e meses de verão.

A localidade, assim como boa parte do município de Angra dos Reis, possui encostas íngremes e ocupadas por população, em geral, de baixa renda. Angra dos Reis é uma das cidades do estado do Rio de Janeiro que possui parte significativa de sua população exposta a eventos de escorregamentos (movimentos de massa). Segundo dados do Serviço Geológico do Brasil (SGB), em 2023, cerca de 26,78% dos domicílios de Angra dos Reis se localizavam em áreas de risco alto ou muito alto (Domicílios em Área..., s.d.). Nesse contexto, um dos bairros mais ameaçados é Monsuaba.

Figura 46 - Corredor Turístico da Ponta Leste



Fonte: Angra Online (s.d.).

Em maio de 2022, a localidade foi atingida por fortes chuvas que geraram um acumulado de 655 mm em 48 horas, um recorde histórico. Todo esse acumulado de chuva gerou profundas consequências no bairro, com alagamentos, obstrução total da Rodovia Rio-Santos e movimentos de massa que destruíram casas, levando a um total de onze mortes e dezenas de pessoas desalojadas. Isso, dentre outras coisas, afetou diretamente a comunidade escolar, com a suspensão das aulas por cerca de duas semanas (Figura 47).

Figura 317 - Movimento de massa no Bairro Monsuaba em 2022



Fonte: R7 (2022).

A Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa faz parte da rede pública de educação municipal de Angra dos Reis, e atende cerca de 360 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Os alunos estão divididos em turmas regulares do 6º ao 9º ano de escolaridade, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. O professor que aplicou a atividade prática da pesquisa é professor de Geografia e atua nessa comunidade escolar há sete anos, e na rede de Angra dos Reis há oito anos.

Figura 48 - Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa



Fonte: Acervo do autor (2024).

3.2. Prática

Inicialmente, durante o período da pesquisa empírico-aplicada, buscou-se discutir as contribuições dos mapas mentais nas discussões acerca do processo de turistificação do espaço e as possibilidades de lazer dos alunos da referida escola. O grupo estudado vive num contexto de cidade com forte atividade turística, sobretudo, aquele turismo feito para as camadas mais abastadas da sociedade brasileira, conforme discutido anteriormente. Assim,

trabalhou-se a cartografia a partir de uma abordagem que incluía os discentes como seres ativos do processo de ensino-aprendizagem, rompendo a concepção do mapa como mero instrumento de localização, utilizado de maneira pontual durante momentos específicos da aula.

Desta forma, analisou-se o nível de conhecimento da linguagem e alfabetização cartográfica dos alunos, levando-se em consideração as formas de ver o espaço (visões vertical, oblíqua e frontal), tipos de imagem (bidimensional e tridimensional), alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), além da construção da noção de legenda, proporção e escala, por fim, as noções de lateralidade e orientação. Portanto, objetivou-se apresentar a cartografia a partir das variadas abordagens cartográficas da Geografia Escolar, com vistas a subsidiar as discussões acerca do espaço local, seus agentes produtores e transformadores, bem como suas intencionalidades.

Além de demonstrar e discutir a contribuição dos mapas mentais nas aulas de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental, ressaltando sua importância enquanto fonte de informação reflexiva e crítica a partir do processo de produção do espaço e a partir daí, analisar as relações estabelecidas e a forma de inserção e atuação desses alunos nesse dado contexto.

As atividades ocorreram durante os meses de abril e maio de 2024. Ao longo de quase dois meses, foram desenvolvidas atividades junto aos alunos nas aulas de Geografia, que ocorriam duas vezes por semana em cada turma, totalizando quatro tempos de aula semanais de cinquenta minutos cada. A aplicação dividiu-se em cinco etapas: aula temática, realização de entrevistas, atividade de alfabetização cartográfica, oficina de elaboração de mapas mentais e análise coletiva dos resultados.

3.2.1. Aula temática

A primeira etapa iniciou com atividades relacionadas a elaboração e posterior aplicação de aula temática para cerca de 120 alunos envolvidos na proposta. Entre os dias 08 e 09 de abril, foram envolvidas 5 turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade e compõem faixa etária que varia entre 11 e 15 anos. A referida atividade baseou-se em contribuições teóricas de autores ligados a temática do lazer, como Dumazedier (1974), Marcellino (2012), entre outros, e teve como objetivo apresentar e discutir o referido tema junto aos alunos. A proposta da aula contemplou as diferentes turmas a partir de abordagens e linguagens diferenciadas, de acordo com a idade média de cada turma e, consequentemente, seus diferentes níveis de

maturidade e abstração da realidade.

De maneira introdutória, foram discutidas as origens do lazer e seu papel enquanto fenômeno da sociedade moderna, fruto das lutas da classe trabalhadora por tempo livre e melhores condições de trabalho. Após a explanação inicial, discutiu-se as definições de lazer, levando em consideração o que se tem na literatura atual, que reforça o lazer enquanto atividade de caráter liberatório, ou seja, descompromissado, a ser realizado durante o tempo livre de cada indivíduo.

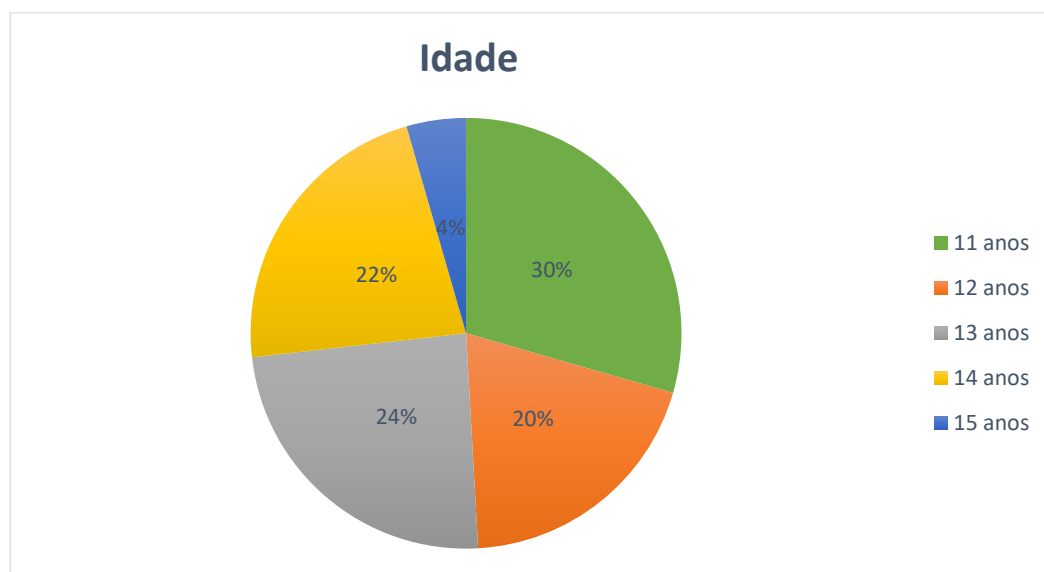
Na sequência, discutiu-se junto aos alunos atividades que não se configuram enquanto lazer, citando por exemplo, os afazeres domésticos, os estudos ou rituais religiosos, que, mesmo sendo tarefas que podem ser prazerosas para alguns, não se enquadram como atividades de lazer, pois exigem algum tipo de comprometimento e/ou caráter de obrigação. Posteriormente, foram apresentados os principais tipos de lazer de acordo com os interesses, sendo eles: físico, manual, intelectual, artístico, social, turístico e virtual. Além disso, foi exposto aos alunos os principais equipamentos de lazer, tanto específicos, quanto os não específicos.

Dessa forma, a partir dos subsídios fornecidos, foi possível discutir junto aos alunos, de forma geral, as possibilidades de lazer existentes na localidade onde eles vivem, os equipamentos disponíveis, e qual o nível de acesso por parte desses estudantes, bem como seus fatores limitantes.

3.2.2 – Entrevistas

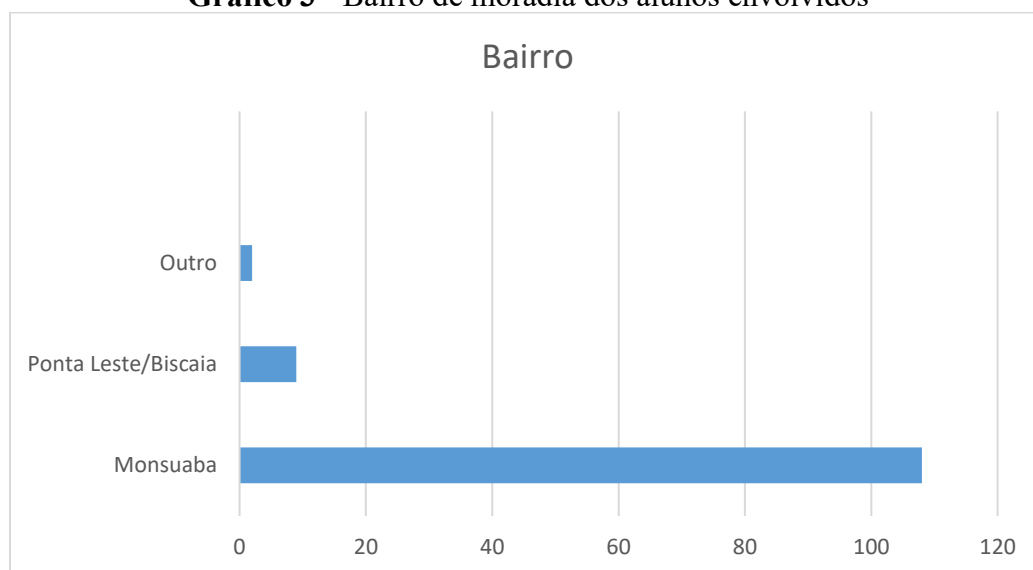
No encontro seguinte, no âmbito da segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com base em um questionário (Anexo1), com diversas perguntas direcionadas a saber algumas características gerais destes alunos, como idade, local de moradia, além de aspectos relacionados ao lazer destes estudantes, englobando desde preferências, até os níveis de acesso e/ou exclusão.

O questionário, bem como a pesquisa em si, foi aplicada para um total de cinco turmas, sendo duas delas de 6º ano, uma de 7º, uma turma de 8º ano e uma outra de 9º de escolaridade. A composição etária mostra uma pequena distorção idade/série nas turmas estudadas, ou seja, em geral, a maior parte dos alunos apresentam idade compatível com seu respectivo ano de escolaridade.

Gráfico 2 - Perfil etário dos alunos envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na sequência, buscou-se saber o bairro de residência e o tipo de habitação dos alunos. O questionamento procurou entender a relação dos adolescentes com a área analisada, em decorrência do contexto turístico da localidade, que é fortemente influenciada, sobretudo, pelos condomínios de segunda residência. Observou-se que a grande maioria dos alunos vive em logradouros situados no próprio bairro da Monsuaba, mesma localidade da escola. Poucos alunos afirmaram viver em condomínios, e alguns declararam ser filhos de caseiros.

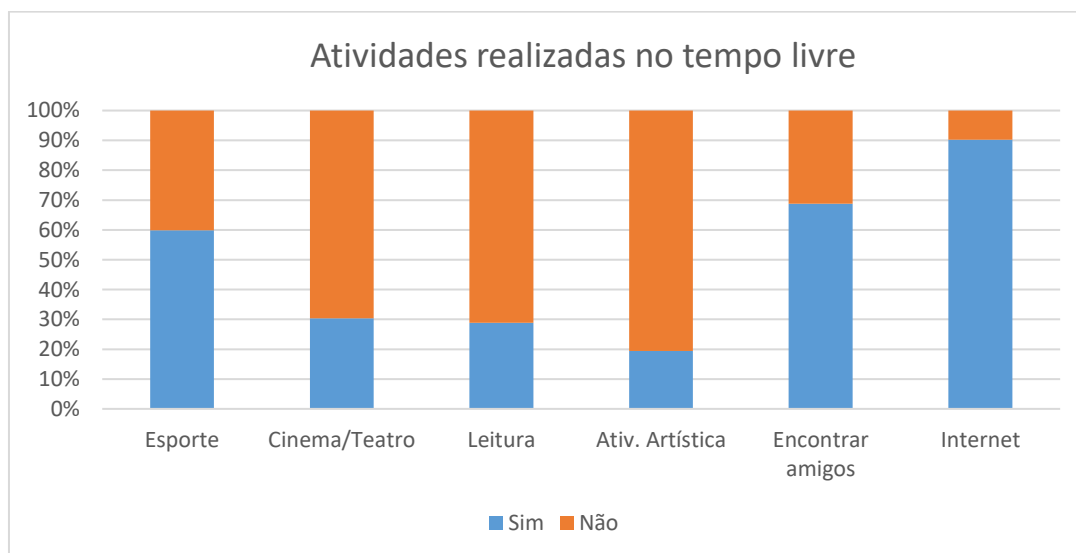
Gráfico 3 - Bairro de moradia dos alunos envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Gráfico 4 - Tipo de moradia dos alunos envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Posteriormente, procurou-se obter informações a respeito das preferências e possibilidades das práticas de lazer desenvolvidas pelos alunos durante seu tempo livre.

Gráfico 5 - Atividades de lazer dos alunos envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

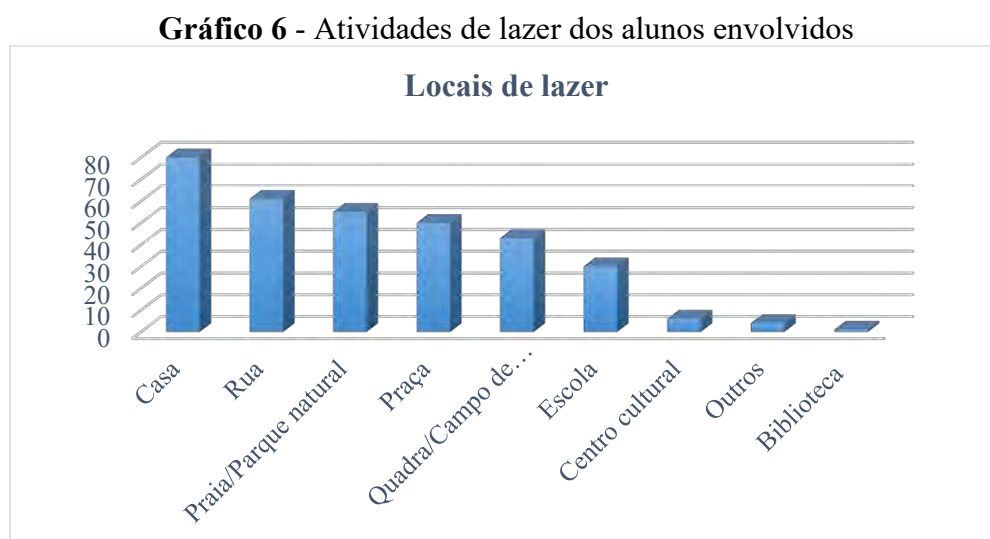
A partir da análise do gráfico, é possível observar que poucos alunos possuem o hábito de ler, bem como também é reduzido o percentual de discentes que desenvolvem atividades artísticas (pintar, cantar, dançar) em seu tempo fora da escola. Outro dado que chama atenção é o baixo índice de estudantes que vão ao teatro assistir uma peça ou ver um filme no cinema.

Cabe mencionar o fato de não existir no bairro equipamentos como biblioteca, tampouco cinema ou teatro, que poderiam facilitar o acesso dos adolescentes a um conteúdo artístico-intelectual, sendo necessário se deslocar até o centro da cidade, distante quase 20 quilômetros da região estudada.

Ainda observando o Gráfico 5, notou-se um enorme percentual de alunos que, em seu tempo livre, realizam atividades ligadas ao chamado lazer virtual. Cerca de 90% dos entrevistados afirmaram utilizar redes sociais ou jogar jogos eletrônicos. Os preferidos entre os jovens analisados são as redes sociais *Instagram* e *Tik Tok* e o jogo de ação intitulado *Free Fire*.

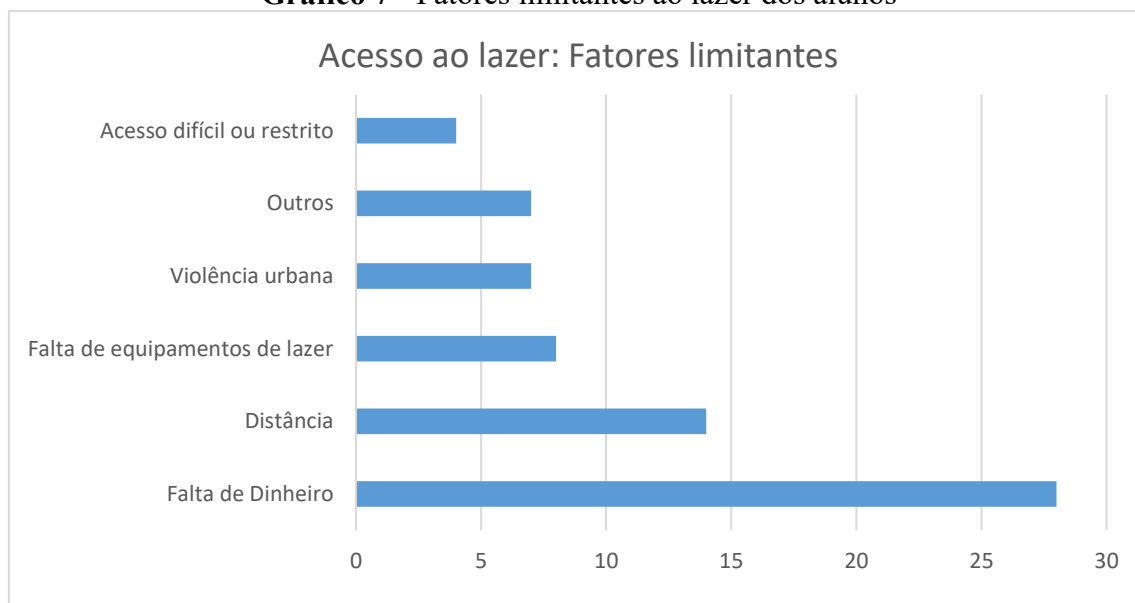
Os adolescentes disseram passar diversas horas por dia nas referidas plataformas. A assiduidade ao interesse de lazer virtual pode ser observada inclusive durante os horários das aulas, não sendo raro se deparar com alguns alunos dedicando sua atenção para seus aparelhos celulares, ao invés de se concentrarem no conteúdo que está sendo ministrado em sala.

Na sequência da entrevista, perguntou-se aos alunos quais eram os principais lugares onde desenvolviam suas atividades de lazer. Seguiu-se a tendência do gráfico 4, onde a maior parte das atividades são desenvolvidas em locais que se caracterizam como equipamentos não específicos de lazer, como a própria casa, a rua ou a praça do bairro. As praias, estabelecidas como atrativos, também foram amplamente citadas como local de lazer dos alunos. Nesta pergunta foi permitido que os estudantes marcassem mais de uma opção listada.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Perguntou-se a seguir para os alunos se haviam fatores que dificultavam ou até os impediam o acesso a prática de determinados tipos de lazer. Dentre os entrevistados, 55% afirmaram pelo menos um ou mais fatores limitantes.

Gráfico 7 - Fatores limitantes ao lazer dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

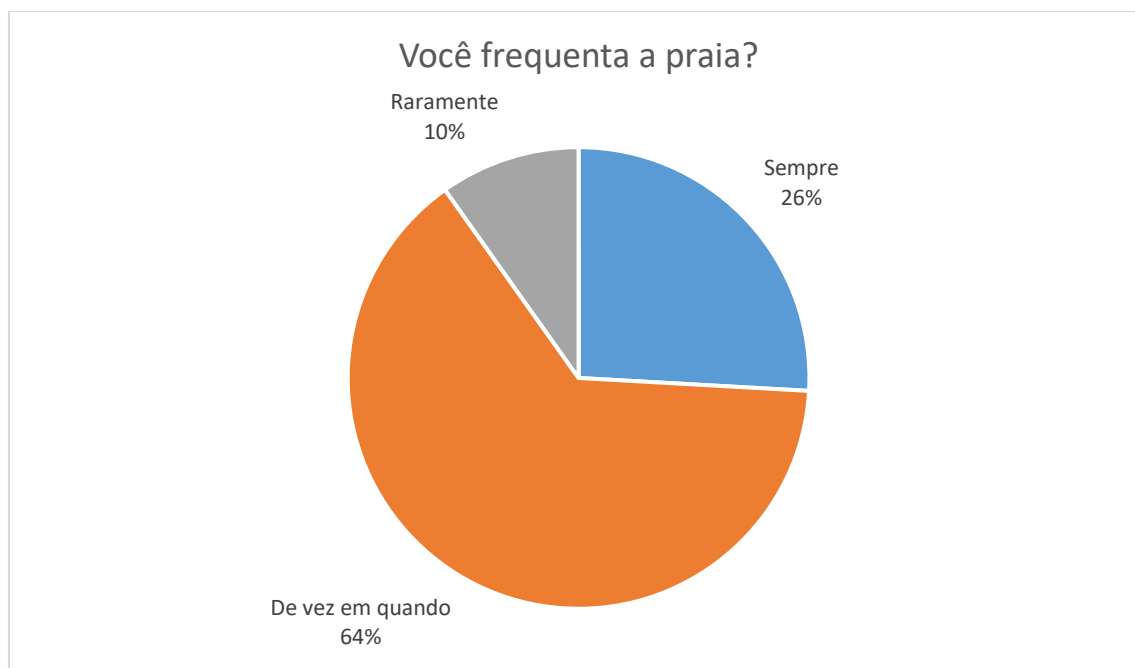
Nota-se como a questão socioeconômica é disparada o principal fator limitante. Cabe destacar, que a Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa se situa em um bairro periférico, e conta com uma comunidade escolar formada principalmente por população de baixa renda. Em geral, os alunos são filhos de trabalhadores que atuam em ocupações ligadas ao comércio local ou serviços de menor qualificação profissional, ou seja, diversos estudantes são filhos de trabalhadores da indústria naval, uma vez que o colégio se localiza em um bairro vizinho ao estaleiro BrasFELS (antigo Verolme). Outros fatores ressaltados pelos alunos são a distância, falta de equipamentos de lazer, assim como a violência urbana, que infelizmente é uma marca da cidade de Angra dos Reis desde os primeiros anos do século XXI.

Uma questão muito debatida nas discussões junto aos discentes durante a pesquisa, foi a do papel da praia enquanto importante local para a prática do lazer da comunidade. Conforme já discutido anteriormente, a praia em Angra dos Reis é historicamente um território de disputas. Os embates em torno do acesso à praia e, consequentemente, do direito ao lazer, colocam de um lado o capital imobiliário e os proprietários de residências, sobretudo de uso ocasional, e de outro lado os moradores locais.

No caso da comunidade envolvida na pesquisa, as disputas também se fazem presentes. Por estarem localizados em um importante corredor turístico, o da Ponta Leste, a região possui mais de uma dezena de condomínios, que sua maioria desfruta de acesso direto as praias, o que em geral, representa um fator de segregação em relação àquelas pessoas que não residem nesses locais e, consequentemente, uma restrição ao lazer de muitas pessoas

moradoras da localidade. Nesse contexto, inicialmente foi perguntado aos alunos a frequência que costumam ir à praia (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Frequência à praia dos alunos envolvidos



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Assim, após os estudantes responderem sobre a frequência e as praias que costumam frequentar, perguntou-se sobre os condomínios fechados, indagando se prejudicavam o lazer dos moradores do bairro, devendo haver uma justificativa (resposta dissertativa) – Gráfico 9.

Gráfico 9 - Percepção sobre a relação entre os condomínios e a comunidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Cerca de quase dois terços dos alunos afirmaram que os condomínios não prejudicam o lazer dos moradores da localidade onde vivem – 90% dos entrevistados vivem em Monsuaba. Em suas justificativas, muitos disseram que apesar dos condomínios serem fechados e contarem com portaria ou algum outro instrumento de controle de acesso, não são proibidos de frequentar a praia. Um estudante do 9º ano participante da entrevista justificou sua resposta dizendo que “Não prejudica os moradores do bairro, pois é propriedade do condomínio, logo deve ser respeitado.” Um outro discente, de 12 anos e que cursa 7º ano, justificou sua resposta com um argumento a ser ressaltado: “a praia da Baleia é livre, mas com algumas restrições.”

Por outro lado, dentre os alunos que compartilham a visão de que os condomínios são um empecilho para o lazer dos moradores do bairro, muitos se mostraram bastante críticos e questionadores da realidade cotidiana. Diversos estudantes afirmaram que os condomínios os privam de acessar determinados locais, outros relataram já terem passado por constrangimentos ou foram barrados. Parte dos alunos também questionaram o fato de que as melhores praias se localizam dentro dos condomínios, enquanto a praia da Monsuaba, principal do bairro, está entre as mais poluídas da cidade e é popularmente conhecida entre os alunos e moradores locais como *Praia do Urubu*. Nesse contexto, um discente do 9º ano, afirmou que “toda praia deveria ser pública. Para todos! As melhores praias estão dentro dos próprios (condomínios).”

Por fim, foi perguntado aos estudantes qual era o tipo de praia que costumavam frequentar, praias consideradas livres ou aquelas que se localizam dentro de algum condomínio. 90 % dos entrevistados afirmaram costumar frequentar as praias consideradas livres, enquanto apenas 10% tinham como hábito ir às praias de condomínio (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Tipos de praia frequentados pelos alunos envolvidos



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os resultados demonstram impressões relevantes sobre a percepção dos alunos acerca do contexto espacial onde vivem, e mais precisamente as possibilidades de acesso ao lazer, bem como contradições presentes no cotidiano dos estudantes. A ampla maioria dos entrevistados afirmou entender que os condomínios não representam um fator de segregação e assim, limitador do direito ao lazer dos moradores do bairro, porém apenas 10% dos participantes da entrevista costumam frequentar as praias que se localizam dentro dos condomínios.

É possível supor, que boa parte dos alunos que compartilham tal percepção venha do fato de como os condomínios foram se estabelecendo na cidade, influenciando e impactando o direito ao lazer dos moradores locais. A maior parte desses empreendimentos foram construídos durante as décadas de 1980 e o início da seguinte, quando o bairro era bem menos habitado. Em outras palavras, é provável que os condomínios já existissem na região antes do nascimento dos estudantes, e também de seus pais. Dessa forma, a geração pesquisada cresceu

sob essa realidade que lhes foi imposta. Por isso, na visão de muitos entrevistados a situação dada é vista como normal, inclusive alguns justificam a afirmação ao expressar que a praia é um direito daqueles que “pagam” por ela.

3.2.3. Alfabetização Cartográfica

A terceira etapa da atividade prática junto aos discentes, deu-se a partir da ministração de atividades direcionadas a alfabetização cartográfica. As práticas ocorreram durante as aulas de geografia das turmas pesquisadas e duraram cerca de três semanas, com dois encontros semanais de 1h40, total de 3h20.

No dia 15 de abril, as atividades iniciaram com uma breve explanação sobre o que é cartografia, fundamentos básicos e a relação com a ciência geográfica. Na sequência, iniciaram-se as atividades relacionadas diretamente ao processo de alfabetização cartográfica. Apresentou-se aos estudantes os diferentes tipos de visão utilizados para elaborar uma representação cartográfica: frontal, oblíqua e vertical⁶(Simielli, 1999). Na sequência, os alunos foram levados para o pátio do colégio (Figura 49), onde foi pedido que produzissem uma representação da escola a partir da visão frontal (Figura 50).

Figura 49- Registro de trabalho sobre representação frontal



Fonte: Acervo do autor (2024).

⁶ Explicação sobre tipos de visão no capítulo anterior, p. 93-94.

Figura 50- Representação frontal da escola elaborada por aluno de 6º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024).

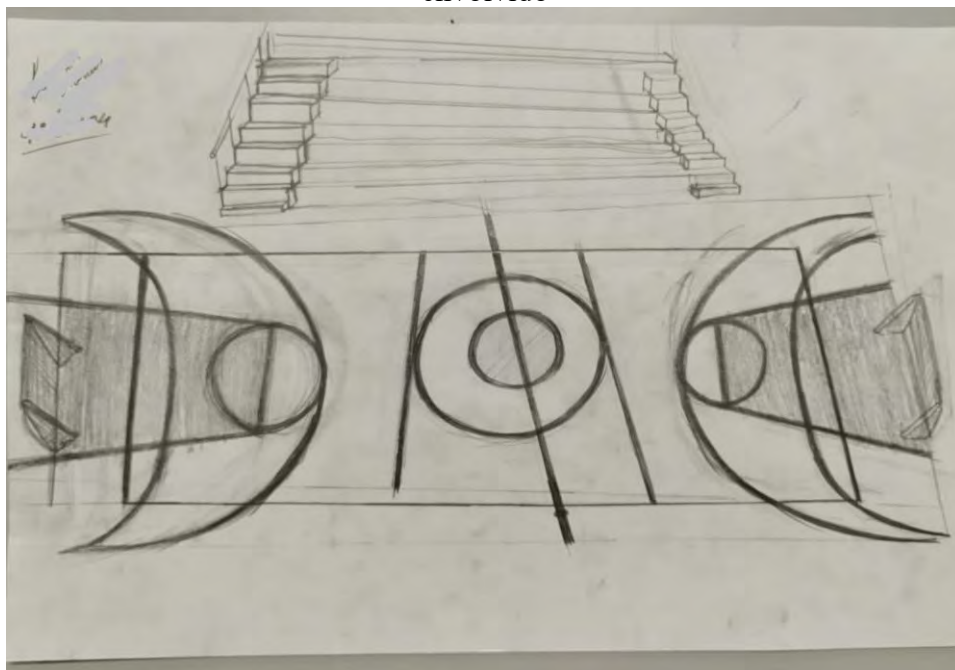
Em seguida, os alunos foram levados para a quadra da escola para desenvolverem a segunda atividade do dia, com a tarefa de representar o local a partir da visão oblíqua do espaço (Figura 51). Para isso, os estudantes subiram nas arquibancadas da quadra com o objetivo de ter uma visão em perspectiva da área a ser representada (Figura 52).

Figura 51 - Registro de trabalho sobre representação oblíqua



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 52 - Representação oblíqua da quadra da escola elaborada por aluno de 8º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024).

Na aula seguinte (dia 16 de abril), elaborou-se uma representação espacial da escola a partir da visão vertical. Nessa prática, recorreu-se ao programa *Google Earth*®, que disponibiliza imagens de satélite em visão vertical do planeta Terra. Assim, com auxílio de um computador conectado a uma televisão instalada em sala de aula, os alunos localizaram a escola baseados na visão vertical, representando-a a seguir (Figura 53).

Figura 53- Registro de trabalho sobre representação vertical da escola e imagem elaborada por aluno de 6º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024).

Na semana subsequente (dia 22 de abril), trabalhou-se com as representações de imagens bidimensional e tridimensional. Na atividade, os discentes deveriam elaborar modelos em maquete que pudessem representar o espaço conhecido, como a sala de aula. O modelo deveria considerar as três dimensões (altura, largura e comprimento) e posteriormente, seria representada em um modelo bidimensional, considerando apenas largura e comprimento (Passini, 2012; Simielli, 1999).

Assim, os estudantes desenvolveram uma maquete da sala de aula. Para isso, utilizaram recursos simples, trazidos pelos alunos, como isopor, além caixas de fósforo ou papelão para representar as mesas e o armário. Para representar as carteiras foram utilizadas tampas de garrafas pet. Caneta hidrocor e tinta guache foram recursos usados para colorir. No encontro seguinte (dia 23 de abril), foi pedido que os alunos fizessem um desenho da sala de aula usando a visão vertical da área, para desse modo, representar o espaço de maneira bidimensional.

Na sequência das atividades, trabalhou-se o alfabeto cartográfico, composto pelos três elementos básicos de um mapa: ponto, linha e área. Tais símbolos são importantes para representação de áreas ou fenômenos existentes no espaço representado, pois auxiliam os alunos a dar significados aos significantes (Castrogiovanni, 2003).⁷

⁷ Explicação sobre significado, significante e significação também no capítulo anterior, p. 76-77.

Para se trabalhar o alfabeto cartográfico, os alunos receberam um mapa mudo do Brasil, sendo solicitado que representassem com diferentes cores as regiões do Brasil (elemento básico: área). Além disso, pediu-se que destacassem os limites entre as cinco regiões brasileiras (elemento básico: linha), e, por fim, marcassem as capitais estaduais (elemento básico: ponto). A atividade também serviu para trabalhar as noções de legenda, que se estabelece como um recurso de comunicação fundamental de um mapa, importantíssima dentro do processo de alfabetização cartográfica, posto que é responsável pela decodificação dos símbolos utilizados no mapa (Figura 54).

Figura 54 - Mapa das regiões brasileiras preenchido por aluno de 9º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024).

Na aula seguinte (29 de abril), trabalhou-se as noções de proporção e escala. Houve uma explanação por parte do professor sobre o significado e a importância da escala para a cartografia. Além disso, foram apresentadas as escalas gráfica e numérica. A atividade prática

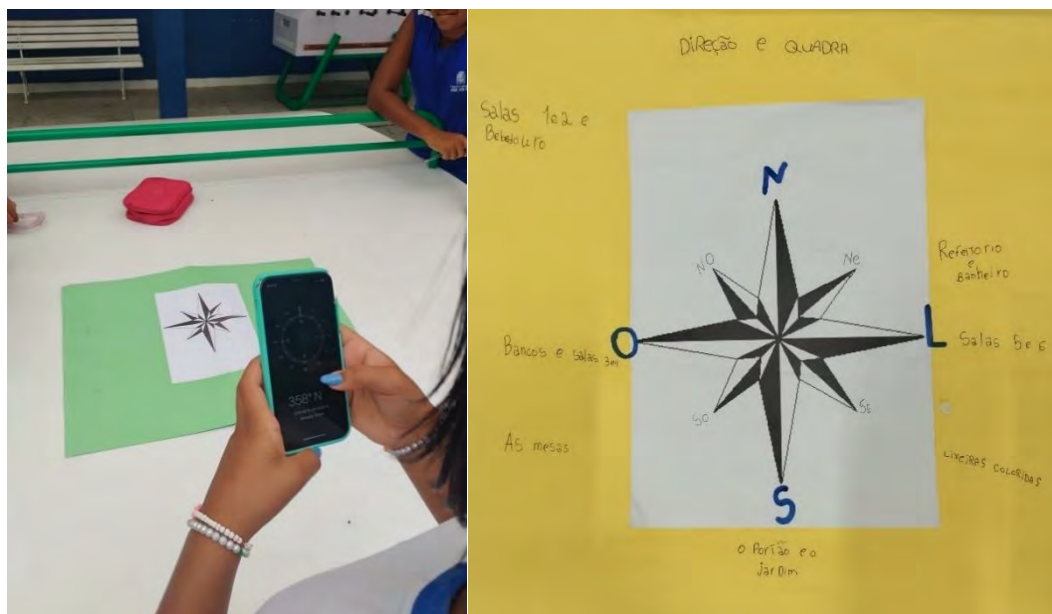
proposta, baseou-se nas contribuições de Passini (2012), onde cada aluno escolheu um objeto pessoal e o desenhou em um papel milimetrado com quadriculas de 2 centímetros, mantendo seu tamanho original, ou seja, na escala 1:1.

Posteriormente, foi pedido para que os estudantes fizessem um novo desenho com metade do tamanho original, e para isso foi necessário que fossem estabelecidas novas medidas para cada lado do objeto. Nessa etapa, utilizou-se um papel com quadriculas de 1centímetro. Ao final da atividade, os estudantes puderam perceber que o objeto representado conservou a sua forma, mas estava com metade de seu tamanho original, sendo representado na escala 1:2.

Por fim, o processo de alfabetização cartográfica foi concluído com o desenvolvimento de uma atividade no dia 30 de abril que teve como objetivo trabalhar as noções de lateralidade, orientação e referências. A ação utilizou recursos básicos cedidos pela própria escola, como cartolina, caneta hidrocor e material impresso, além de recursos dos próprios alunos, como aparelhos celulares que possuem aplicativo de bússola ou qualquer outra ferramenta de localização.

Os estudantes foram levados mais uma vez para o pátio da escola e divididos em grupos de cinco integrantes, além de receberem uma folha com uma rosa dos ventos e uma cartolina. Posteriormente, os grupos com o auxílio de um aparelho celular – cada grupo possuía pelo menos um aparelho – deviam localizar o Norte e a partir daí, os outros pontos cardeais. Uma vez localizados, a tarefa dos estudantes consistia em identificar a direção dos locais da escola de acordo com a rosa dos ventos (Figura 55).

Figura 55 - Registros de trabalho sobre orientação, lateralidade e referências



Fonte: Acervo do autor (2024).

3.2.4 - Desenvolvimento dos mapas mentais

Na quarta etapa da pesquisa, na aula do dia 6 de maio, houve uma explanação oral pelo professor sobre o que são os mapas mentais, bem como sua importância no contexto da cartografia escolar. Discutiu-se com os alunos o papel que esse tipo de representação espacial é um importante recurso didático a ser utilizado nas aulas de Geografia, com o intuito de promover reflexões acerca do espaço vivido. No dia seguinte (07 de maio), baseando-se em Richter (2022), os discentes receberam folhas de papel A4 (210 X 297 mm), canetas hidrocor, lápis de cor, entre outros recursos cedidos pela direção da escola para que os adolescentes produzissem suas próprias representações espaciais, a partir de suas experiências, visões de mundo e subjetividades.

O professor pediu aos estudantes que desenvolvessem representações mentais abordando a vivência do lazer no espaço frequentado, vivido por eles, para que a partir de suas subjetividades, pudessem discutir as possibilidades de uso do espaço de lazer, além das contradições (por exemplo, de acesso) presentes no espaço. A atividade se mostrou riquíssima. A grande maioria dos alunos, de diferentes turmas e idades, puderam participar e contribuir para sua realização.

Figura 326 - Exemplo de mapa mental elaborado por aluno de 6º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024).

A representação apresentada na figura 56 foi desenvolvida por um aluno do 6º ano com 11 anos de idade, e representa uma parte maior do bairro de Monsuaba em uma escala menor. No mapa, é possível perceber o destaque que o aluno dá aos seus locais de interesse e também de lazer, como a casa, creche municipal, além das duas escolas públicas do bairro: a E.M. Raul Pompéia, em que o aluno estudou até o ano passado, e sua atual escola.

Outros locais de interesse também são representados, como a pizzeria e sorveteria. Dentre os lugares de lazer, destacam-se a quadra do bairro, além do campo de futebol e a praia da Monsuaba. Nota-se que o aluno buscou enfatizar o fato da principal praia do bairro ser poluída. Isto porque, o estudante usou o lápis na cor preta mesclando com as outras cores de lápis que representam a areia da praia e o córrego que deságua no local, além de escrever lixo e esgoto.

Aliás, a questão da poluição foi um tema abordado em diversos mapas mentais, que ressaltaram a indisponibilidade de uso do local para a prática do lazer. O mapa (Figura 57), desenvolvido por um aluno do 8º ano representa a Praia da Monsuaba, a qual se refere como Praia do Urubu, as águas estão numa cor escura, ressaltando a poluição, além de desenhar objetos que simbolizam a presença de lixo na areia.

Em um outro mapa mental (Figura 58) desenvolvido por uma aluna do 6º ano com 11 anos de idade, são expostos os seus principais locais de interesse e de lazer, como a casa, escola, igreja, além da praia e do campo de futebol. Uma questão que chama atenção na representação é o uso de diferentes símbolos para representar os locais destacados. Utilizam-se símbolos de diferentes cores que são informados/decodificados por uma legenda.⁸ Além disso, faz-se o uso de símbolos como um ideograma para representar a igreja, e figuras pictóricas em visão vertical, frontal e oblíqua, representando respectivamente a Escola Benedito, uma palmeira e um guarda-sol e toalha.

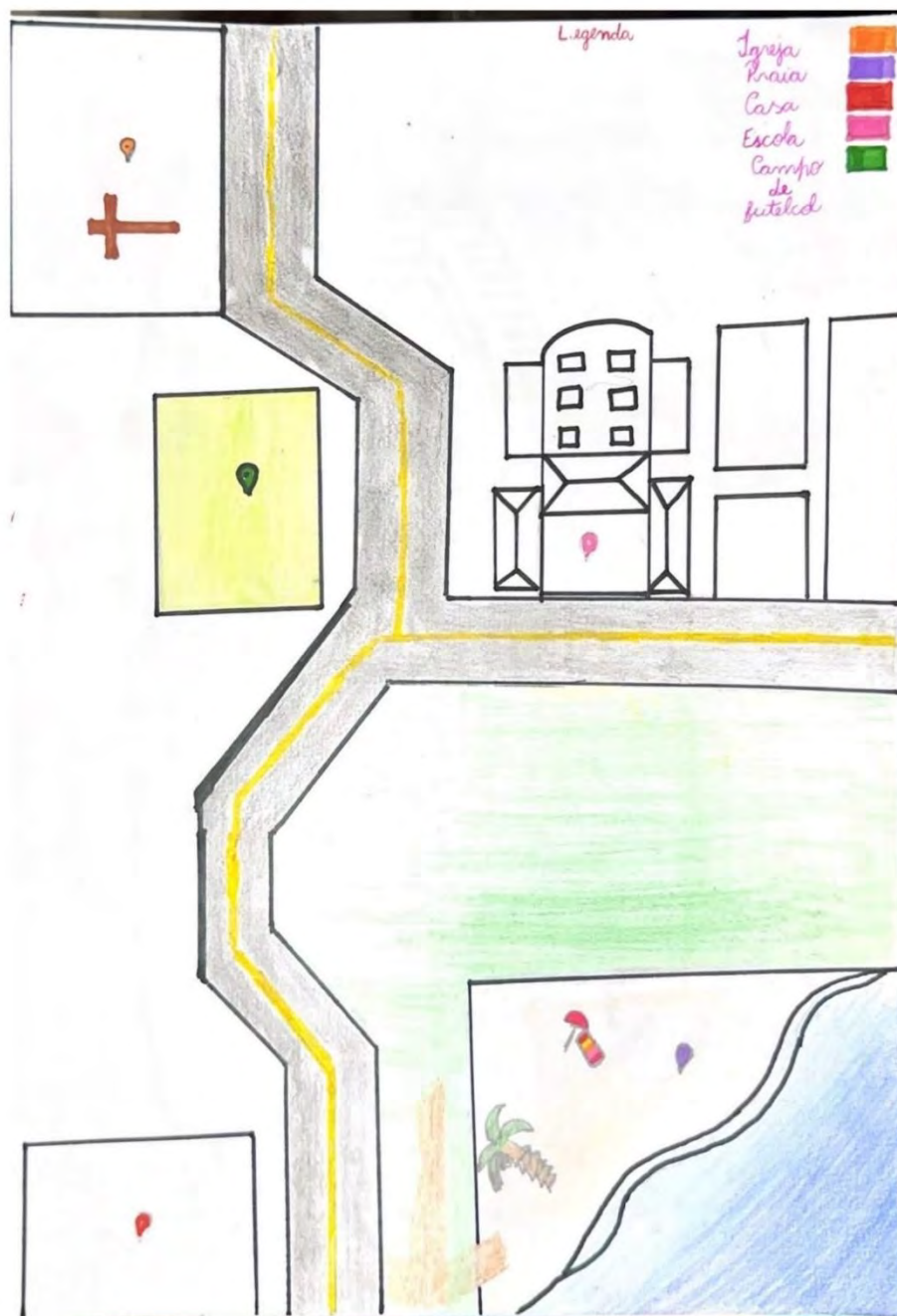
Figura 57 – Mapa mental elaborado por aluno de 6º ano



Fonte: Acervo do autor (2024).

⁸ Importante ressaltar, que os símbolos da legenda devem ter o mesmo tamanho e formato daqueles localizados no mapa. Contudo, ressalta-se que o aluno está em processo de aprendizagem.

Figura 58 - Mapa mental elaborado por aluna de 6º ano envolvida



Fonte: Acervo do autor (2024).

O mapa mental desenvolvido por um aluno do 7º ano, com 12 anos de idade (Figura 59), buscou trabalhar em uma escala menor, abordando assim, não apenas o bairro da Monsuaba, mas também outras localidades adjacentes, como a Vila Petrobrás e os bairros de Jacuecanga e Caputera. Diferentemente dos mapas já mencionados, a partir do alfabeto cartográfico o estudante representou ruas e estradas com linhas e localizações com pontos, também fazendo uso da implantação zonal para representar os bairros, as áreas de mar, cursos d'água e locais de mata. O aluno também se utilizou de diferentes símbolos, inclusive

pictóricos para representar os diversos locais de interesse, sobretudo os de lazer. Outros pontos que chamaram a atenção foram o uso da cor amarela para simbolizar as áreas de praia, e o uso de uma tonalidade escura na região poluída da Praia da Monsuaba.

Figura 339 - Mapa mental elaborado por aluno de 7º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024)

No próximo mapa mental (Figura 60), um estudante do 8º ano com 14 anos, realizou um desenho pictórico representando um dos condomínios fechados próximos ao bairro. O aluno, que possui notórias habilidades artísticas, baseou-se na técnica da perspectiva oblíqua do espaço, retratando a privilegiada área a beira-mar, cercada de muros e cercas eletrificadas. A representação provoca a reflexão sobre esses espaços de exclusão, que, de modo geral, é a realidade cotidiana desses jovens e da comunidade de Monsuaba.

Figura 60 - Mapa mental elaborado por aluno de 8º ano envolvido



Fonte: Acervo do autor (2024)

3.2.5. Análise coletiva dos resultados

Após o desenvolvimento dos mapas mentais pelos alunos, foram realizadas novas entrevistas com o intuito de analisar coletivamente as impressões das atividades ao longo dos quase dois meses de pesquisa empírica, bem como as contribuições promovidas a partir das práticas realizadas.

De início, perguntou-se aos discentes que participaram da pesquisa se recordavam de alguma aula, trabalho, que outro professor tivesse ministrado sobre a alfabetização cartográfica ou qualquer outra metodologia que trouxesse habilidades relacionada a representação espacial pelos mapas. Quase 80% dos alunos responderam que nenhum outro professor havia trabalhado tais habilidades anteriormente, ou não se lembravam de terem visto os conceitos em sala de aula.

Em seguida, pediu-se para que os estudantes respondessem se a alfabetização cartográfica os ajudou no desenvolvimento dos mapas mentais. 82 % responderam que o processo de alfabetização cartográfica foi importante para a apreensão de noções básicas de cartografia e consequentemente, de grande utilidade para auxiliá-los no desenvolvimento dos mapas mentais.

Uma terceira pergunta se preocupou em saber se os alunos consideram os mapas

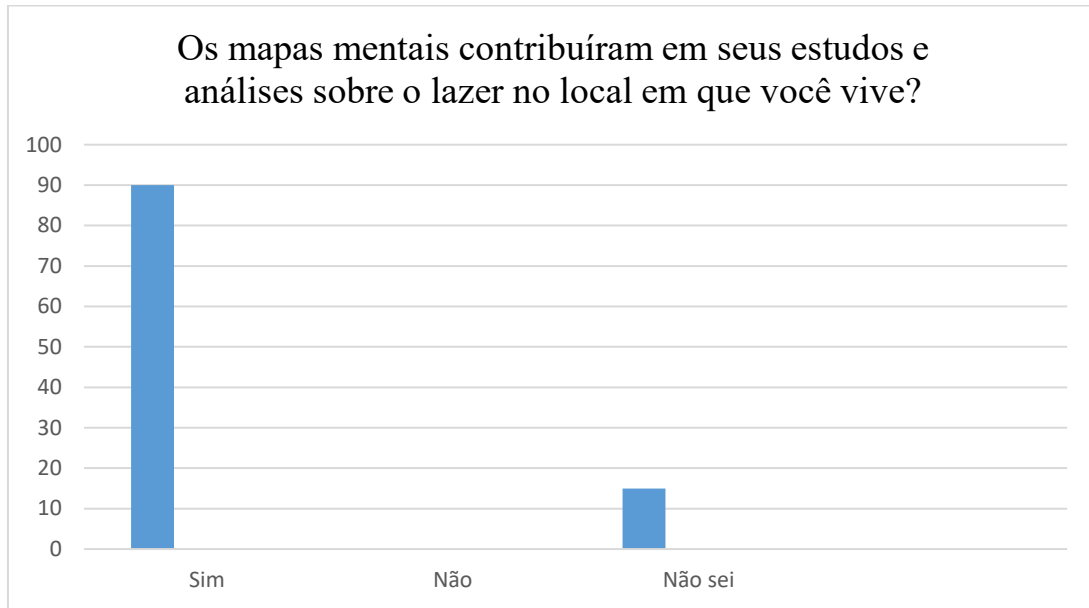
mentais um importante recurso didático para estudar Geografia. A imensa maioria dos entrevistados respondeu que sim, perfazendo um total de 95%, ou seja, é quase unânime entre os estudantes da pesquisa, que os mapas mentais são uma abordagem da cartografia de grande valor didático.

A quarta pergunta, refere-se as contribuições dos mapas mentais nos estudos e análises sobre o espaço vivido. Cerca de 90% respondeu que esse tipo de abordagem cartográfica, com menor rigor metodológico se comparado aos mapas convencionais (baseados na semiologia gráfica e de viés cartesiano), contribui de forma valiosa para o desenvolvimento de estudos que trabalham um melhor entendimento da realidade vivida, principalmente por se tratar de um tipo de representação que abre espaço para a inclusão de elementos subjetivos, baseados nas experiências pessoais de quem produz o mapa, tornando-o assim, um potente recurso para estudos relacionados ao espaço vivido.

Na sequência, a quinta pergunta indagou aos alunos se consideravam os mapas mentais como um recurso interdisciplinar, ou seja, uma prática capaz de auxiliar os estudos de outras disciplinas. Novamente a maior parte dos entrevistados: 75%, respondeu achar esse tipo de representação de grande utilidade a ser trabalhado por outras disciplinas.

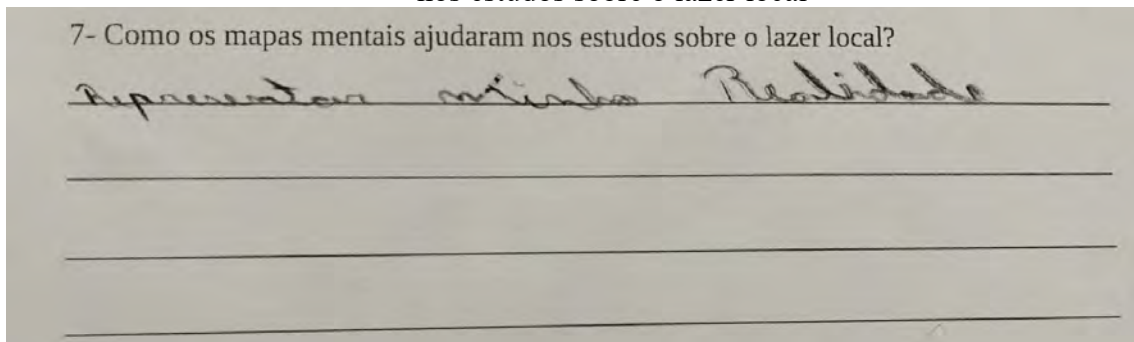
Para finalizar, a sexta pergunta aos estudantes se referia as contribuições dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer no espaço vivido e o porquê (Gráfico 10). O que se pôde ver, é que dos 103 estudantes que responderam a questão, 90 afirmaram que sim, que os mapas mentais contribuíram em seus estudos e análises sobre o lazer local (Figuras 61 a 64). Em suas justificativas, alguns alunos reforçaram a importância desse tipo de abordagem cartográfica, por conseguirem desenvolver mapas que representam e comunicam sua realidade – corroborando assim com a argumentação de Passino *et al* (2014), quando ressalta as substanciais contribuições do processo de leitura e mapeamento dos elementos observáveis no espaço. Isso de fato, colabora para que o educando desenvolva uma nova organização estrutural de sua concepção e de suas práticas espaciais.

Gráfico 11 - Percepção da contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local



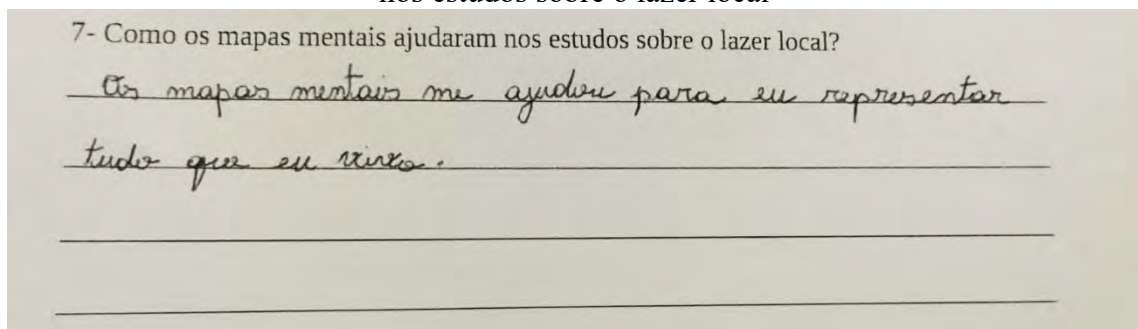
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura 34 - Resposta de aluno envolvendo a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local



Fonte: Acervo do autor (2024).

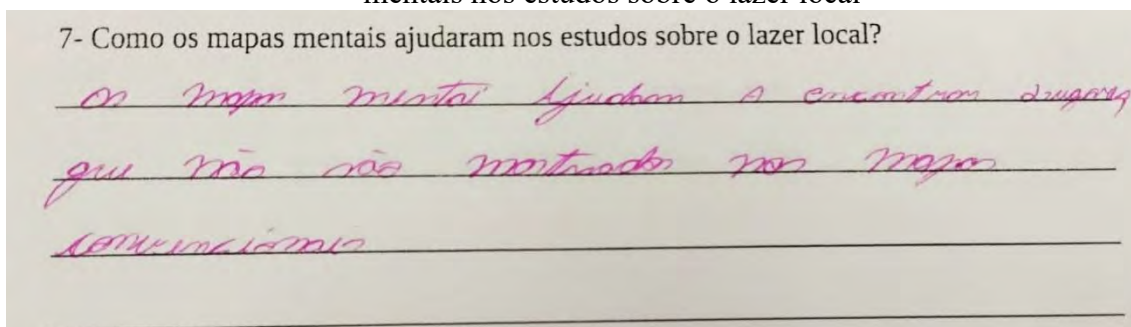
Figura 62 - Resposta de aluno b envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local



Fonte: Acervo do autor (2024).

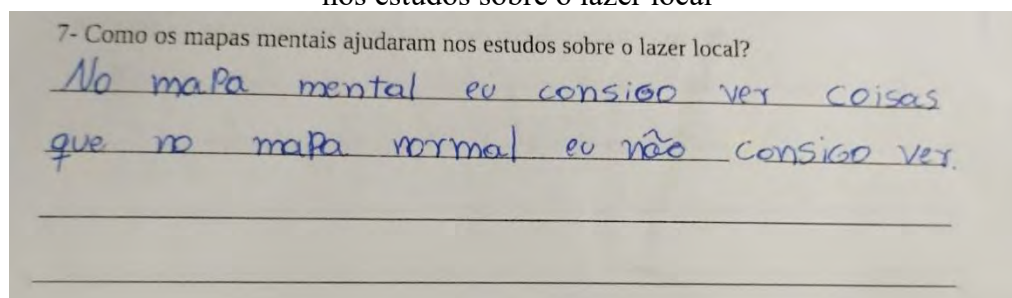
Outros estudantes ressaltaram o fato de que os mapas mentais incluem determinadas informações ou lugares que, em geral, não existem nos mapas tradicionais. A visão coaduna com Richter (2010), que reforça a relevância dessa abordagem cartográfica, onde é possível incluir conhecimentos adquiridos através de um contexto sociocultural, diferentemente dos mapas convencionais cartesianos.

Figura 353 - Resposta de aluno c envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 64 - Resposta de aluno d envolvido a questão sobre a contribuição dos mapas mentais nos estudos sobre o lazer local



Fonte: Acervo do autor (2024).

Após a aplicação do questionário no encontro seguinte (dias 13 e 14 de maio), buscou-se discutir junto aos alunos as impressões, assim como os resultados das atividades desenvolvidas na pesquisa. Levantou-se o papel da cartografia escolar e suas contribuições para as aulas e para a disciplina de Geografia como um todo. Diversos estudantes afirmaram que “esse jeito de estudar o mapa é mais legal”, e outros alunos ressaltaram o fato de poderem estudar com os mapas produzidos por eles.

Muitos discentes fizeram questão de reiterar as contribuições positivas resultado do processo de alfabetização cartográfica, e respectiva apreensão dos conceitos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento dos mapas mentais, mas também para uma melhor percepção espacial, ou seja, o quanto a alfabetização cartográfica colaborou para o processo de

letramento cartográfico.

Em relação as discussões relacionadas ao processo de produção do espaço local, a partir do viés da turistificação do espaço e as implicações no lazer dos alunos, promoveu-se uma rica discussão na qual os estudantes falaram de suas vivências e impressões acerca desse conteúdo, assim como da importância das contribuições dos mapas mentais para esse e outros estudos.

De maneira geral, os alunos evidenciaram que o bairro possui poucos equipamentos de lazer, havendo ainda, a questão da distância para se chegar a determinados locais onde pudessem usufruir de interesses e equipamentos específicos para a prática, esclarecendo a dificuldade para a realização do lazer, que na maioria das vezes, é realizado em espaços não específicos, como por exemplo, nas ruas, praças ou na praia, que é um atrativo, porém em péssimas condições de uso, além da própria casa.

Por fim, os alunos ressaltam como os mapas mentais foram úteis para se discutir todos os temas abordados. Diversos estudantes falaram sobre poder passar para o papel aquilo que muitas vezes não conseguiam verbalizar, reforçando o papel de comunicação dos mapas. Além disso, a principal questão levantada foi a de que os mapas mentais permitem incluir elementos que não são vistos nos mapas convencionais.

Os discentes, sobretudo os mais novos, encantaram-se com a possibilidade de representar em um mapa elementos que vivenciam no dia a dia, informações que não existem nos mapas da escola, podendo ser mais que leitores, e principalmente mapeadores. De maneira geral, a discussão final foi considerada tanto pelo professor, quanto pelos discentes, como bastante proveitosa e esclarecedora, fechando uma série de atividades onde educador e educandos puderam, juntos se debruçar sobre um determinado tema e, munidos de ferramentas necessárias, foi possível tornar a sala de aula um espaço para o exercício da crítica e da pesquisa, baseando-se em preceitos de pluralidade e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nasceu das inquietações de um professor de Geografia de escola pública no Brasil. Durante cerca de 14 anos de atuação na educação básica e há 10 anos como regente em turmas de ensino público (tanto municipal quanto estadual), um dos desafios era trabalhar com a cartografia na disciplina, que é temida por boa parte dos professores. O medo não acontece por acaso, o conteúdo é negligenciado pelos cursos superiores de formação de professores, inclusive da Geografia. Por isso, a ciência cartográfica se torna um tabu para muitos educadores quando chegam no chão da sala de aula e devido a todo um histórico, a cartografia acaba se resumindo como mera ferramenta de consulta, havendo um desconhecimento acerca de seu potencial enquanto um potente meio de comunicação.

Nesse contexto, trabalhar a cartografia sempre vinha associada ao desafio e, a partir desse incômodo, nasceu o interesse de estudar outras abordagens da cartografia dentro da sala de aula, que trouxessem os estudantes para uma construção de um espaço mais dinâmico, tornando-os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas receptores de informações presentes em um mapa de papel de um lugar que não conheciam, reforçando um modelo de educação do qual não se sentem parte.

Diante disso, soma-se uma provocação que um professor atento ao seu ofício não pode deixar passar. Em 2016, no primeiro ano lecionando em Angra, na Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha, no bairro Campo Belo, registravam-se os últimos dias que precedem o fechamento do ano letivo, um período onde é comum ficar somente os professores correndo feito loucos para terminar as obrigações burocráticas, por outro lado, os alunos já estavam tecnicamente de férias. A surpresa foi chegar à sala de aula e deparar com uma forte presença dos alunos de uma turma do 6º ano, não porque estavam ávidos pelo conteúdo a ser ministrado, mas por quererem socializar. Ao se indagar sobre o porquê de estarem ali, afinal, faltavam poucos dias para o Natal e já era verão, vários alunos responderam: “Ah professor, tenho nada pra fazer, prefiro vir para a escola.”

Imediatamente à reação dos estudantes, o professor internamente questiona: “Como eles não tem nada pra fazer? Moram em Angra dos Reis!”, isso porque, dentro do imaginário de um docente que só conheceu a cidade quando se apresentou para tomar posse no serviço público, mesmo sabendo da notória desigualdade social local, o lugar parecia ter muitas coisas para se fazer, porém, aquela Angra idealizada se evidenciou naquele momento.

Anos se passaram, mas essas duas grandes inquietações foram um grande impulso para se desenvolver essa pesquisa, tendo como elemento principal a análise e contribuições dos

mapas mentais nas aulas de Geografia das turmas do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, bairro de Monsuaba, município de Angra dos Reis.

O trabalho se preocupou em oferecer uma abordagem da cartografia alternativa aos mapas convencionais-cartesianos, apresentando uma forma de mapa que pudesse expor indagações e inquietudes dos alunos, colocando-os no centro do processo de troca, e consequentemente, a construção de conhecimento. Portanto, a partir de questões sobre o cotidiano e acesso ao lazer, e o grau de conhecimento da linguagem cartográfica dos estudantes, apresentou-se uma abordagem da cartografia baseada nos mapas mentais, por se estabelecerem como um potente meio de comunicação, capaz de fornecer subsídios para intervenções na realidade vivida pelos estudantes.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, verificou-se através da realização das práticas didáticas, entrevistas e discussões, o baixo nível de conhecimento dos alunos acerca de noções cartográficas básicas da cartografia. Infelizmente, essa deficiência é uma realidade da educação básica brasileira, onde o conteúdo é pouco trabalhado, sobretudo nas séries iniciais. Por outro lado, notou-se uma evolução dos estudantes pesquisados após as semanas de trabalho-aprendizado com a cartografia escolar, ressaltando as práticas que aproximaram alunos e professor. Ao final pôde ser constatar desde a melhora da compreensão do porquê desenvolver um mapa, até a capacitação para produzi-los.

Aliás, a noção do que é um mapa pelos alunos, foi algo que mudou durante a pesquisa. Em sua maioria, quando perguntados sobre o que seria um mapa, respondiam ser um “pedaço de papel que identifica um lugar”, enquanto outros citavam algum aplicativo de localização do celular, ou seja, em geral, não conheciam outras abordagens de mapa. Desse modo, ao se apresentar a riqueza da cartografia a partir de outras perspectivas de representação do espaço foi de enorme contribuição para o processo de formação dos alunos, ajudando de forma enriquecedora a atuação do professor de Geografia e, consequentemente, das aulas ministradas.

Uma outra temática debatida junto aos discentes se referia às questões históricas relacionadas ao processo de produção do espaço de Angra dos Reis, e mais especificamente do bairro no qual o colégio da pesquisa está localizado: Monsuaba. O trabalho estimulou os estudantes a buscar materiais e informações junto aos familiares e pessoas antigas do bairro, o que contribuiu para um melhor entendimento da realidade local, além de subsidiar o processo de desenvolvimento dos mapas mentais.

Ao se trabalhar a produção do espaço relacionada à prática social do turismo, um ponto que contribuiu para um grande debate em sala de aula foi a respeito do processo de

turistificação de Angra dos Reis, que trouxe consequências diretas para a população local. Em sua maioria, a população usufrui das praias livres, ou seja, que não se localizam dentro de condomínios fechados, porém tem maior dificuldade de utilizar as praias próximas de suas moradias devido a poluição da água. Assim, para poderem usufruir de praias livres e limpas, às vezes, é necessário se deslocar para áreas distantes de suas residências.

Tais contradições estimularam ricos debates em sala. Sabendo que o processo de turistificação foi iniciado há quase cinquenta anos atrás, a conformação do espaço enraizada no cotidiano dos moradores do bairro faz com que muitos não percebam a segregação existente. Isto fez com que outros questionamentos fossem surgindo, como por exemplo, a qualidade e balneabilidade das praias. E ao final os estudantes percebem que de um modo geral, as melhores praias estão dentro das áreas de condomínios, sempre havendo algum tipo de restrição para poder acessá-las público de fora.

Nesse contexto, a cartografia, trabalhada com ênfase em seu potencial enquanto ferramenta de comunicação, foi de enorme valor para as aulas de Geografia. Através dela, foi possível promover uma rica discussão sobre o direito ao lazer, este que, mesmo sendo um direito constitucional, não é de acesso a todo o conjunto da sociedade, sobretudo na turística cidade de Angra dos Reis. O lazer, principalmente nos dias atuais, precisa ser um direito assegurado para as camadas populares, pois é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e pode contribuir para uma sociedade menos desigual.

Para concluir, porém de maneira alguma esgotar a discussão, a pesquisa realizada demonstrou que metodologia proposta oferece recursos didáticos apoiados na cartografia são de enorme contribuição para prática docente junto aos estudantes de Geografia do Ensino Fundamental II, ressaltando que os mapas mentais se bem trabalhados podem desenvolver o educando como ser ativo e crítico, estimulando reflexões e colaborando efetivamente para o desenvolvimento de novos olhares aos estudantes sobre o seu local de vivência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. V. Marcas da globalização na cidade: um estudo de caso sobre Angra dos Reis: do espaço da produção mercantil ao empresariamento urbano. In. **VIII Seminário da História da Cidade e do Urbanismo**. Perspectivas contemporâneas da História da Cidade e do Urbanismo. 2004, Niterói. Niterói: Seminário da História da Cidade e do Urbanismo, 2004.
- ABREU, C. V. de. **Urbanização, apropriação do espaço, conflitos e turismo: Um estudo de caso de Angra dos Reis**. 2005. 163 f. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) -Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.
- ABREU, R. L.. **Mapa do Município de Angra dos Reis**. Wikimedia <online>. Publicado em 5 jun. 2006. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RioDeJaneiro_Municip_AngradosReis.svg. Acesso: 10 jan. 2024).
- ACERENZA, M. A. Administração do Turismo: conceituação e organização. Vol. 1. SP: EDUSC Bauru. Beni, MC (2001). **Análise estrutural do turismo**, p. 96-107, 2002.
- ACSELRAD, H.; ASSIS, W. F. T.; BARROS, J. N.; FURTADO, F. P.; GAVIRIA, E. M.; PINTO, R. G.; LIBERATORI, L. J.; VITTI, G. (Org). Guia para experiência de mapeamento comunitário. Rio de Janeiro: **ETTERN/IPUR/UFRJ**, 2013.
- ALMEIDA FILHO, P. G. “**Aqui se faz Gostoso**”: uma etnografia do turismo em São Miguel do Gostoso/RN. **Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**. Natal: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
- ALMEIDA, M. G. Desenvolvimento turístico ou desenvolvimento local? Algumas reflexões. In. **Anais do VIII Encontro Nacional de Turismo com Base Local: planejamento para o desenvolvimento local**. 3 a 6 de novembro de 2004. Curitiba, Paraná. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/Almeida_maria_geralda_desenvolvimento_turistico.pdf. Acesso: 20 ago. 2023.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1994.
- ALMEIDA, R. D. de; DE ALMEIDA, R. A. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Cartografia e Geodésia, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto, v. 66, n. 4, 2014, pp. 885-897. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44689>. Acesso: 30 out. 2023.
- ALMEIDA, R. D de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007
- ALVARENGA, B. Uma usina de R\$ 25 bilhões: Angra 3 é o nosso desastre nuclear. Veja <online>. Publicado em 15 jul. 2018. Disponível em <https://veja.abril.com.br/economia/uma-usina-de-r-17-bilhoes-angra-3-e-o-nosso-desastre-nuclear>. Acesso: 3 fev. 2023.

ALVES FILHO, D. S. **Angra dos Reis: monumentos históricos entre a indústria e o paraíso**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

ALVES, L. M. De; ENDLICH, A.M. Destinos Indutores do Turismo: Uma estratégia de Desenvolvimento para Pequenos Municípios? Geningá: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 9, n.1, p. 3-24. 2017.

Amsterdã remove famoso ponto turístico. Folha de São Paulo. Publicado em 3 dez. 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/turismo/2018/12/amsterda-remove-famoso-ponto-turistico.shtml>; Acesso: 1 out. 2023.

Angra dos Reis completa 514 anos com teatro, música, Folia de Reis, Pastorinhas, esporte e muita tradição. Diário do Vale. Publicado em 5 jan. 2016. Disponível em <https://diariodovale.com.br/lazer/angra-dos-reis-completa-514-anos-com-teatro-musica-folia-de-reis-pastorinhas-esporte-e-muita-tradicao/>. Acesso: 3 jun. 2024

Após 10 Anos, IBGE lança nova versão do Mapa Físico do Brasil. MundoGEO <online>. Publicado em 7 dez. 2018. Disponível em <https://mundogeo.com/2018/12/07/apos-10-anos-ibge-lanca-nova-versao-do-mapa-fisico-do-brasil/>. Acesso em: 2 maio 2024.

Archela, R. S. Contribuições da semiologia gráfica para a cartografia brasileira. Geografia. Londrina, **DGeo/UUEL**, v. 10, n. 1, 2012, p. 45-50.

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. **Abordagem do conteúdo relevo na Educação Básica**. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). Temas da Geografia na escola básica. Campinas: Papirus, 2013, p. 45-64.

BACAL, S. **Lazer e o universo dos possíveis**. São Paulo: Aleph, 2003.

BARBOSA, R.S. **Linguagem cartográfica e ação comunicativa: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do Ensino Fundamental**. (Tese de Doutorado em Geografia). Recife: PPGeo/UFPE, 2018.

BARRETO, M. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Campinas: Papirus, 1995.

BARRETO, M. **Planejamento e organização em turismo**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: SENAC, 1998.

BERTIN, J. **La graphique et le traitement graphique de l'information**. Paris: Flammarion. 1977.

BERTIN, J. **Semiologie Graphique**. 2ª ed., Paris: Mouton-Gauthier-Villars, 1973.

BLANCHAR, C.; PELLICER, L. Turismofobia: a cara menos amável de uma indústria bilionária. El País <online>. Publicado em 28 maio 2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/economia/1495908161_850351.html. Acesso: 10 out. 2023.

BOULLÓN, R. **Planejamento do espaço turístico**. Bauru: EDUSC, 2002.

BR 101 – A Rodovia Rio-Santos é sinônimo de natureza e aventura. Veloe. Publicado em 9 nov. 2020. Publicado em: <https://blog.veloe.com.br/br-101-rodovia-rio-santos-natureza-aventura>. Acesso: 27 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Decreto nº 71791, de 31 de janeiro de 1973. Dispõe sobre zonas prioritárias para o desenvolvimento do turismo e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1973. Disponível em <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/62221-dispue-sobre-zonas-prioritarias-para-o-desenvolvimento-do-turismo-e-da-outras-providencias.html>. Acesso: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BREDA, T. V. “Porque eu tenho que ensinar lateralidade?” Experiências formativas com professoras dos anos iniciais. (Tese de Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP & UAM, 2017.

BUENO, M. A. A Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. In: CALLAI, H. C. (org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011, p. 295-314.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, S. V.; MUNHOZ, G. & RODRIGUÉZ, A. C. (orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 73-82.

CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. alli. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p. 57-63.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: a problemática urbana em sua determinação espacial. GEOUSP: Espaço e Tempo. São Paulo, **GEOUSP**, v. 23, n. 3, 2019, pp. 458-477, 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163371>. Acesso: 20 out. 2023.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO, R. J. B. **Sinalização turística: diretórios e sistemas nacionais e internacionais**. (Disertação de Mestrado em Comunicação). São Paulo: ESCA/USP, 2001.

CASTELLAR, S. M. V **A linguagem e a representação cartográfica**. In: CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. (org.). Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 23-42.

CASTELLAR, S. M. V. & JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**. Boa Vista, PPGGeo/UFRR, n. 10, ed. esp. (“Ensino de Geografia”), 2017, p. 160-178.

CASTELLAR, S. M. V. & PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. S.l., s.e., v. 10, n. 19, 2020, p. 294-322. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>. Acesso: 8 mar. 2024.

CASTELLAR, S. M. V. A cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. S.l., s.e., v. 7, n. 13, 2017, p. 207-232. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.494>. Acesso: 10 mar. 2024.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. Terra Livre. São Paulo. **AGB**, n. 14 (“As transformações no mundo da educação”), 1999, p. 48-55.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de. (org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10ª ed. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: [s.n.].

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional**. Currículo em movimento- perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. Belo Horizonte: s.e., 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>dezembro-2010-pdf>file>. Acesso: 15 jan. 2023.

CHETRY, M.; VIEIRA, L. **Atlas de Angra dos Reis: aspectos gerais**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018.

CHETRY, M. A Baía da Ilha Grande no Censo 2022: primeiros resultados. **GEBIG**. Angra dos Reis: GEBIG/UFRJ, 2022. Disponível em [https://gebig.org/noticias/a-baia-da-ilha-grande-no-censo-2022-primeiros-resultados/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,em%20Mangaratiba%20\(41%2020220\)](https://gebig.org/noticias/a-baia-da-ilha-grande-no-censo-2022-primeiros-resultados/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,em%20Mangaratiba%20(41%2020220)) Acesso: 5 jan. 2024.

COLANTUONO, A. C. S. O processo histórico da atividade turística mundial e nacional. **Cadernos FUCAMP**. Monte Carmelo, UNIFUCAMP. 14, n. 21, 2015, pp. 30-41. Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/532>. Acesso: 9 ago. 2023.

CONCEICAO, R. A. M. Turismofobia: notas sobre o processo de imaginação social no turismo. **Rosa dos Ventos**. Caxias do Sul, UCS, v. 12, n. 3, 2020, 2020, pp. 505-522.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática. 2004.

CORRÊA, R. L. Sobre Agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). **A produção do espaço urbano**. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 41-51.

CORRÊA, R. S. **Transformações socioespaciais em Angra dos Reis e Parati (RJ) de 1960/70 a 2010**. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Rio de Janeiro: PPGGeoUERJ, 2012.

CRUZ, R. C. A. Introdução à geografia do turismo. São Paulo: Roca, 2003.
Domicílios Em Área de risco alto e muito alto em relação à população total. Observa Angra <online>. S.d. Disponível em <https://observa.angra.rj.gov.br/observatorio-detallhes.asp?oi=117>. Acesso em: 10 maio. 2024.

DAMIANI, A. L. **O lugar, o mundo e o cotidiano**. 1997. Anais. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires, 1997. Acesso em 20 out. 2024.

DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. S.l., s.e., v. 7, n. 13, 2017, p. 187-206. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.493>. Acesso: 2 fev. 2024.

DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi: 10.11606/T.8.2016.tde-10112016-135000. Acesso em: 20 out. 2024.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva. 1974.

EQUIPAMENTOS Públicos Esportivos. Observa Angra <online>. S.d. Disponível em <https://observa.angra.rj.gov.br/observatorio-detallhes.asp?oi=43>. Acesso em: 1º jun. 2024.

ERTEL, L. Fasano abre em Angra dos Reis até a metade do ano. Forbes <online>. Publicado em 6 jan. 2017. Disponível em <https://forbes.com.br/colunas/2017/01/fasano-abre-em-angra-dos-reis-ate-a-metade-do-ano/>. Acesso: 2 set. 2023.

ESCALA Cartográfica. PreParaENEM <online>. S.d. Disponível em <https://www.preparaenem.com/geografia/escala-cartografica.htm>. Acesso: 10 mar. 2024.

ESPORTE E LAZER. Observa Angra <online>. S.d. Disponível em https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1FpEJMU4LvA_a7IxTBZ02zOl6VJOxM7Qj&ll=-22.96960390347328%2C-44.377141207015036&z=11. Acesso em: 1º jun. 2024.

ESTADO libera operações de transbordo no TEBIG. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis <online>. Publicado em 4 jun. 2015. Disponível https://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=43653&IndexSigla=imp. Acesso: 6 fev. 2023.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia**. São Paulo: Base, 2009.

FIORI, S. R.; LUCENA, R. W. A. O uso da comunicação visual na Geografia: a ilustração nos ambientes escolar, acadêmico e profissional. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, IGeo/UFU, v. 21, n. 75, 2020, p. 117-136.

FIORI, S. R. Arte pictórica e cartografia turística: a eficácia e a ludicidade dos mapas de orientação para o visitante. **Geografia, Literatura e Arte**. São Paulo, DGeo-FFLCH/USP, v. 2, n. 1, 2020, pp. 51-76.

FIORI, S. R. **Mapas para o turismo e a interatividade: proposta teórica e prática**. (Tese de Doutorado em Geografia). São Paulo: PPGGeo-FFLCH/USP, 2008.
FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso: 30 ago. 2023.

FRATUCCI, A. C. **A dimensão espacial nas políticas públicas brasileiras de turismo: as possibilidades das redes regionais de turismo**. (Tese de Doutorado em Geografia). Niterói: PPGGeo-IGeo/UFF, 2008.

FRATUCCI, A. C. **O ordenamento territorial da atividade turística no estado do Rio de Janeiro: processos de inserção dos lugares turísticos nas redes do turismo**. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Niterói: PPGGeo-IGeo/UFF, 2000.

FRATUCCI, A. C. Redes-regionais de turismo: possibilidades e conflitos. O caso da Região turística das Agulhas Negras – RJ. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Turismo com Base Local**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Recife: Editora da UFPE, 2005.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALDO, R. Turistas e moradores de Angra vivem em meio a disputas de três facções, e homicídios crescem. O Globo <online>. Publicado em 11 dez. 2017. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/turistas-moradores-de-angra-vivem-em-meio-disputas-de-tres-faccoes-homicidios-crescem-22174393>. Acesso: 10 set. 2023.

GÓIS, M. P. F. de. Turismo, território e urbanização: uma reanálise do caso do Município de Angra dos Reis e da região turística da Costa Verde (RJ). **GeoUERJ**. Rio de Janeiro, PPGEO/UERJ, n. 37, 2020, 10 p. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/33263>. Acesso: 21 ago. 2023).

GOMES, M. de F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. S.l., s.e., v. 7, n. 13, 2017, p. 97-110. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Acesso: 15 dez. 2023.

GOOGLE. Centro, Angra dos Reis – RJ. Google Earth. S.d. Disponível em

<https://www.google.com/maps/place/Centro,+Angra+dos+Reis+-+RJ,+23900-102/@-23.0102752,-44.3708621,11442m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x9c4e0b9f4c0d6d:0xedb714829842582!8m2!3d-23.0095106!4d-44.320054!16s%2Fg%2F1ymv4k1vg?entry=ttu>. Acesso: 20 out. 2023.

GOOGLE. Monsuaba, Angra dos Reis - RJ. Google Maps. S.d. Disponível em <https://google.com/maps/@-23.0121762,-44.2228607,2814m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>. Acesso: 3 maio 2024.

GUERREIRO, Ana Lúcia. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar**. São Paulo: Edições SM, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE. Angra dos Reis: histórico. Cidades@. S.d. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/historico>. Acesso: 24 jan. 2023.

IBGE. Angra dos Reis: panorama. Cidades@. S.d. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso: 10 set. 2023.

IBGE. **Atlas Geográfico Escolar**. 8ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IGNARRA, L. R. **Fundamentos do Turismo**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

ISSMAEL, L. S.; MENEZES, P. M. L. Cartografia, percepção e cognição espaciais: mapeamento mental do espaço geográfico. In: **Anais do I Simpósio de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação**. Recife: s.e., 2004, v. 1.

ISSMAEL, L. S. **Cartografia Cognitiva: um instrumento de espacialização de informações geográficas**. (Tese de Doutorado em Geografia). Rio de Janeiro: PPGGeo/UFRJ, 2008.

JOLY, F. **A Cartografia**. Editora Papirus. 2007.

JULIASZ, P. C. S. **O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia**. (Tese e Doutorado em Educação). São Paulo: FE/USP, 2017.

JULIASZ, P. C. S. Pensamento espacial e iniciação cartográfica na construção do conhecimento geográfico. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, PPGGeo-IGCE/UNESP-Rio Claro, v. 17, n. 1, 2019, p. 245-255. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/14317>. Acesso: 5 mar. 2024.

JULIASZ, P. C. S. Pensamento espacial e representação do espaço: uma abordagem histórico-cultural na educação infantil. **Ciência Geográfica**. Bauru, AGB, v. 25, n. 5, 2021, p. 1664-1685. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/003192291>. Acesso em: 08 ago. 2024.

KAERCHER, N. A. Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento e nós, seus professores Midas. In: **IX Colóquio Internacional de Geocrítica**. Los problemas del mundo actual: soluciones y alternativas desde la Geografía y las Ciencias Sociales. Porto Alegre, 28 de mayo

– 1º junho de 2007, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: s.e., 2007, s.p.

KNAFOU, R. Turismo e território: por uma abordagem científica do turismo. In: RODRIGUES, A. A. B. Rodrigues (org.). **Turismo e Geografia: reflexões teóricas e enfoques regionais**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

KOZEL, S. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. In: **Anais do XII Encuentro de geógrafos de América Latina**, Montevideo. Montevideo: s.e., 2009. Disponível: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.pdf>. Acesso: 27 abr. 2024.

KOZEL, S. T. Mapas mentais: uma forma de linguagem. Perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S. T.; SILVA, J. C. & GIL FILHO, S. F. (orgs.). **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LAZER. Dicionário Michaelis <online>. S.d. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lazer/>. Acesso: 3 jun. 2023.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de D. B. Pereira e S. Martins. Belo Horizonte: Instituto de Geociências/UFMG, 2006.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Tradução M. M. Andrade e S. Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7545199/mod_resource/content/0/359893124-Henri-Lefebvre-A-Vida-Cotidiana-No-Mundo-Moderno.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

LIMA, M. A. C.; MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR, v. 6, n. 19, 2006, pp. 51-63.

MACHADO, L. O. Diagnóstico sócio-ambiental do Município de Angra dos Reis. Rio de Janeiro: Convênio Furnas-UFRJ, 1995.

MAPAS PICTÓRICOS, joias ilustradas. **Curiosidades Cartográficas** <online>. Publicado em 11 jun, 2022. Disponível em <https://www.curiosidadescartograficas.com/post/mapas-pict%C3%B3ricos-j%C3%B3ias-ilustradas>. Acesso: 1º dez. 2023.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 5ª ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

MARQUES, V. Mapa do Brasil. Toda Matéria <online>. S.d. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/mapa-do-brasil/>. Acesso: 20 fev. 2024.

MARTINELLI, M. A cartografia escolar na abordagem temática da geografia. **Boletim de Geografia**. Maringá, DGeo/UEM, v. 19, n. 2, 2001, pp. 7-18. Disponível <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14080>. Acesso: 3 fev. 2024.

MARTINELLI, M. **Cartografia temática: caderno de mapas**. São Paulo: Editora da USP, 2003.

MARTÍNEZ, R.; GARCIA, W. Novo Pitangua: Geografia. **1º Ano do Ensino Fundamental. Anos Iniciais: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2017.

MARTINS, J. S.; FIORI, S. R. Contribuições para uma cartografia turística: dos mapas feitos a mãos aos digitais. **Revista Continentes**. Seropédica, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, n. 17, 2020, pp. 6-21. Disponível em <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/319>. Acesso: 25 out. 2023.

MARX, K. Salário, preço e lucro. In: CIVITA, V. (org.). **Os Pensadores: Karl Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, pp. 63-105.

MELLO, V. A. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007, pp.72-90.

MONSUABA terá praia despoluída. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis <online>. Publicado em 17 fev. 2020. Disponível https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=58022&IndexSigla=SSP Acesso: 2 set. 2023.

MORAES CONCEIÇÃO, Renan Augusto. Turismofobia e Políticas Públicas Em Turismo. **Revista Turismo & Cidades**, v. 2, n. 3, p. 150–168, 23 Jun 2020 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/turismoecidades/article/view/13753>. Acesso em: 20 out 2024.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washington: National Research Council Press, 2006.

NOGUEIRA, A. R. B. **Mapa mental: recurso didático no ensino de Geografia no primeiro grau**. (Dissertação de Mestrado em Geografia). São Paulo: PPGGeo/USP, 1994.

OLIN, C. N.; SILVA, A. C.; LOZANO, R. **Geografia: volume único**. São Paulo: Moderna, 2012.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. (Tese de Livre-Docência em

Geografia). São Paulo: IGEOG/USP, 1978.

OLIVEIRA, T. A. B. **Porto: turistificação e turismofobia**. (Dissertação de Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território). Porto: Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território da FLUP, 2019.

OMT (Organização Mundial de Turismo). **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001.

OMT: Turismo mundial cresce, mas segue distante dos níveis de 2019. Hotelier News. Publicado em 13 maio 2022. Disponível em <https://www.hoteliernews.com.br/omt-turismo-mundial-cresce-mas-segue-distante-dos-niveis-de-2019/>. Acesso: 3 jul. 2023.

PANAZZOLO, F. B. Turismo em massa: um breve resgate histórico e a sua importância no contexto atual. In: **III Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2005. Disponível em <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt8-turismo-de-massa.pdf>. Acesso: 12 ago. 2023.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. Colaboração Romão Passini. –1. ed.–São Paulo: Cortez, 2012.

PASSINI, E. Y.; CARNEIRO, S. M. M.; NOGUEIRA, V. Contribuições da alfabetização cartográfica na formação da consciência espacial-cidadã. **Revista Brasileira de Geografia**. Brasília, IBGE, v. 66, n. 4, 2014, p. 741-755. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44679>. Acesso: 13 abr. 2024.

PELLANDA, A. X. As 12 melhores praias de Angra dos Reis que você precisa conhecer. Quanto custa viajar <online>. Publicado em 28 out. 2018. Disponível em <https://quantocustaviagar.com/blog/melhores-praias-de-angra-dos-reis/>. Acesso: 1 set. 2023.

PENA, R. F. A. Os símbolos dos mapas. Mundo Educação. S.l., s.e., s.d. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/os-simbolos-dos-mapas.htm>. Acesso: 2 jun. 2024.

PERUZZO, C. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: **Anais XXV Encontro Anual da COMPÓS**. Goiânia: COMPÓS, 2016, p. 1-22. Disponível em <https://proceedings.science/compos/compos-2016/trabalhos/epistemologia-e-metodo-da-pesquisa-acao-uma-aproximacao-aos-movimentos-sociais-e?lang=pt-br>. Acesso: 10 dez. 2023.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; Thiollent, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**. Porto Alegre, EH/PUC-RS & PPGEDU/PUC-RS, v. 39, n. 4, 2016, s3-s13. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/24263>. Acesso: 5 fev. 2024.

Pissinati, M. C.; Archela, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia**. Londrina, DGeo/UUEL, v. 16, n. 1, 2010, p. 169-195.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. (orgs). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROGRAMA Comunidades de Angra leva melhoria aos morros. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis <online>. Publicado em 15 mar. 2022. Disponível https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?IndexSigla=imp&vid_noticia=63520. Acesso: 2 set. 2023.

QUAL A FUNÇÃO da legenda em um mapa? BRAINCP. S.l., s.e., s.d. Disponível em <https://catalogue-staging.cpcompany.com/study/qual-a-funcao-da-legenda-em-um-mapa.html>. Acesso: 5 abr. 2025.

QUIRINO, V. L. **Recursos didáticos: fundamentos de utilização**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia). Campina Grande: UEPB, 2011.

REQUIXA, R. **Sugestões e diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

RIBEIRO, I. C. **Praia pública – mergulhe nesse direito: acesso à praia e ocupação da orla marítima em Angra dos Reis, RJ**. (Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Geografia). Angra dos Reis: UFF, 2013.

RICHTER, D. A Cartografia Escolar na formação inicial da Pedagogia. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas/SP. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 2-13. Disponível em <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/RICHTER-DENIS.-A-CARTOGRAFIA-ESCOLAR-NA-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DA-PEDAGOGIA-ENDIPE-CAMPINAS.pdf>. Acesso: 20 jan. 2024.

RICHTER, D. A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia escolar. **Signos Geográficos**. Goiânia, NEPEG-PPGeo-IESA/UFG, v. 4, n. 1, 2022, p. 1-26. Disponível em <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74429> (acesso: 15 abr. 2023).

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. S.l., s.e., v. 7, n. 13, 2017, p. 277-300. Disponível em <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso: 18 dez. 2023.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. (Tese de Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2010.

ROBERTI, D. L. P. & RANGEL, C. M. A. A vivência como instrumento metodológico da cartografia escolar. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, PPGEDU-FE/UFJF, v. 26, n. 1, 2022, 13 p. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19886/24037>. Acesso: 25 out. 2023.

ROCHA, L. B. Mapa mental: forma de comunicação espacial. In: TRINDADE, G. A. & CHIAPETTI, R. J. N. (orgs.). **Discutindo Geografia: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

RODRIGUES, F. I. **Overtourism: as novas e velhas questões do turismo de massa.** (Monografia de Graduação em Geografia). São Paulo: DGeo-FFLCH/USP, 2021.

ROSOLÉM, N. P. Um breve histórico sobre os estudos da semiologia gráfica no Brasil. **Geografia. Londrina**, DGeo/UEL, v. 26, n. 1, 2017, pp. 49-61.

SALLES, S. Primeira usina nuclear do Brasil, Angra 1 só tem operações garantidas até 2024. CNN <online>. Publicado 28 out. 2021. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/primeira-usina-nuclear-do-brasil-angra-1-so-tem-operacoes-garantidas-ate-2024/>. Acesso: 3 fev. 2023.

SANT'ANNA, M. I.; MENZOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores.** 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2012

SANTOS, B. S. **Refundación del Estado em América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur.** Lima: IIDS & PDTG, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução de M. Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. GEOUSP. Espaço e Tempo. São Paulo, **GEOUSP**, v. 16, n. 3, 2012, pp. 89-109, 2012. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74284>. Acesso: 30 out. 2023.

SEVERIANO, M. F. V.; ESTRAMIANA, J. J. A. “Tempo livre” e “tempo do trabalho”: a dissolução das fronteiras temporais. **Quaderns de Psicologia.** Barcelona, UAB, v. 14, n. 2, 2012, pp. 67-76. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v14-n2-vieira-alvaro>. Acesso: 5 set. 2023.

SILVA, D. M. P. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio.** (Dissertação de Mestrado em Geografia). Brasília: PPGGeo-DGeo, 2014.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas.** S.l.: s.e., 2021 (mimeo). Tese Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFMG, 2021.

SILVA, P. A. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: aproximações e distanciamentos. **Signos Geográficos.** Goiânia, NEPEG-PPGeo-IESA/UFG, v. 4, n. 1, 2022, p. 1-13. Disponível em <https://doi.org/10.5216/signos.v4.73869>. Acesso: 15 abr. 2023.

SILVEIRA, E. F. Epistemologia da produção do espaço lefebvriano. **Desafios.** Palmas, Universidade Federal do Tocantins, n. 4, 2017, p. 3-15. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3386>. Acesso: 12 ago. 2023.

SILVEIRA, M. A. T. Planejamento territorial e dinâmica local: bases para o turismo sustentável. In: **Turismo e desenvolvimento local**. São Paulo: Hucitec, 1997, pp. 87-98.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra didática**. (Tese de Livre-Docência em Geografia). São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1º Grau**. (Tese de Doutorado em Geografia). São Paulo: FFCL/USP, 1986.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Primeiros mapas: como entender e construir**. São Paulo: Ática. 1993.

SIMMONS, A. *San Francisco Travel*. S.l.: s.e., s.d. Disponível em <https://www.annasimmons.co.uk/work/sanfrancisco>. Acesso: 10 abr. 2024.

SOBE PARA 19 o número de mortos em decorrência de chuvas no RJ. R7 <online>. Rio de Janeiro, publicado em 4 abr. 2022. Disponível em <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/sobe-para-19-o-numero-de-mortos-em-decorrencia-de-chuvas-no-rj-04042022/> . Acesso: 3 abr. 2024.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. (Tese de Mestrado em Geociências). Campinas: IGeo/UNICAMP, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 267-303.

TRANSPETRO. Angra dos Reis - RJ. TRANSPETRO <online>. S.d. Disponível em <https://transpetro.com.br/transpetro-institucional/nossas-atividades/dutos-e-terminais/terminais-aquaviarios/angra-dos-reis-rj.htm> . Acesso: 30 out. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de L. L. Oliveira. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, FEDU/USP, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso: 16 ago. 2023.

UM PARAÍSO ECOLÓGICO. AngraOnline: o guia turístico de Angra dos Reis e Ilha Grande <online>. Angra dos Reis, s.e., s.d. Disponível em <http://www.angraonline.com/cidade/praias/praias.htm>. Acesso: 3 maio 2024.

VAINER, C. B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. In: ARANTES, O.; VAINER, C. ; MARICATO, E. A **cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WERNECK, C. L. G. ; ISAYAMA, H. F. Lazer, cultura, indústria cultural e consumo. In: WERNECK, C. L. G.; STOPPA, E. A. & ISAYAMA, H. F. (orgs.) **Lazer e mercado**. Campinas: Papirus, 2001, pp. 45-70.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de E. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE 1: PESQUISA SOBRE LAZER PARA OS ALUNOS DO EF II DA
E.M. BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA**

1- IDADE: _____

2- SEXO: M ☐ F ☐

3- BAIRRO:

Monsuaba ☐ Outro ☐ Qual? _____

4- TIPO DE MORADIA:

Casa em rua ☐ Casa em condomínio fechado ☐

Apartamento em rua ☐ Apartamento em condomínio fechado ☐

Outro ☐ Qual? _____

5- PROFISSÃO DOS PAIS:

Mãe _____ Pai _____

6- QUAL O NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO LAZER PARA VOCÊ?

Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐ Não sei ☐

7- QUAIS ATIVIDADES VOCÊ GOSTA DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE?

7.1 ☐ Pratica algum esporte. Qual ou quais?

7.2 ☐ Vai ao cinema ou teatro. Qual foi o último filme ou peça que assistiu e quando?

7.3 ☐ Tem o hábito da leitura? Se sim, qual o último livro lido e quando foi?

7.4 ☐ Dança, canta ou faz curso de pintura? Se sim, escreva sobre as atividades.

7.5 ☐ Encontra seus amigos para bater papo? Se sim, fale dos assuntos mais frequentes.

7.6 ☐ Usa internet/jogos e redes sociais? Se sim, escreva sobre as atividades.

7.7 ☐ Já viajou para fora de Angra dos Reis? Se sim, quando foi sua última viagem e para onde?

7.8 ☐ Outra atividade? Qual? _____

8- EM QUAIS LOCAIS VOCÊ REALIZA SUAS ATIVIDADES DE LAZER?

Casa ☐ Rua ☐ Praça ☐ Praia ou parque natural ☐

Escola ☐ Quadra poliesportiva e/ou campo de futebol ☐ Biblioteca ☐

Centro cultural ☐ Outro(s) local(is) ☐ Qual(is)? _____

9- EXISTE ALGO QUE LIMITA SUAS ATIVIDADES DE LAZER?

Não ☐

Falta de equipamentos de lazer ☐

Violência urbana ☐

Distância dos locais de lazer ☐

Acesso difícil ou restrito ☐

Dinheiro ☐

Deficiência física ☐

Outra limitação ☐?

Qual?

10- VOCÊ FREQUENTA A PRAIA?

Sempre ☐ De vez em quando ☐ Raramente ☐

10.1 Qual(is) a (s) praia(s) você costuma frequentar?

10.2 Qual(is) atividade(s) que você realiza na praia?

11- QUANTO AO ACESSO A(S) ESSA(S) PRAIA(S) É/SÃO:

Livre ☐

Com algum tipo de restrição, em condomínio ☐

12- JÁ OCORREU ALGUM EPISÓDIO EM QUE VOCÊ FOI IMPEDIDO DE ACESSAR UMA PRAIA?

12.1 Caso você queira, conte alguma história que já passou relacionada a isso.

13- VOCÊ ACHA QUE OS CONDOMÍNIOS FECHADOS PREJUDICAM O LAZER DOS MORADORES DO BAIRRO?

Sim ☐

Não ☐

Explique. _____

14- VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA TAMBÉM PODE SER UM LUGAR PARA SE PRATICAR O LAZER? SE SIM, FALE DE ALGUMA ATIVIDADE DE LAZER QUE VOCÊ REALIZA NA ESCOLA.

**APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SOBRE OS MAPAS MENTAIS –
E.M. BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA**

1- Algum professor já havia trabalhado alfabetização cartográfica com você?

Sim ☐

Não ☐

Não sei/Não lembro ☐

2- A alfabetização cartográfica te ajudou na elaboração dos mapas?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

3- Você acha que os mapas mentais são uma importante ferramenta para estudar geografia?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

4- Você acha que os mapas mentais contribuem para o entendimento da realidade local?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

5- Você acha que os mapas mentais podem ajudar a estudar conteúdos de outras disciplinas, além de geografia?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

6- Os mapas mentais contribuíram nos estudos sobre o lazer no bairro da Monsuaba?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

7- Como os mapas mentais ajudaram nos estudos sobre o lazer local?
