

Pamela Marcia Ferreira Dionisio

MAPAS MENTAIS E A REPRESENTAÇÃO DO LUGAR:  
UM OLHAR SOBRE O BAIRRO DA TIJUCA

Dissertação de  
Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Geografia, Instituto de  
Geociências, Universidade  
Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre  
em Ciências (Geografia).

Orientador: Paulo Márcio Leal de Menezes

Rio de Janeiro  
2014

DIONISIO, Pamela Marcia Ferreira.

Mapas Mentais e a Representação do Lugar: um Olhar sobre o Bairro da Tijuca\_ 2014.

171 p.,1 vol.,il.

Dissertação (Mestrado em Geografia) –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia, Rio de Janeiro, 2014

Orientador: Paulo Márcio Leal de Menezes

1. Mapa Mental 2. Lugar 3. Tijuca 4. Aprendizagem Significativa  
5. Geografia Escolar

4. Geografia – Dissertação I Menezes, Paulo Márcio Leal de (Orient.).

II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia III Título

## **Termo de Aprovação**

---

Prof. Dr. Paulo Marcio Leal de Menezes (orientador) \_ IGEO/  
PPGG/UFRJ

---

Prof. Dr. Manoel do Couto Fernandes\_ IGEO/ PPGG/UFRJ

---

Prof. Dr. Cláudio João Barreto dos Santos\_ IBGE/UERJ

## DEDICATÓRIA

Para meus pais, Janete e Joaquim, e para meu irmão Pedro.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu forças para que eu concebesse a dissertação num curto período de tempo a contento.

Ao meu orientador Paulo Menezes que muito me auxiliou e conduziu, tendo sido muito mais que um orientador, mas também um amigo, sempre com palavras motivadoras, instigadoras e inspiradoras, tendo sido crucial para que eu conseguisse finalizar a dissertação dentro do cronograma inicialmente proposto. Aos professores Manoel do Couto Fernandes e Cláudio João Barreto dos Santos, que com suas críticas construtivas e sugestões, possibilitaram um enriquecimento e aprofundamento da pesquisa, tanto no momento do exame de qualificação, quanto no dia da defesa da dissertação.

À minha mãe Janete, pela paciência, carinho e compreensão ao longo do processo de elaboração da pesquisa. Ao meu irmão e ao meu pai pelo incentivo.

À amiga Verônica Albuquerque pela ajuda com os mapas e outros recursos imagéticos da dissertação, além da paciência e carinho comigo durante o processo da pesquisa. À Tatiana de Sá Ferreira, Beatriz Souza e Luiz Antonio pelas conversas, viagens e auxílios ao longo do curso de mestrado. Ao amigo Magno Klein, pelas críticas e sugestões no decurso da pesquisa, além do grande incentivo para que eu adentrasse no curso de mestrado. Às amigas Grazielle Soares e Gabriela Pimentel, que muito me auxiliaram no tratamento dos questionários. Ao meu amigo Marcus Vinicius sempre me dando conselhos e me auxiliando para que eu não perdesse os prazos ao longo do curso de mestrado. À Arminda Felix, José Fagundes do Amaral, Daniela Ramos e Josi pelo carinho e pela paz que me proporcionaram para que eu pudesse conduzir a pesquisa de uma forma leve e tranquila. A todos os membros do Laboratório de Cartografia, Geocart.

Às minhas diretoras Nádia Pires, Kátia, Ana Paula e Maria Cláudia pelas permissões concedidas às viagens para os congressos, bem como nos momentos de provas, dentre outras etapas do mestrado. À professora Patrícia Milagre do Colégio Marista São José, que com tanto carinho e receptividade permitiu que eu realizasse a pesquisa nessa instituição de ensino. Ao diretor da Escola Técnica Ferreira Vianna, pela simpatia, incentivo e hospitalidade com que me recebeu para que eu pudesse realizar a pesquisa junto aos alunos dessa instituição. A todos os alunos, de ambas as instituições, que me receberam com muito carinho e mostraram-se bastante entusiasmados e dedicados ao longo das oficinas de mapas mentais.

A todas essas queridas pessoas a minha sincera gratidão!

## Epígrafe

“Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.  
E eu me sinto completamente feliz.  
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,  
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não  
existem,  
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,  
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las  
assim.”  
(Cecília Meireles)

## RESUMO

DIONISIO, Pamela Marcia Ferreira. **Mapas Mentais e a Representação do Lugar: um Olhar sobre o Bairro da Tijuca**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) \_ Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, 170p.

O mapa mental é um importante instrumento metodológico, o qual pode ser utilizado como introdutório no ambiente escolar para o ensino de conceitos e temáticas em geral pertinentes à ciência geográfica, bem como para o desenvolvimento de noções de localização e orientação, conhecimentos estes oriundos da cartografia. Nesta dissertação, procurou-se utilizar-se desta ferramenta, em conjunto com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de explorar o conceito de lugar e suas categorias correlatas no âmbito da geografia escolar. Para isso, o grupo elencado foram alunos do primeiro ano do Ensino Médio, provenientes de duas instituições de ensino: uma pública e outra privada. Utilizando-se do espaço vivido dos alunos que moram (*insiders*) ou, somente, frequentam o lugar (*outsiders*) foram levantadas as materialidades, as imaterialidades, as intersubjetividades e as espacialidades imanentes a esta porção do espaço elencada para a investigação, que se constitui no bairro da Tijuca, área localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, os educandos foram desvelando as suas visões do bairro, a partir da exploração da ideia de lugar e de suas categorias correlatas, como as acepções de *topofilia* e alma do lugar. A metodologia proposta mostrou-se eficiente, pois proporcionou uma aprendizagem significativa do conceito de lugar por parte dos alunos, uma vez que, partiu da sua realidade concreta, dos seus espaços vividos. E, possibilitou a descoberta de uma perspectiva da Tijuca como lugar, somente passível de ser desvelada por aqueles que habitam e frequentam a área. Como passos futuros, esta metodologia pode ser aplicada em estudos que auxiliem nos planejamentos urbanos das cidades, dentre outras aplicabilidades, pois possibilita um olhar humano sobre o ambiente citadino, fortalecendo o orgulho e o pertencimento dos indivíduos para com os seus lugares.

Palavras-chave: mapa mental, lugar, Tijuca, aprendizagem significativa, geografia escolar.

## ABSTRACT

DIONISIO, Pamela Marcia Ferreira. **Mapas Mentais e a Representação do Lugar: um Olhar sobre o Bairro da Tijuca**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) \_ Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, 170p.

Mental Map is an important methodological tool which can be used as an introductory school environment for teaching concepts and themes in general pertaining to geographical science, as well as for the development of notions of location and orientation, knowledge derived from these maps. This dissertation sought to be used this tool in conjunction with the application of semi - structured interviews in order to explore the concept of place and its related categories, within school geography. For this, the group were part listed first years of high school, from two schools: one public and one private. Utilizing the lived space of the students who live ( insiders ) or , only, frequent the place ( outsiders ) the materiality , the immateriality, the intersubjectivities and the spatiality of this portion of space were raised , which constitutes in the Tijuca, area located in the north of the city of Rio de Janeiro neighborhood. Thus, the students were unveiling their visions of the neighborhood , from the exploration of the idea of place and its related categories, such as the meanings of *topophilia* and soul of the place . The proposed method was efficient because it provided a significant learning of the concept of place by the students, since departed from his concrete reality of their lived spaces. And, enabled the discovery of a prospect as Tijuca place , only likely to be unveiled by those who inhabit and frequent the area . As future steps, this methodology can be applied in studies to assist in urban planning of cities, among others applicability, since it allows a human look over the city, strengthening the pride and belonging of individuals to their seats .

**Keywords:** mental map, place, Tijuca, significant learning, school geography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Boca do Mato no meu Mapa Mental .....	41
Figura 2: Escolas Elencadas pela Pesquisa.....	56
Figura 3: Alto da Boa Vista no final do século XIX .....	61
Figura 4. Praça Saenz Peña, em 1940 .....	62
Figura 5. Praça Saenz Peña atual .....	63
Figura 6: As ruas que circundam a praça Saenz Peña.....	64
Figura 7. Cinema Olinda. De 1940 a 1972.....	65
Figura 8. Cinema América .....	66
Figura 9 Praça Castilhos França (conhecida como Praça Saenz Peña).....	67
Figura 10 Praça Comandante Xavier de Brito.....	68
Figura 11. Bonde passando na rua Barão de Mesquita.....	70
Figura 12. Bonde e carro na Praça Saenz Peña antiga.....	70
Figura 13. Obras para que o metrô da praça Saenz Peña fosse construído..	71
Figura 14: Estações do metrô na Tijuca.....	72
Figura 15. Tijuca Tênis Clube (TTC) atual.....	73
Figura 16: Shoppings da Tijuca.....	74
Figura 17: Clubes da Tijuca.....	75
Figura 18. Praça Vanhargem atual e seus bares.....	76
Figura 19: Instituições Educacionais do bairro.....	78
Figura 20:.. “Praça dos Cavalinhos” (Praça Xavier de Brito).....	80
Figura 21 Mapa Mental de <i>insider</i> da rede privada com destaque para os elementos da sua cotidianidade no lugar.....	125
Figura 22: Mapa Mental de <i>insider</i> da rede privada com destaque para os sub-bairros e para os elementos da sua cotidianidade no lugar.....	127
Figura 23: Mapa Mental de <i>insider</i> da rede privada com destaque para os elementos localizados dentro e fora dos limites oficiais do bairro.....	129
Figura 24: Mapa Mental de <i>insider</i> da rede pública com destaque para os elementos que fazem parte do seu cotidiano.....	131
Figura 25: Mapa Mental de <i>outsider</i> da rede privada.....	132
Figura 26: Mapa mental do <i>outsider</i> que mostra a dilatação dos limites do bairro da Tijuca .....	135
Figura 27: Mapa mental do <i>outsider</i> da rede pública.....	138

Figura 28: Mapa mental do <i>outsider</i> da rede pública.....	139
--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Entrevista Exploratória.....	47
Tabela 2: Entrevista Semi-Estruturada.....	48
Tabela 3: Atividade do Mapa Mental.....	50
Tabela 4. Dados Cadastrais da Tijuca.....	59
Tabela 5. Unidades escolares municipais em 2012.....	78
Tabela 6. Matrículas nas unidades escolares municipais em 2012.....	78
Tabela 7. Sub-bairros da Tijuca declarados pelos <i>insiders</i> da instituição da rede privada.....	86
Tabela 8. Relatos da cotidianidade da Tijuca evocados na mente dos <i>outsiders</i> da instituição pública.....	101
Tabela 9 Descrição dos mapas mentais dos <i>insiders</i> da rede privada, relacionados à aceção de lugar da ciência geográfica.....	124 e 125
Tabela 10: Descrição dos mapas mentais dos <i>outsiders</i> da rede privada, relacionados à aceção de lugar da ciência geográfica.....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de <i>insiders</i> e <i>outsiders</i> da instituição privada utilizada na pesquisa.....	86
Gráfico 2. Percentual de <i>insiders</i> e <i>outsiders</i> da instituição pública elencada para a pesquisa.....	87
Gráfico 3. Percentual de <i>insiders</i> e <i>outsiders</i> das duas instituições elencadas para a pesquisa.....	88
Gráfico 4. Motivos elencados pelos <i>insiders</i> da rede privada para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca.....	91
Gráfico 5. Motivos elencados pelos <i>outsiders</i> da rede pública para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca.....	94
Gráfico 6. Motivos elencados pelos <i>outsiders</i> da rede pública para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca.....	98

Gráfico 7. Materialidades elencadas pelos <i>insiders</i> da rede privada a partir das suas percepções acerca da Tijuca.....	102
Gráfico 8. Relações sociais relatadas pelos <i>insiders</i> da rede privada.....	108
Gráfico 9. Relação entre os moradores e os não moradores, segundo os <i>insiders</i> da rede privada.....	111
Gráfico 10. Relação entre os moradores e os não moradores, segundo os <i>outsiders</i> da rede pública.....	113
Gráfico 11. Materialidades mencionadas pelos <i>insiders</i> da rede privada.....	114
Gráfico 12. Materialidades mencionadas pelos <i>outsiders</i> da rede pública.....	115
Gráfico 13. Símbolos materiais mencionados pelos <i>insiders</i> da rede privada.....	117

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1: Área de estudo: Tijuca.....	62
-------------------------------------	----

## **LISTA DE SIGLAS**

CMSJ Colégio Marista São José

CMRJ Colégio Militar do Rio de Janeiro

CEFET/RJ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Unidade do Rio de Janeiro)

DIG Diretoria de Informações Geográficas

ETEFV Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

FAETEC Fundação de Apoio a Escola Técnica

IPP Instituto Pereira Passos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TTC Tijuca Tênis Clube

SMAC Secretaria Municipal de Meio Ambiente

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	ix
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	x
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	x
<b>LISTA DE MAPAS</b> .....	xi
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	xi
<b>1.0 INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>2.0 O LUGAR NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: DEBATE TEÓRICO E CATEGORIAS CORRELATAS</b> .....	07
2.1 O LUGAR E A GEOGRAFIA HUMANÍSTICA.....	07
2.2 O LUGAR E A GEOGRAFIA CRÍTICA.....	12
2.3 O LUGAR E AS APROXIMAÇÕES ENTRE O HUMANISMO E O MARXISMO.....	14
2.4 O LUGAR E AS CATEGORIAS CORRELATAS ELENCADAS PARA A PESQUISA.....	16
2.5 O ESTUDO DO LUGAR NO ÂMBITO ESCOLAR.....	18
<b>3.0 MAPAS MENTAIS</b> .....	22
3.1 O CONCEITO DE IMAGEM E PERCEPÇÃO NA GEOGRAFIA CULTURAL.....	22
3.2 O CONCEITO DE IMAGEM E PERCEPÇÃO NAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	24
3.3 A PERCEPÇÃO E A REPRESENTAÇÃO.....	25
3.4 A REPRESENTAÇÃO E A IMAGEM.....	26
3.5 O MAPA MENTAL E A GEOGRAFIA CULTURAL.....	27

3.6 O MAPA MENTAL E A CARTOGRAFIA ESCOLAR.....	31
3.6.1 A TEORIA COGNITIVA E OS MAPAS MENTAIS.....	33
3.6.2 OS MAPAS MENTAIS E O ENSINO .....	41
3.7 A ACEPÇÃO DE MAPA MENTAL ELEGIDA PARA A PESQUISA.....	43
<b>4.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
4.1 O MÉTODO QUALITATIVO.....	45
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	46
4.3 O GRUPO ELECADO.....	54
<b>5.0 DESCRIÇÃO MORFOLÓGICA DO BAIRRO DA TIJUCA.....</b>	<b>58</b>
<b>6.0 O GRUPO ELECADO E A TOPOFILIA.....</b>	<b>81</b>
6.1 PERFIL DOS EDUCANDOS ELECADOS.....	81
6.2 O SENTIMENTO TOPOFÍLICO E A TIJUCA.....	87
<b>7.0 INTERSUBJETIVIDADES, MATERIALIDADES E IMATERIALIDADES DO LUGAR.....</b>	<b>103</b>
7.1 AS INTERSUBJETIVIDADES DA TIJUCA.....	103
7.2 AS MATERIALIDADES E AS IMATERIALIDADES DO LUGAR...	109
<b>8.0 AS ESPACIALIDADES E A REPRESENTAÇÃO DO LUGAR.....</b>	<b>116</b>
8.1 A TIJUCA E AS SUAS ESPACIALIDADES.....	116
8.2 OS MAPAS MENTAIS E A REPRESENTAÇÃO DO LUGAR.....	122
<b>9.0 CONCLUSÕES.....</b>	<b>140</b>
<b>10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

Os mapas mentais são um importante instrumento metodológico para a reflexão das relações entre os indivíduos e os espaços. Estes não são resultado de convenções cartográficas padronizadas, são representações de caráter único, subjetivo e seletivo da realidade (SULSTERS, 2005), imagens cognitivas ou mentais de um ambiente, construídas por um indivíduo ou grupo (POCOCK, 1976). Nesta construção o indivíduo é encarado como um elaborador ativo e consciente, capaz de realizar seus próprios mapas, com simbologia, métrica e projeção peculiares.

No âmbito da Cartografia escolar, este recurso metodológico apresenta possibilidades didáticas tanto para o estudo do incipiente ensino das representações cartográficas, quanto para o entendimento do espaço geográfico da qual fazem parte os educandos (ARCHELA & ARCHELA, 2002). Uma das possibilidades de uso dos mapas mentais no ambiente escolar consiste na sua contribuição como instrumento para o entendimento do conceito de lugar. No âmbito da Geografia humanística, vertente do enfoque cultural da Geografia, onde o indivíduo é colocado como a parte central de análise (CLAVAL, 2002), o lugar é visto não como uma localização, mas sim como um único artefato (TUAN, 1975), o qual promove a encarnação das relações experienciais e de aspirações dos indivíduos. Sendo assim, ele se constitui numa entidade que apresenta unicidade, que somente pode ser alvo de compreensão a partir da ótica das pessoas que lhe fornecem significado (TUAN, 1979).

Vale salientar que existem outros conceitos de lugar na ciência geográfica hodierna, os quais contribuem para entender esta categoria geográfica no contexto do atual estágio de Globalização. Para os representantes da corrente da Geografia Crítica, como Massey (1994), Santos (1988) e Carlos (1996), a globalidade, igualmente, vai fazer parte do lugar, ou seja, para esses autores, apesar de ocorrer uma específica unicidade no lugar, este também vai se articular, ao mesmo tempo, com a escala global.

Apesar de, à primeira vista, as concepções de lugar advindas da Geografia Humanística e da Geografia Crítica parecem antagônicas, pesquisadores tem procurado realizar pontes e harmonizações para as tensões

existentes entre estas duas perspectivas. Um dos pioneiros neste intento foi Entrikin (1991), que apresenta a posição de que, para a compreensão do lugar, é necessário que se entenda a subjetividade e a objetividade da realidade. Assim, é preciso se colocar no caminho intermediário entre a ótica descentralizada da ciência, a qual enxerga o lugar a partir da união de questões relacionais de caráter genérico; e a visão do sujeito centrado no lugar, isto é, aquele que compreende esta porção do espaço relacionada às questões que preocupam os indivíduos. Estes seriam os aspectos próprios do lugar, que o autor chama de *betweenness* (intermediaridade).

Dentre as concepções de espaço, a que mais conduz e contribui para a construção da acepção de lugar, no bojo da perspectiva humanística, sobretudo, e, ainda, nas harmonizações entre esta corrente e a ótica Crítica, é o conceito de espaço vivido ou espaço existencial (RELPH, 1976). Denominado, ainda, de espaço mental (LEFEBVRE, 1974), o espaço vivido diz respeito ao que está oculto no espaço, sendo possível a sua emersão por meio das relações de experiência concreta feitas pelas pessoas de um grupo que apresentam cultura própria. Sendo assim, se constitui no espaço que tem significado, originalidade e traços típicos, a partir de uma cultura específica. Desta forma, o lugar apresenta uma personalidade, um sentido, uma alma, um espírito. O espírito do lugar resulta, de acordo com TUAN (1979), nas questões físicas do sítio e nas mudanças que as pessoas realizam neste sítio ao longo do tempo. Para RELPH (1970), a alma do lugar é a esfera imaterial, o que constitui o caráter único do lugar.

Ao privilegiar a dimensão subjetiva e intersubjetiva do espaço, apesar de considerar a sua objetividade, o conceito de lugar se adéqua ao método dos mapas mentais elencado na presente pesquisa, uma vez que, estes auxiliam na compreensão de como os lugares estão sendo entendidos pelos indivíduos (NOGUEIRA, 2002), possibilitando às pessoas realizarem seus próprios mapas. A hipótese desta dissertação é, assim, apresentar a possibilidade dos mapas mentais serem realizados por alunos que residem e/ou frequentam a Tijuca, bairro localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e recorte espacial elegido para esta investigação. Desta forma, a partir da cartografia desenvolvida pelos diversos atores, pretende-se compreender a

visão destes indivíduos sobre o espaço vivido da área elencada, ao explorar a acepção de lugar, sobretudo a partir da ideia de alma do lugar.

Constitui-se no objetivo geral desta dissertação, explorar o conceito de lugar na escola, a partir da conjunção dos espaços vividos dos alunos com a acepção de lugar oriunda da ciência geográfica. Para isso, lança mão do seguinte questionamento geral: Quais são os mecanismos para se explorar o conceito de lugar na geografia escolar?

A resposta a esta pergunta perpassa por uma estratégia pedagógica que leve em consideração o espaço vivido do aluno, repleto de vivências, afetividades, subjetividades e intersubjetividades, para que assim ocorra uma aprendizagem significativa na geografia escolar. Quanto mais diretamente o indivíduo está atrelado afetivamente a um espaço, maior será a sua percepção e compreensão desta porção espacial.

E, para entender os mecanismos que exploram a acepção de lugar no âmbito escolar, foram definidos os seguintes questionamentos específicos: Quais são as materialidades, as imaterialidades, os símbolos e as espacialidades que constituem o lugar elencado, isto é, o bairro da Tijuca? Quais são os conceitos de lugar da ciência geográfica pertinentes para a sua exploração no âmbito escolar? Quais são as categorias correlatas à acepção de lugar relevantes para a exploração e o entendimento deste conceito na geografia escolar? Que procedimentos metodológicos podem ser desenvolvidos de forma a promover a articulação entre os mapas mentais e a exploração da definição de lugar na Geografia escolar?

Para responder a estes questionamentos, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Levantar as materialidades, as imaterialidades e os símbolos do bairro em questão, dentre outros elementos identitários, e, desvelar as espacialidades desta porção do espaço;

- Levantar e discutir o conceito de lugar na ciência geográfica, e articular com a sua exploração no âmbito escolar;

- Desvendar e utilizar-se de categorias correlatas ao conceito de lugar, como a ideia de alma do lugar, para auxiliar no entendimento do conceito junto aos educandos;

-Desenvolver uma metodologia consistente que articule os mapas mentais à exploração da ideia de lugar na Geografia escolar.

A partir dos elementos imateriais, isto é, os imanentes ao lugar, mas que não são tangíveis, bem como dos marcos materiais, dos símbolos e das espacialidades principais do bairro, os alunos alcançam os principais elementos deste lugar, isto é, aqueles que constroem a sua alma. Convém frisar que os símbolos se constituem nas marcas principais de um lugar. Transcendendo a sua condição original, os símbolos podem ser concebidos com a parte que contém significado de um todo (TUAN, 1980). Dizem muito sobre os significados que os indivíduos imputam a um lugar, ao revelar os vínculos emocionais construídos através do tempo (MELLO, 2003), podendo até mesmo o lugar se constituir num símbolo (GUIMARÃES, 2007).

As principais espacialidades desta porção do espaço são estudadas através do levantamento dos sub-bairros da Tijuca, bem como dos trajetos e das ruas específicas que refletem grande significado para o aluno que vive este espaço. Vale salientar que os sub-bairros, também chamados de subunidades, se constituem em subdivisões que ocorrem nos bairros que evoluem, se expandem em termos espaciais e que apresentam uma maior complexidade (TEIXEIRA & MACHADO, 1986), como é o caso do bairro estudado nesta pesquisa.

De tal modo, utilizando-se da exploração do conceito de lugar e de suas categorias correlatas, como a ideia de alma do lugar, por intermédio dos mapas mentais, é possível que se contribua para o desenvolvimento do “raciocínio geográfico” dos alunos, que se constitui na capacidade do educando de “interpretar os elementos do cotidiano, da realidade, sob a perspectiva espacial” (RICHTER, p.15,2010).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, conforme já exposto de forma incipiente, a pesquisa é realizada por meio da elaboração dos mapas mentais e da aplicação de entrevistas semi-estruturadas no âmbito escolar. Para isso, foram utilizadas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de duas instituições de ensino. A primeira foi o Colégio Marista São José, escola tradicional da rede privada de ensino do bairro. E, a segunda foi a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, escola pública da rede estadual da FAETEC, cujo horário é integral.

A construção dos mapas mentais permite a possibilidade de uma leitura geográfica que insere o aluno no seu cotidiano a partir de interpretações espaciais. Vale salientar que, estes saberes oriundos do mapa construído pelos alunos devem ser relacionados pelo professor às categorias geográficas que se pretende estudar, que no caso deste trabalho se constitui no conceito de lugar e seus desdobramentos. Assim, ao propor este recurso metodológico, o docente deve relacionar o conhecimento científico com o escolar.

Na aprendizagem, para a compreensão dos conceitos geográficos basilares da disciplina, como é o caso do lugar, o mapa emerge como um recurso fundamental para formar e colaborar no desenvolvimento da perspectiva espacial dos alunos, uma vez que o mapa trata de representar o espaço como forma de expressão e linguagem (RICHTER, 2010). Ademais, a prática de construção dos mapas mentais a partir do espaço vivido possibilita que os alunos leem a realidade de forma crítica, podendo integrar este recurso metodológico em sua prática cotidiana.

Esta dissertação foi estruturada em sete capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. No primeiro capítulo, pretende-se perpassar pelos diversos conceitos de lugar, ao explorar as suas definições e as suas categorias associadas nas diversas correntes geográficas, como a Geografia Humanística, a Geografia Crítica, além das formas atuais de integração e conflito destas duas correntes frente à lógica da globalização. Por fim, serão mencionados os conceitos do lugar e suas categorias correlatas que serão utilizadas para nortear a pesquisa, bem como, será discutido como a ideia de lugar é trabalhada no âmbito escolar.

O capítulo subsequente dirá respeito à discussão teórica dos mapas mentais, procurando debater não somente o mapa mental em si, mas outros conceitos que contribuem para o seu entendimento, como as acepções de imagem e percepção. Estas ideias serão debatidas nos âmbitos da Geografia Cultural, das Teorias da Educação e da Cartografia escolar. O terceiro capítulo visará apresentar os procedimentos metodológicos realizados na presente investigação, como a utilização do método qualitativo e seus respectivos instrumentos de coleta. No quarto capítulo procurar-se-á realizar uma descrição morfológica do bairro tijucano, a partir do levantamento das referências bibliográficas e dos relatos de antigos moradores do lugar, sendo

que este último elemento foi obtido por intermédio de entrevistas exploratórias, aplicadas aos residentes do recorte espacial em tela.

Os quinto, sexto e sétimo capítulos serão concernentes à análise e ao entendimento dos resultados da pesquisa. Sendo que, o primeiro tratará de compreender o perfil do grupo elencado para a investigação, bem como, os elementos que ajudaram a entender o sentimento topofílico pelo bairro. O posterior desvelará as intersubjetividades, as materialidades e as imaterialidades da Tijuca elencadas pelos alunos, a partir das suas óticas. E, o último terá como foco evidenciar as espacialidades do bairro tijucano, como as ruas, os trajetos e os sub-bairros existentes, na perspectiva dos educandos, além de associar os mapas mentais e os discursos provenientes das suas descrições com o conceito de lugar e suas categorias correlatas, oriundas da ciência geográfica.

Após estes capítulos, serão apresentadas as considerações finais, onde se resumirá as discussões realizadas ao longo da dissertação, serão apresentadas as conclusões encontradas a partir dos resultados, bem como se mencionarão os passos futuros a partir desta pesquisa nos âmbitos da Geografia Cultural e da Cartografia escolar. No último capítulo estarão as referências bibliográficas utilizadas neste trabalho.

## **2.0 O LUGAR NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: DEBATE TEÓRICO E CATEGORIAS CORRELATAS**

Antes de adentrar na discussão sobre mapa mental e os conceitos que o permeiam para o seu entendimento, é *mister* que se discuta o conceito de lugar nas acepções das diversas correntes geográficas, sendo aqui privilegiados os autores das correntes humanística e marxista, além daqueles que realizam relações entre estas duas correntes. Ademais, categorias correlatas a esta acepção serão levantadas e discutidas nesta seção, de forma a construir um arcabouço teórico consistente para a sua associação com a ideia de lugar a ser explorada na escola.

### **2.1 O LUGAR E A GEOGRAFIA HUMANÍSTICA**

Hodiernamente, o lugar é uma acepção essencial no que concerne aos estudos geográficos. Porém, em tempos pretéritos esta acepção esteve em uma dimensão secundária, como no momento da institucionalização da Geografia, onde os conceitos chaves eram o de região e paisagem. Desta forma, a acepção de lugar estava relacionada à acepção de região, como nos estudos de Sauer e Vidal de La Blache, sem que ocorresse um aprofundamento no seu debate. Apenas na década de 1970, o conceito de lugar passa a ser o conceito chave da ciência geográfica, a partir dos estudos da denominada Geografia Humanística, a qual é fundamentada no aporte filosófico das teorias de significado, como a Fenomenologia e o existencialismo (DUNCAN, 1994; CORRÊA, 2006; HOLZER, 1992, 1997, 1999).

O Humanismo na Geografia realiza objeção à corrente calcada nas teorias da ótica lógico-positivista, pois privilegia uma revisita às correntes de cunho historicista, como a cultural e a possibilista da geografia tradicional. Esta ideia de revalorizar o humano tem um contexto histórico importante associado, pois reflete os principais acontecimentos do final da década de 60, como as revoltas dos estudantes, o movimento hippie e o posicionamento de questionar os modelos políticos e culturais existentes. Desta forma, sobretudo os jovens estavam interessados nos valores do homem, nas questões estéticas e numa nova forma de viver (HOLZER, 1996).

E a ciência geográfica devia estar consonante com estas novas formas de ver o mundo, sendo o ambiente passado a ser visto não mais sob a perspectiva mecanicista, a partir de um modelo, mas sim sob a ótica humanizada e natural. Logo, a ciência deveria não apenas privilegiar a dimensão objetiva do mundo, devendo, igualmente utilizar-se das suas esferas subjetivas.

No bojo da ciência geográfica, o humanismo apresenta o enfoque cultural, estando fundamentado nos aspectos intuitivos, de sentimentos, de experiências, de simbolismos, e de contingências. Desta forma, pretere o universal e o particular, para enfatizar a singularidade, que só pode ser entendida a partir da compreensão do mundo e não da sua explicação. Esta corrente se mostra:

“(...) fundamental para entender a ressurreição dos lugares, as transformações dos territórios e os problemas de identidades nas sociedades multiculturais de um mundo globalizado.” (CLAVAL, 2002, p. 40).

O espaço geográfico, nesta corrente, passa a ser visto como análogo a ideia de espaço vivido, para parte majoritária dos autores. Relacionado à escola da França, a acepção de espaço vivido tem seus primórdios nos estudos lablacheanos e de Jean Piaget, além de enraizamentos na psicanálise e na sociologia. Constitui-se num campo cujas representações são simbólicas, revestido de simbolismos associados ao planejamento vital da sociedade, para que esta possa ter a sua subsistência, a sua proteção, como também seus desejos e crenças, sendo a maior dimensão de intimidade da cultura (ISNARD, 1982).

Deste modo, o espaço vivido é a dimensão espacial “significante de uma cultura particular” (RELPH, 1976, p.16), sendo composto por pessoas e apresentando aspectos relacionados à imagem e ao simbólico (HOLZER, 1992). Denominado também de terceiro espaço, define-se como fluido, intermediário, sendo outra forma para o entendimento, a ação e a mudança nas relações espaciais do homem (BHABHA, 2004). É repleto de afetividade, de calor humano, de intimidade.

A Geografia Humanista vai se utilizar da tipologia do espaço vivido para construir a sua acepção de lugar. Apesar disso, não apresenta como temática de estudo apenas o lugar. Discutem-se também, juntamente com o lugar e o território, outros quatro temas principais: religião; modo de vida e economia; conhecimento geográfico; e por fim, cidade e aglomeração. Estas temáticas são lidas de uma nova forma, isto é, de maneira crítica, procurando encontrar nas teorias filosóficas, óticas para entender as questões humanas (TUAN, 1976).

Procurando aproximar-se da Fenomenologia e do Existencialismo, o lugar no viés humanista tem por fundamento o próprio existir do ser humano, na sua relação experiencial imediata e profunda do mundo repleto de significados. Desta forma, o espaço é abordado na maneira como as pessoas o vivem. E, os lugares são vistos como “carregados de sentidos por aqueles que o habitam ou que os frequentam” (CLAVAL, 1999, p.55), sendo resultado das experiências que o indivíduo vive individualmente e em conjunto numa determinada parcela do espaço. É produto das percepções internas e das relações de alteridade no espaço, respectivamente as subjetividades e as intersubjetividades (TUAN, 1983).

O lugar é mais que o mero sentido geográfico de localização, refere-se às tipologias de experiências e ao envolvimento com o mundo, além das raízes e segurança necessários (RELPH, 1976; TUAN, 1983; MELLO, 1990; BUTTIMER 1985). Desta forma, é a porção do espaço cuja primazia é a cotidianidade, o dia-a-dia, onde o homem existe e constrói a sua vida. A relação do indivíduo com o lugar é, assim, revestida de uma reciprocidade que se traduz numa verdadeira simbiose pessoa-lugar, onde a pessoa sofre alteração do lugar e o altera, simultaneamente (CARNEY, 2007).

Para determinados estudiosos da área de Geografia Humanística, conforme já exposto brevemente nesta dissertação, o lugar apresenta um espírito, uma personalidade, um sentido, uma alma que torna esta porção do espaço única, cuja manifestação ocorre por intermédio da apreciação estética ou visual, e, igualmente pelos sentidos, através de uma longa relação de vivência, isto é, exigindo para a sua compreensão um contato próximo e um longo período em que o indivíduo se associe com o ambiente, estando assim, a

alma do lugar relacionada às alterações que os indivíduos realizam no sítio com o tempo, como também concerne às próprias características físicas do sítio, conforme já exposto anteriormente nesta pesquisa (TUAN, 1979). Para RELPH (1970), a dimensão imaterial é a constituinte da alma do lugar, sendo o que faz este ter um caráter único.

O conceito de identidade também permeia este debate, uma vez que, o lugar e a identidade são, igualmente, elementos indissociáveis. De acordo com RELPH (1976), para que seja construída a identidade do lugar três são os elementos básicos, que em conjunto constituirão o lugar. O ambiente físico, as atividades lá desenvolvidas e os significados são esta tríade fundamental.

Ainda na discussão das vivências e experiências que o homem desenvolve com o seu lugar, tornando-o repleto de sentido, Buttimer (1985) aborda a questão de que os lugares teriam não apenas um espírito, uma alma, uma personalidade, mas também uma vocação relacionada ao caráter dinâmico e poético do tempo e do espaço:

“(...) que emergiria de experiências humanas partilhadas e dos ritmos têmporo-espaciais deliberadamente escolhidos para facilitar tais experiências. (BUTTIMER, p. 190, 1985).

Ao abordar os planejamentos do território, Yázigi (2001) determina ser importante articular a ideia de alma do lugar a esta temática. Para a autora, a alma concerne ao que permanece de melhor do lugar, e, que por esse motivo, realiza a transcendentalização do tempo. Desta forma, existe o espírito do lugar, quando ocorre paixão das pessoas por este lugar.

Relacionado a esta ideia de paixão pelo lugar, ainda na corrente de pensamento humanista, emerge o conceito de “topofilia”, neologismo cunhado por Yi-Fu Tuan, que diz respeito à afeição que o homem desenvolve pelo lugar, sendo assim, o elo que o une a esta porção do espaço (TUAN, 1980). Esta acepção possibilita uma forma de se pensar a dimensão espacial de maneira emocional e vívida.

A topofilia apresenta variedades no que tange à amplitude e à intensidade da emoção. Em geral, ocorre uma maior afeição da pessoa pelo

lugar quando esta mora neste espaço há um determinado tempo, já tendo, desta forma, vivências e experiências que possibilitaram a construção do sentimento topofílico por este lugar. Apesar disso, numa ligeira passagem por certa porção do espaço também pode ocorrer da pessoa se apaixonar pelo lugar e este se constituir num importante substrato, alvo de afeição e amor.

O “amor humano pelo lugar” (TUAN, 1980, p. 106), que é o contrário de um espaço dito indiferente, pode estar associado, portanto, ao prazer passageiro provocado pela visão, pelo tato, pela mente e/ou pelo espírito, além do apego às questões de familiaridade e de posse. Não obstante, exista a possibilidade do indivíduo se apaixonar por uma porção do espaço num curto intervalo de tempo, moradores que vivem num longo período num lugar, possivelmente, desenvolvem um sentimento topofílico mais profundo e com maior intensidade, se comparado a moradores que vivem há menos tempo no bairro, e/ou frequentam regularmente seja em atividades de trabalho, estudo ou lazer.

Desta forma, a relação perceptiva de quem é interno (*insiders*) e externo (*outsiders*) ao lugar mostra-se diferenciada, sendo que em cada grupo há a ocorrência de internas gradações, a partir do mais enraizado até o mais desenraizado (RELPH, 1976). Retornando ao antagonismo prescrito entre os *insiders* e os *outsiders*, as imagens realizadas por estes dois grupos:

“(…) não coincidem: a área percebida como bairro pelo residente, geralmente é só uma fração da que percebe o forasteiro, como um espaço social homogêneo.” (TUAN, 1980, p.245).

Vale salientar que nas diferenciações internas de cada grupo, uma série de fatores pode interferir nas suas gradações de percepção espacial, como a faixa etária, o gênero feminino e masculino, o poder aquisitivo e o tempo em que o indivíduo permanece no local. No que tange à idade, um indivíduo em idade adulta não apresenta o mesmo conhecimento de um lugar que a criança apresenta, pois:

“(...) são diferentes suas respectivas capacidades mentais e sensoriais, mas também porque seus sentimentos pelo tempo pouco têm em comum” (TUAN, 1983, p.206).

## **2.2 O LUGAR E A GEOGRAFIA CRÍTICA**

Apesar de existir a corrente humanista, cujo enfoque se dá nos sentimentos, nas vivências e nas experiências dos indivíduos com o seu lugar, sendo uma escala, sobretudo local; no enfoque marxista, a aceção de lugar está pautada na busca da complementaridade e da relação recíproca existente entre o local e o global. Assim, o lugar nesta concepção apresenta um viés progressivo, que não se autocontém, que procura ter a ótica não somente interna, mas também externa, se adequando, deste modo aos tempos de hoje de compressão do espaço-tempo (MASSEY, 1997; HARVEY, 1996).

Convém destacar que a corrente geográfica crítica surge na década de 1970, sendo calcada na dialética e no materialismo histórico de Marx, com o intuito de entender o significado e a natureza do espaço. Para isso, utiliza-se de categorias de análise espacial como forma, função, estrutura e processo de SANTOS (1985). O contexto para que a análise espacial se desenvolvesse nesta corrente geográfica, dizia respeito, em sua maior parte, a maior intensidade no que tangia às contraditoriedades sociais existentes nos países, tanto periféricos como centrais, sendo estes processos resultado da crise geral do capitalismo ao longo dos anos 60. O espaço geográfico passa desempenhar o papel não mais de espaço vivido, como na Geografia Humanística, mas de um espaço que desenvolve uma função ou papel de caráter decisório para que se estruture uma lógica, um sistema, uma totalidade (LEFÉBVRE, 1976).

No contexto da ideia de totalidade, o lugar passa a ser visto nesta corrente sob a égide da singularidade, a partir de sua dimensão objetiva e universalista. Esta porção do espaço é encarada como resultado de um processo que apresenta unicidade, com seus aspectos históricos e culturais inerentes à sua construção, mas é, igualmente, a globalidade em uma forma de expressão. Ou seja, diz respeito ao ponto que articula a globalidade que vem

se constituindo e o local, como concretude deste processo e como momento (CARLOS, 1996).

Convém frisar que, o processo de intensificação das relações sociais da atual fase do processo de globalização, deve-se ao desenvolvimento de tecnologias, as quais propiciaram avanços nas áreas de transportes e de telecomunicações. Isto possibilitou uma flexibilização na relação entre os lugares, que antes dependiam muitas vezes de uma rígida hierarquia urbana. Deste modo, a dimensão do tempo e do espaço foi se reduzindo, sobretudo, no que concerne a velocidade no deslocamento das materialidades (mercadorias, capitais e pessoas) e das imaterialidades (informações).

Desta forma, apenas no século XX podem-se observar processos que se apresentam num estágio de desenvolvimento e universalidade nunca antes pensadas, podendo-se, assim, teorizar acerca de acepções também de caráter universal, como o conceito de lugar na ótica marxista (SANTOS, 1988). Assim, o lugar é o construir da sociedade sob o contexto relacional do tempo, do espaço e do ambiente, de acordo com HARVEY (1996). Apresenta-se, igualmente, como o reflexo dos aspectos contraditórios internos do capitalismo, isto é, o lugar apresenta em seu cerne as lógicas de ambiguidades e dualidades do capitalismo, como as ideias de geral/pontual, centro/periferia, globalização/fragmentação. Nesta conjuntura, o lugar emerge, conforme já exposto nesta dissertação brevemente, como uma localidade criada para acolher certas funções determinadas pela divisão internacional do trabalho, sendo assim uma expressão do singular, em conjunto com o fato de ser, também uma manifestação dos processos de homogeneização espacial a partir das lógicas globais. Desta forma: “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS,p.273, 1988).

Ideias como interconexão, interação e interligação vão permear o debate teórico do lugar na Geografia Crítica. Embora os lugares tenham aspectos peculiares imanentes, mostram-se bastante interligados. Isto é, na realidade do mundo hodierno tem ocorrido uma maior intensidade na rede de fluxos, tanto tangíveis como intangíveis, proporcionando, assim uma maior conexão entre os lugares. Estas interconexões determinadas pela divisão

espacial do trabalho tem definido o conceito de lugar, uma vez que apresenta a totalidade espacial articulando e determinando (CARLOS, 1996).

### **2.3 O LUGAR E AS APROXIMAÇÕES ENTRE O HUMANISMO E O MARXISMO**

Embora as concepções de lugar da Geografia Humanista e da Geografia Crítica pareçam diametralmente opostas, tem-se realizados estudos coevos, onde novas acepções desta parcela do espaço têm sido encaradas como manifestações das crises, das tensões e/ou dos conflitos da modernidade (OAKES, 1997; ENTRIKIN, 1997; MERRIFIELD, 1993). Uma das primeiras obras a este respeito foi elaborada por ENTRIKIN (1991), o qual apresenta uma discussão acerca da problemática no que concerne à articulação na acepção de lugar nas óticas distintas da dimensão subjetiva e objetiva. Este autor, conforme já exposto nesta dissertação, aborda o conceito de intermediaridade (*betweenness*) para realizar a ponte entre as duas perspectivas para a acepção de lugar. Ele coloca a narrativa como uma maneira de mediar as linhas relacionadas ao particular/subjetivo e ao universal/objetivo.

Esta dupla visão do lugar mostra-se evidenciada em nos indivíduos, que, ao agirem de forma individual ou em coletiva, estão no mundo e, simultaneamente, têm ligação com os aspectos particulares dos lugares. Deste modo, por intermédio das narrativas, utilizando-se da mediação das óticas dos *insiders* e dos *outsiders*, obtém-se a marca de intermediaridade do lugar e consegue-se interpretar o significado do lugar, interconectando a dimensão objetiva e a subjetiva (ENTRIKIN, 1991).

Procurando enfatizar a questão capitalista no conceito de lugar, mas ainda na proposta de reconciliar a perspectiva humanística e a Crítica, Merrifield (1993) declara que o específico do lugar realiza ações no espaço social geral capitalista. Assim, o lugar se constitui numa parada nos fluxos de capital, bens, dinheiro e informações, que são representantes do espaço que hegemoniza. Ele não é somente a vida vivida na cotidianidade. É o instante em que a dimensão concebida, vivida e percebida alcançam uma determinada estruturação que apresenta coerência.

Com o enfoque de discutir o lugar a partir do mundo hodierno que sofre influência dos sistemas novos concernentes à tecnologia da informação, Graham (1998) utiliza-se das teorias de ator-rede, cuja ótica está pautada nas relações que se estabelecem no que tange à tecnologia, ao tempo, ao espaço e à vida social. A importância desta teoria reside na ênfase fornecida a múltipla e contingente existência de um conjunto de ações sociais e seu caráter relacional com a ordem social complexa que se engendra à distância por meio de um grupo de objetos tecnológicos complexos. Desta forma, o indivíduo não é apenas um escravo da máquina, mas também a influencia (GRAHAM, 1998).

A comunicação, organizada em sistemas, realiza ações que se constituem em redes pautadas na tecnologia que constrói de forma contínua espaços e tempos novos, além de novas possibilidades de interação, organização e controle humanos. Deste modo, o lugar deve ser entendido por intermédio de sua associação com as questões processuais relativas ao espaço e ao tempo. Porções do espaço, como cidades, países ou bairros devem ser estudadas a partir da evidente espaço-temporalidade inerente a estas áreas (GRAHAM, 1998).

Outro expoente que procurou harmonizar as duas perspectivas do conceito de lugar foi OAKES (1997), que enfatizou a distinção existente entre os lugares, mostrando-os como locais de significativo caráter identitário, cuja atividade se apresenta de forma imediata, sendo um espaço reticular com um dinamismo em contraposição à uma localidade específica. Este autor enfatiza a atividade imediata como um aspecto que diferencia o lugar de país ou região.

Desta forma, o lugar se constitui na expressão da tensão, onde ocorre o progresso e a perda, aspecto marcante da modernidade, sendo o resultado das relações que se estabelecem por intermédio do tempo e do espaço, o que o torna uma parcela do espaço de caráter “criativo, embora ambivalente, cavado em algum local entre a opressão da nova ordem e o aprisionamento da tradição” (OAKES, p. 511, 1997).

## 2.4 O LUGAR E AS CATEGORIAS CORRELATAS ELENCADAS PARA A PESQUISA

Haja vista o panorama acima, o conceito de lugar mostra-se uma categoria importante de análise da ciência geográfica que é capaz de articular, da forma mais clara e evidente, as relações e as interações existentes nas diversas porções do espaço da dimensão subjetiva e objetiva, e da escala local com a global. A Geografia Humanística privilegiando a percepção dos indivíduos sobre o espaço em que vivem, por intermédio da ênfase à dimensão subjetiva e intersubjetiva do lugar, em contraponto com a Geografia Crítica, que lança luz maior ao lugar como um espaço em movimento que apresenta, singularidades, frente a uma lógica global de tendência homogeneizante, contribuem muito com seus posicionamentos, conceitos e categorias correlatas, o quais podem ser explorados no âmbito escolar, desde que com uma transposição didática eficaz.

Ao explorar o conceito de lugar na escola, não se optou por caminhar por uma única obra e/ou autor, mas sim, buscou-se trabalhar esta acepção, a partir da articulação de determinados conceitos e categorias de autores elencados, que tanto vão integrar o *corpus* teórico da Geografia Humanística, quanto da crítica e da tendência de pontes, harmonizações e tensões entre as duas correntes. Assim, a presente pesquisa elencou como principais conceitos e categorias a serem trabalhados junto aos educandos, os seguintes: lugar, espaço vivido, identidade, alma do lugar, topofilia.

Dentre os diversos conceitos de lugar discutidos, aquele que foi basilar para a sua exploração no âmbito escolar foi o oriundo do enfoque humanista de Yi-Fu Tuan (1983), uma vez que, a pesquisa busca o olhar dos alunos sobre o bairro da Tijuca a partir de suas percepções internas com relação a esta parcela do espaço, bem como através de suas relações de convivência ou não com os outros indivíduos que vivem e/ou frequentam o bairro, ou seja, por intermédio das dimensões subjetivas e intersubjetivas, tão destacadas por Tuan em seus debates teóricos e empíricos.

Apesar do conceito de lugar acima referido ser o norteador desta pesquisa, o lugar também é considerado aqui a partir das aproximações teóricas existentes entre a Geografia Humanística e a Crítica, como uma

expressão das tensões da modernidade, isto é, apresenta, simultaneamente, na perspectiva de OAKES (1997), aspectos do progresso e da perda, sendo assim, reflexo de uma nova ordem, mas também da tradição. E o bairro da Tijuca, conforme foi tratado nas próximas seções deste trabalho, vai ser encarado como um espaço tensionado pelo novo e pelo antigo, ao mesmo tempo.

A tipologia de espaço vivido, igualmente, auxilia no entendimento do lugar, por se constituir numa das bases que construíram a acepção deste conceito na Geografia Humanista. Sendo assim, esta categoria correlata foi elencada a partir da visão de ISNARD (1982), o qual associa o espaço vivido à ideia de “projeto vital” para a sociedade. Escolheu-se este autor, haja vista que, um dos objetivos desta pesquisa é que o bairro da Tijuca seja olhado pelos alunos no seu caráter mais íntimo, ou seja, a partir da relação de intimidade dos alunos para com o seu lugar. A partir desta ideia, é importante a ótica dos simbolismos e significados que os indivíduos vão estabelecer entre si e para com os outros grupos, aspectos estes enfatizados na obra de ISNARD (1982).

No que concerne às outras categorias correlatas, tanto a ideia de alma do lugar quanto a de identidade e a de *topofilia* apresentam definições que se mostram similares em determinados aspectos, mesmo porque abordam as marcas do lugar e a sua dimensão afetiva, experiencial e vívida, sendo assim, estas ideias se interpenetram no *corpus* teórico. Desta forma, não se pretende aqui mostrar as diferenças existentes entre estes conceitos, mas sim buscar as correlações possíveis que possibilitem um maior entendimento do conceito de lugar a partir destas categorias correlatas.

Assim, o posicionamento desta dissertação é mostrar justamente o imbricamento de elementos que constituem o lugar para o seu melhor entendimento. No que concerne à alma do lugar e à identidade, aqui estas acepções são encaradas como similares, dizendo respeito àquilo que se constitui na marca do lugar, ou seja, naquilo que faz, no caso desta dissertação, a Tijuca ser a Tijuca. E, para isso, este trabalho procura correlacionar o conceito de RELPH (1970) de que a alma, o espírito do lugar é a sua dimensão imaterial, com a ideia de TUAN (1979), de que a alma se constitui nas questões físicas do ambiente, ou seja, no substrato material.

Desta forma, foi explorada a alma do bairro da Tijuca como a expressão de suas materialidades e, também, das imaterialidades.

A ideia de identidade elegida para esta pesquisa, conforme já destacado, é semelhante à concepção de espírito do lugar, utilizando-se neste momento a definição de RELPH (1970) de que são três os elementos que possibilitam a formação da identidade do lugar: o ambiente físico, as atividades que se desenvolvem nesta porção espacial, bem como os significados construídos pelos indivíduos.

Apesar de, para Yázigi (2001), a alma do lugar e a topofilia serem categorias semelhantes, pois, para esta autora somente existe o espírito do lugar quando ocorre a paixão das pessoas por esta área, optou-se nesta pesquisa por privilegiar a dimensão afetiva, não a partir da categoria de alma do lugar, mas sim, a partir do conceito de *topofilia* engendrado por Yi-Fu Tuan (1980). Sendo assim, esta acepção concerne à afeição que as pessoas desenvolvem pelos lugares. Logo, esta pesquisa busca, a partir das afetividades, do gostar ou não da Tijuca e dos motivos, consequentemente levantados, uma forma de explorar a dimensão afetiva e emocional inerentes ao conceito de lugar.

## **2.5 O ESTUDO DO LUGAR NO ÂMBITO ESCOLAR**

O conceito de lugar foi o escolhido para ser o explorado na escola, pois este apresenta a dimensão do cotidiano, o que facilita o caminho da aprendizagem, uma vez que parte da realidade concreta, o bairro da Tijuca, para a exploração do conceito de lugar: definição que apresenta um nível de abstração. Esta estratégia de utilizar-se da cotidianidade dos alunos, se constitui num ponto de partida importante, pois possibilita aos educandos compreender a relevância e o papel da Geografia nas suas vidas. Desta forma, o papel da Geografia é o de:

“(...) prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *sob o ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (...)”

Há, dessa forma, um caráter de espacialidade em toda a prática social, assim como há um caráter social da espacialidade.” (CAVALCANTI, p.11,1998).

Deste modo, a aprendizagem da Geografia escolar torna-se significativa quando parte-se da premissa de se valorizar os conhecimentos que os educandos já possuem, como é o caso do seu espaço vivido, de forma a construir uma geografia na escola relacionada à cotidianidade da qual os alunos fazem parte (NETO & DIAS, 2011). A Geografia é um conhecimento científico social, sendo assim, o seu estudo deve levar em conta o aluno e a sociedade vivida por ele. Deve-se evitar um ensino sem contextualização e com dificuldades de compreensão, pois 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, 2001, p.58).

A instrumentalização do conhecimento geográfico, através das suas categorias, possibilita aos alunos um conhecimento mais articulado da espacialidade vivida por eles (LACOSTE, 1988; MOREIRA,1992). Pois, apesar do aluno construir e reconstruir o conhecimento da geografia fora do âmbito escolar é neste *lócus* que estes saberes poderão se ampliar e suplantar o senso comum, através do debate de ideias e do desenvolvimento da capacidade de entender o pensamento abstrato, sendo todas estas questões processuais, que podem e devem ter seu potencial desenvolvido por meios de estratégias de intervenção pedagógicas (CAVALCANTI, 1998).

Sendo assim, a ideia de explorar o conceito de lugar junto aos alunos, a partir do mapa mental da sua realidade cotidiana, não o isenta de tomar como base os aportes teóricos já estudados pela ciência geográfica, uma vez que os produtos da ciência são parcela do legado cultural acumulado e deve ser considerada como socialmente válida para ser internalizada pelos alunos. O que se deve refletir no campo da geografia escolar, é a articulação

dos conceitos científicos desenvolvidos na Geografia, em conjunto com as representações dos alunos e dos professores, e não o senso comum e o conhecimento científico, vistos isoladamente (CAVALCANTI, 1998).

O próprio documento do Ministério da Educação de 2006, intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias”, que consistiu num aprofundamento e numa retomada do debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, está de acordo com a possibilidade de exploração do conceito geográfico, desde que articulado com a realidade trazida pelo aluno, ao declarar que:

“(...) a formação dos conceitos por parte dos alunos é o que serve de balizador para o ensino, pois ao construir o conceito, o aluno vai confrontar seus pontos de vista resultantes do senso comum e os conhecimentos científicos, encaminhando-se para uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação de sua complexidade (MEC, p. 54, 2006).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2002, os conceitos mostram-se como um instrumento intelectual importante para que ocorra a sua reutilização em novos estudos que forem empreendidos. Apesar disso, nem todo estudo gera novos conceitos, mas pode ser importante para a exploração e a articulação dos conceitos existentes, caso desta dissertação, onde a sua reutilização possibilita o construir e o reconstruir de conhecimentos, que se apresentam compreendidos em escalas dotadas de maior profundidade, complexidade e/ou abrangência (MEC, 2002).

Convém frisar que os conceitos devem ser trabalhados não de forma estanque e acabada, mas sim a partir de conexões com as diversas correntes geográficas e com suas categorias correlatas, além de utilizar-se do conhecimento já trazido pelo aluno, conforme já comentado nesta pesquisa. O próprio PCNEM (2002) declara que o professor deve ter liberdade para trabalhar com os conceitos a partir das possíveis e múltiplas combinações. Desta forma, o importante é que o educando entenda os conceitos a partir de

diversos pontos de vista e conexões, para que possa elencar e recombinar aquele conhecimento que mais se adéque ao seu entendimento acerca de determinada acepção teórica.

Como sugestão de exploração do conceito de lugar na escola, o PCNEM sugere, assim como a presente pesquisa também se procurou utilizar, as ideias de vivido e de identidade como caminhos possíveis para o construir do conceito de lugar, pois apresenta como possível definição de lugar norteadora a seguinte: “Porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade.” (MEC, p.56,2002). Segundo este mesmo documento, o lugar conserva as ideias de densidade normativa, informacional, comunicacional e técnica, apresentando a dimensionalidade da vida, onde há a ocorrência de conflitos, resistência, consenso e dominação. É a parcela do espaço onde a pessoa apresenta maior identificação de forma direta (MEC, 2002).

O documento mais recente de 2006, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias” corroboram com as definições do PCNEM, ao definir articulações possíveis para o conceito de lugar, que levam em conta as identidades manifestadas pelos indivíduos e pelos grupos sociais, e o fato do lugar ser o *lócus* onde as relações sociais, de maneira vertical e horizontal, se tornam concretas. Ademais, este documento enfatizou a questão da *topofilia* pelo lugar, ao expor como terceira articulação possível da acepção de lugar, o sentimento e a noção de pertencimento a determinados territórios.

Trabalhar as acepções geográficas em sala de aula, sobretudo, aquelas que dão ênfase a ideia de espaço vivido, mostra-se importante no processo da educação, uma vez que, os conceitos passam pelos fatos de forma a interpretá-los, buscando assim, as suas interligações a partir de uma perspectiva determinada, o que possibilita uma leitura em malha dotada de complexidade, cuja possibilidade de abordagem inteligível para o âmbito escolar, mostra-se com a ótica de se eleger o lugar e a dimensão espacial do vivido como pontos de referência de caráter cognitivo e emocional, efetivos para a aprendizagem na escola (REGO, 2002).

### **3.0 OS MAPAS MENTAIS**

Para o entendimento da ideia de mapa mental em seus diversos contextos e correntes teóricas, o que será feito *a posteriori*, é importante que se discuta anteriormente o que significam as seguintes acepções: percepção, imagem e representação, as quais vão apresentar diferentes interpretações segundo as diversas óticas teóricas e que vão auxiliar na compreensão da ideia de mapa mental.

#### **3.1 CONCEITO DE IMAGEM E PERCEPÇÃO NA GEOGRAFIA CULTURAL**

Os mapas mentais, dentre outros fenômenos mentais em geral, emergem com interesse por parte dos geógrafos no contexto da Geografia Humanista e da Percepção, a partir da década de 1960 (TUAN, 1975). Apesar disso, suas raízes, no que tange às outras ciências, estão no início do século XX, na perspectiva teórica behaviorista, também conhecida como psicologia ambiental. É deste movimento que surge uma das primeiras acepções de percepção, que se constitui em conceito basilar, juntamente com imagem, para a ideia de mapa mental.

A percepção para os comportamentalistas era vista de forma bastante restrita, sendo apenas uma apreensão do mundo pelo homem baseada nos aspectos fisiológicos dos sentidos, onde o corpo agiria por estímulo-resposta a partir, principalmente, das questões físicas do ambiente (SEAMON, 1980). Esta concepção apresenta o homem a partir de uma perspectiva passiva, como se sentir também não estivesse atrelado à experiência (DUARTE, 2005).

A corrente teórica que passa a conceber a percepção de forma mais abrangente é a dos postulados fenomenológicos, com destaque para os estudos de Merleau-Ponty (2006), que apropria tanto os processos psicológicos, quanto os fisiológicos para elaborar uma ideia de percepção fundamentada nos significados dos sentidos e nas experiências do mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 2006).

A subjetividade assim como a intersubjetividade interferem neste processo, que envolve também a evocação da memória (RICOEUR, 2007). Sob esta ótica, a percepção estaria intrinsecamente ligada ao espaço, pois a “percepção é um ato de espacialização do ser-no-mundo” (DUARTE, p.13, 2005), pois na percepção deixo de ser eu mesmo e me torno outro ser ligado ao mundo (DUARTE, 2005). Desta forma, a percepção não é um registro de informações instantâneo e mecânico, uma vez que a visão é bastante seletiva aos estímulos a que responde, e, ao mesmo tempo, não necessariamente produz imagens, mas é um esforço da imaginação elaborado a partir das necessidades do momento (TUAN, 1975).

Imagem e percepção são conceitos que não devem ser confundidos, mas que também não podem ser vistos de maneira diametralmente oposta. Pode-se perceber o ambiente em volta e refletir sobre ele sem que se recorra às imagens, assim como as imagens podem ser produzidas sem que estejam relacionadas com os estímulos do ambiente, como quando a pessoa projeta em sua mente a imagem da sua confortável cama apesar de estar em uma festa lotada. Apesar das possibilidades relatadas anteriormente, percepção e imagem podem estar associados, como no caso em que estímulos ambientais remetem a imagens relacionadas, como quando se sente a friagem do congelador e se relaciona a algum lugar com neve. Desta forma, a imagem é uma construção do sistema nervoso, e, sendo assim, este processo passa pela percepção, logo, estes dois conceitos não devem ser vistos de forma antagônica, mas sim como um continuum (HOLT, 1972).

A relação entre percepção e imagem é corroborada na perspectiva de Kenneth Boulding, onde a imagem é também chamada de realidade percebida, ao se constituir no elo mediador entre o comportamento do homem e o meio real. Desta forma, para compreender a imagem é preciso entender a relação do homem com o meio, assim como o seu comportamento (BOULDING, 1956).

No comportamento do homem com o meio, o fator emocional, como a afetividade, influencia não somente nas imagens, mas na noção de distância que as pessoas fazem dos lugares. Os indivíduos procuram exacerbar de importância os lugares que gostam, como a cidade em que vivem

e outros lugares mais distantes que gostem, enquanto que cidades ou bairros próximos que não tenham envolvimento afetivo com estas pessoas, podem se tornar lugares distantes nas suas percepções (GOULD & WHITE, 1974). A escolha do bairro da Tijuca, carregado de afetividade e simbolismo por parte de seus moradores é um recorte espacial que possibilita uma densa percepção, que pode levar a produção de imagens e representações ricas e complexas.

### **3.2 CONCEITO DE IMAGEM E PERCEPÇÃO NAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO**

No âmbito específico da educação, as teorias de Jean Piaget contribuíram para o entendimento dos termos percepção e imagem. Para este autor, no desenvolvimento da mente, os mecanismos de percepção e imagem mental apresentam papéis importantes, uma vez que, em todas as etapas de desenvolvimento cognitivo estudadas por Piaget, estes dois elementos irão fornecer informações que podem ser utilizadas como “material bruto para a ação ou para a operação mental” (OLIVEIRA, p.109, 2005).

Assim como na discussão de percepção e imagem na Geografia Cultural, para Piaget, percepção e imagem mental não devem ser vistas como categorias independentes. Indireta ou diretamente, as imagens mentais exercem influências sobre a percepção, de forma a torná-la mais rica, bem como a orientar os seus mecanismos de funcionamento a partir do momento em que se inicia o desenvolvimento da mente do ser (OLIVEIRA, 2005).

Dentro do pensamento de Jean Piaget, podem ser feitas cinco considerações a respeito do conceito de percepção. A primeira consiste no fato deste conceito estar subordinado ao objeto presenciado diretamente, estando, ainda, sempre relacionada ao campo dos sentidos. O egocentrismo é o segundo pressuposto teórico do autor, ao afirmar que o campo perceptivo está sempre ligado ao posicionamento do indivíduo que percebe estando em relação com o objeto que é percebido. Assim a percepção é uma ótica individual e incomunicável, tornado-se inteligível através da linguagem, do desenho (como os mapas mentais deste trabalho), dentre outras formas de comunicação. Como a percepção é limitada por uma questão espaço-temporal, apenas com este mecanismo fica impossível compreender elementos,

simultaneamente, à direita e à esquerda e na frente e atrás, por exemplo. Segundo Piaget, apenas através da inteligência e de seus mecanismos de construção, como o pensamento e as imagens mentais, é que o indivíduo é capaz de aproximar objetos distantes e não apreendidos pelo campo da percepção. Os significantes e significados oriundos da percepção são a quarta consideração do autor, o qual declara:

“Os índices perceptivos não ultrapassam as fronteiras da percepção, permanecendo os *significantes* e os *significados* próprios das significações perceptivas, *indiferenciados* e *intermutáveis*.” (OLIVEIRA, p.109, 2005).

Vale salientar que a diferenciação dos significantes se dá através da inteligência representativa, com os “símbolos” e os “sinais” que vão criar significado aos significantes, para que se diferenciem e sejam cada vez mais intermutáveis entre eles. No que tange ao último componente da percepção de Piaget, esta não concerne a limitação de reter determinados elementos ou atributos do objeto, procurando abstrair os outros. Em contrapartida, com a inteligência ocorre a seleção e escolha dos dados para a resolução de determinadas problemáticas (OLIVEIRA, 2005).

### **3.3 A PERCEPÇÃO E A REPRESENTAÇÃO**

Na elaboração dos mapas mentais, não é apenas a percepção que contribui diretamente para a sua construção, mas, igualmente, as representações que o indivíduo infere sobre o lugar a ser desenhado. Deste modo, enquanto a percepção diz respeito ao contato direto e imediato com os objetos, a representação é concernente a evocação dos objetos quando estes estão ausentes, o que duplica a percepção em sua presença. A representação, de certa forma, prolonga o tempo de vida da percepção, pois consiste na construção de “um sistema de significações que comporta diferenciação entre o significante e o significado” (OLIVEIRA, p.110, 2005).

Na representação, a significação se dá por uma nitidez de diferenciação dos significantes, os quais podem se constituírem em signos, que

seriam as múltiplas possibilidades de linguagem, ou, ainda, em símbolos, que são os desenhos, as imagens, os gestos, dentre outros, e os significados, os quais dizem respeito às mudanças ou aos estados do espaço, sendo estes constitutivos das representações espaciais. A transformação da percepção para a representação do espaço baseia-se nos mecanismos de significante e significado, ou, mais especificamente, no pensamento e na imagem (OLIVEIRA, 2005). Os desenhos dos mapas mentais são, assim, possibilidades metodológicas e pedagógicas, que auxiliam as crianças a aprender a construir suas próprias representações sobre o espaço.

### **3.4 A REPRESENTAÇÃO E A IMAGEM**

Para Jean Piaget, a imagem mental estaria dentro de um conjunto de ações denominadas condutas semióticas, que abrangem além das imagens, o jogo simbólico, a linguagem, o desenho e a imitação. Estas condutas advêm das chamadas funções semióticas, que consistem na capacidade de representação de um determinado objeto ou fenômeno, ou seja, de determinar um significado, através de um significante diferenciado. Assim, consiste no poder de diferenciação entre o significante e o significado, ou seja, na capacidade de representar (PINO, 1993).

A produção de imagens e de outras formas de representação para ocorrer necessita, de acordo com a perspectiva piagetiana, de uma interiorização das ações, que se constitui no condicionamento para a passagem do estado da ação (processo sensório-motor) para o estado da operação. De acordo com o autor, as condutas semióticas relatadas anteriormente são reduzidas à imitação, que se constitui no elo entre a ação e a representação. Desta forma, a ação passa para a representação mediada pela imitação (PIAGET & INHELDER, 1977).

A imitação, porém, não deve ser equivocadamente reduzida a uma simples atividade motora que gera uma cópia fiel de um modelo. A imitação pela sua própria essência oferece a possibilidade de oposição ao objeto de imitação e ao modelo, elaborando um análogo que tenha significado para si e para os outros. Deste modo, uma operação semiótica em duplicidade ocorre na imitação, onde a representação concerne ao significante desse modelo, que, é

referido, também a pessoa imitada. Pois conforme afirma outro teórico da educação: “querendo ser semelhante ao modelo, a criança opõe-se à pessoa para acabar distinguindo-se também do modelo.” (WALLON, p.157, 1942).

Retornando a Piaget, vale destacar que são estas imitações, juntamente com outras experiências particulares do indivíduo, que permitem a criação das imagens mentais, pois para este autor, a imagem não é proveniente de uma pura percepção, mas sim, resultante:

“(…) de uma acomodação imitativa o que por si mesmo atesta a existência de uma atividade situada acima das percepções e movimentos mais baixos do pensamento refletido: é essa atividade que nos parece prolongar a inteligência sensório-motora, anterior à linguagem, e que designaremos, após o aparecimento desta, por inteligência perceptiva ou, mais simplesmente, *atividade perceptiva*” (PIAGET, p. 98, 1990).

No que tange a imagem espacial, Piaget e Inhelder enfatizam a questão das movimentações e nos seus relacionamentos com o figural ou sensível dos elementos. Sob a égide de igual atividade sensório-motora derivam tanto a imagem quanto a operação mental, porém trabalham com diferentes funcionalidades no pensamento e seus mecanismos. Esta ideia de desenvolvimento do pensamento desvela uma admirável unidade para uma concepção e interpretação mais densa e complexa a respeito da intelectualidade do educando (OLIVEIRA, 2005).

### **3.5 O MAPA MENTAL E A GEOGRAFIA CULTURAL**

O conceito de mapa mental surge na ciência geográfica no bojo da corrente da Geografia Humanística e da Percepção, cujo objetivo é o de valorização do homem como capaz de produzir cultura, bem como infligir significados e valores aos objetos percebidos (NETO & DIAS, 2011). Esta perspectiva teórica lança as bases teóricas e metodológicas para a realização de mapas de forma não convencional, estando pautada na subjetividade e na intersubjetividade do indivíduo.

Nos debates no interior desta corrente sobre o conceito de mapa destaca-se que o ato de mapear não é restritivo à matemática, mas, igualmente, diz respeito ao espiritual, ao político ou a moral, podendo ainda compreender o campo das lembranças, da imaginação e da contemplação (COSGROVE, 1999). Assim:

“(...) o mundo desenhado pelo mapeamento pode ser material ou não-material, presente ou desejado, inteiro ou em parte, experimentado, lembrado e projetado em várias maneiras.” (COSGROVE,p.2,1999).

Os fenômenos imagéticos, como os mapas mentais e as próprias imagens, podem ser construídos de forma direta ou indireta. A primeira forma concerne às construções oriundas das experiências pessoais, como viagens e/ou convivência de anos num determinado lugar. A última diz respeito às informações que recebemos de outros meios como relatos de outras pessoas, textos escritos, mídia televisiva, rádio, obras de arte e cartazes que evoquem um lugar específico (GOULD & WHITE, 1974).

A ideia de mapa mental, antes de adentrar no campo geográfico, foi desenvolvida nos estudos de psicologia (assim como o conceito de percepção) estando atrelada a concepção de que os ratos, e, provavelmente, o homem oferecem respostas na superfície a partir de estímulos sucessivos e específicos do meio físico. O mapa mental seria elaborado a partir destes estímulos, que resultariam em campos ambientais completos, refletidos em uma imagem que relacionaria o campo de atuação, as ações e o comportamento do ser (TOLMAN, 1948).

O mapa mental, sendo uma tipologia de imagem, funciona também como um filtro entre o comportamento e o meio real, sendo, segundo a ciência geográfica, considerado: representações cartográficas de avaliação ou de julgamento das preferências das pessoas por lugares, ou, ainda, são esquemas simples acerca de ruas, países e continentes (GOULD, 1967; SAARINEN,1976). A percepção se relaciona com os mapas mentais, na medida em que estes são vistos “como produtos da imagem percebida, do registro perceptual do sujeito” (LIMA & KOZEL, p.211, 2009).

A construção dos mapas mentais ocorre por intermédio de desenhos elaborados através de observações sensíveis, das relações experienciais no lugar, não sendo assim, fundamentados em informações rigorosas e precisas (LIMA & KOZEL, 2009). Os aportes da fenomenologia, a dita “ciência da experiência” (ENTRIKIN, 1980, p.9), se adéquam a esta ótica dos mapas mentais, uma vez que esta corrente filosófica se insere na perspectiva teórica da Geografia Humanística, que procura conceber os fenômenos imagéticos como visões únicas de uma realidade espacial, refletindo vivências, experiências e afetividades ocorridas entre o indivíduo e sua porção do espaço.

Apesar de existirem elementos únicos no mapa mental de cada indivíduo, podem ser encontrados também elementos comuns, que refletirão a visão de um grupo específico, como a partir do gênero, da faixa etária, do tempo de moradia em um local, além de elementos semelhantes realizados por grupos com informações privilegiadas. Comparando os moradores locais (*insiders*) e os não locais (*outsiders*) se podem obter visões distintas comparando os dois grupos, porém óticas similares, ao se analisar os grupos internamente. Entender as visões dos grupos ajuda a entender como tomam suas decisões, como agem a determinadas situações, enfim como se dá o seu cotidiano no espaço (ALVAREZ, 1981) Desta forma, utilizar-se de um grupo de alunos de semelhante faixa etária, moradores e/ou frequentadores do mesmo bairro, possibilitou a compreensão das práticas espaciais destes indivíduos para com a sua área de cotidianidade, bem como os mecanismos para a exploração da ideia de lugar.

Dentre as aplicabilidades possíveis dos mapas mentais podem-se citar, ainda, o fato de ser utilizado como base referencial para questões de orientação e movimento ao longo do território (traçado de rotas), como também para processos de avaliação e julgamento, como em estudos de planejamento urbano (SULSTERS, 2005). Vale salientar que o traçado de rotas para orientação não necessariamente precisa ser desenhado no papel. Os gestos e a construção mental para explicar a uma pessoa como chegar num local já é considerado mapa mental na perspectiva de TUAN (1975), pois a imagem antes de ser passada para o papel é edificada através do comportamento espacial da mente. Estes mapas que são elaborados dentro do cérebro são

também chamados de mapas cognitivos (SEEMAN, 2003). A espacialidade inerente aos mapas mentais pode também ser utilizada para objetos e fenômenos em geral, podendo ser atribuído a este recurso imagético a função mnemônica, para atender a necessidade de decorar eventos, objetos e indivíduos, que podem estar relacionados aos seus espaços de forma específica ou arbitrária (TUAN, 1975).

No que tange ao estudo da percepção e suas relações com mapas mentais existem duas áreas de conhecimento. A primeira está relacionada aos campos de estudo cognitivos, preocupados em decifrar os enigmas da mente humana. Isto é, procura-se utilizar os mapas mentais para que se entenda melhor como funciona a construção da imagem no cérebro, estando estes estudos mais atrelados às áreas cujo objeto principal é a mente, como a psicologia. A segunda área, em contrapartida, concerne aos aspectos relativos ao ambiente, como ao seu formato, a sua dimensão, a sua escala e as experiências vividas neste meio. Desta forma, trata da relação do indivíduo com o seu espaço geográfico, suas experiências, sua maneira de viver, “suas práticas e relações socioculturais com as pessoas e os lugares”. (DE PAULA, 2010, p.6). Esta última abordagem é a que mais se aproxima do pensamento geográfico, tendo em Kevin Lynch (1960) um dos pioneiros a contribuir com o uso dos mapas mentais como perspectiva metodológica para entender a imagem do urbano.

Em seu livro “A imagem da cidade”, LYNCH (1960) procura alcançar a legibilidade da cidade a partir de um mapeamento mental de seus moradores. A imagem construída na mente dos moradores é produto dos sentidos, da percepção do indivíduo, da sua memória, bem como da simbologia que desenvolve para a sua elaboração. Assim a cidade pode ser lida e compreendida como uma base estrutural composta por símbolos inteligíveis. De acordo com TUAN (1980), o comportamento, a existência humana apresenta como intermédio os símbolos, sendo um tema caro à Geografia procurar estas formas de expressão dos sujeitos, principalmente aquelas que se remetem ao espaço, de forma material e imaterial. Assim, o símbolo pode ser concebido como um fragmento, uma parcialidade que objetiva apreender uma totalidade.

Para entender as imagens produzidas no estudo, LYNCH (1960) também se utilizou de entrevistas com perguntas que poderiam auxiliar na compreensão dos mapas, como também para proporcionar informações complementares. Estes recursos metodológicos foram analisados observando-se os elementos mais frequentes, além da expressividade apresentada nos mapas, de forma a auxiliar no planejamento urbano da cidade estudada, para que se tornasse um lugar melhor de se viver para os seus moradores. Segundo DEL RIO (1996), a importância dos mapas mentais está na possibilidade das pessoas realizarem o levantamento dos lugares familiares no meio construído, estando este impregnado de memórias com significado que suscitam um psíquico e social estável.

Os estudos de LYNCH (1960) corroboram para a ideia de que os mapas mentais apresentam maior riqueza de detalhes quanto mais perto estão do espaço íntimo dos indivíduos. De acordo com PINHEIRO (2005), as experiências constituem-se em substrato para a maneira como se representa o ambiente. A casa e o bairro, locais em geral, de mais vivências são representados de maneira distinta a cidade ou país, pois conforme a área espacial vai se amplificando, aumenta-se também o papel realizado pelas informações secundárias ou indiretas. Desta forma, é no recorte espacial dos bairros, unidade de análise desta pesquisa, é que se encontram informações primárias, impregnadas de afetividades, memórias, enfim, subjetividades.

### **3.6 O MAPA MENTAL E A CARTOGRAFIA ESCOLAR**

Os mapas mentais também se mostram como atividade valiosa no âmbito escolar. Em contrapartida, é rara a aprendizagem da Cartografia através da produção de mapas. Na maioria das vezes, é dado ao aluno o mapa já elaborado totalmente. Em realidade, trabalhar com o mapa já pronto também deve ser uma potencialidade desenvolvida pela escola, tendo por objetivo formar um leitor crítico. Porém, com o objetivo de formar um mapeador consciente, é preciso que o próprio aluno elabore seus mapas (SIMIELLI, 1999).

O próprio PCNEM, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Médio aborda a importância de o aluno produzir

conhecimento, ao definir os objetivos de seu primeiro eixo de competências a serem desenvolvidas na Geografia escolar, que se constitui na ‘representação e comunicação’:

“(…) O registro e a comunicação são elementos indispensáveis para a construção dos princípios científicos da disciplina e, tendo em conta de que *os educandos devem ser também pesquisadores*, é preciso que constem entre suas competências aquelas que os levem ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos, que lhes permitam documentar os registros como forma de comunicação, permitindo também a troca de informações dentro da disciplina e no contexto da própria área e das demais áreas.” (MEC, p. 60, 1997, grifo nosso).

Os outros eixos de competências do PCNEM também apresentam possibilidades que se constituem em pontos deste trabalho. No interior da segunda perspectiva destes parâmetros destaca-se a importância de se identificar “as singularidades ou generalidades de cada lugar” (MEC, p.62, 2002). Enquanto que o terceiro eixo enfatiza, dentre os seus objetivos específicos, a compreensão e a aplicação na cotidianidade dos conceitos basilares da Geografia.

Propor explorar o conceito de lugar a partir dos mapas mentais possibilita que o aluno seja ativo no processo de aprendizagem, isto é, auxiliador na construção do seu conhecimento, a partir do levantamento de pontos importantes do seu espaço vivido, além de ter uma postura crítica e científica perante os fenômenos geográficos, ao relacionar os dados empíricos do seu espaço vivido com os conceitos de lugar da ciência geográfica.

### 3.6.1 A TEORIA COGNITIVA E OS MAPAS MENTAIS

O uso dos mapas mentais na Cartografia escolar tem como um dos fundamentos a Teoria Cognitiva da psicologia, a qual enfatiza a importância do processo cognitivo na Cartografia. A partir destes estudos, o indivíduo que mapeia passou a se preocupar com as características que o usuário apresenta, além das questões processuais de leitura, onde: “o mapa passou a ser instrumento para a aquisição de novos conhecimentos sobre a realidade apresentada” (ARCHELA & ARCHELA, p. 166, 2002). Desta forma, os mapas mentais e a alfabetização cartográfica são exemplos de contribuições desta corrente.

Esta corrente tem como início os estudos de Jean Piaget em conjunto com outros pesquisadores que também colaboraram, como a psicóloga e pedagoga Bärbel Inhelder, além de Paul Friaese, Louis Meylan e Pierre Bovet. Estes estudiosos procuravam entender como ocorria a aprendizagem, sendo esta explicada por meio de períodos onde o ser humano desenvolve-se intelectualmente desde a fase de criança até a adulta.

Assim, ancorado na teoria de evolução das espécies darwiniana, Jean Piaget conjectura que existe um mecanismo de gênese biológica que evolui, tanto nos processos vitais quanto nos da mente humana, e apresenta ativação através da ação e da interação do indivíduo com o meio. Desta forma:

“Este mecanismo, denominado auto-regulação, traduz-se por um processo constante de equilíbrio das estruturas cognitivas. Ocorre, então, uma construção em sucessivos patamares, sendo cada um o resultado de uma assimilação ou operação nova, a qual preenche uma lacuna na organização cognitiva anterior. Independentemente do contexto social e cultural onde os indivíduos estejam inseridos, a auto-regulação das estruturas cognitivas irá assegurar o atingimento dos estágios cognitivos plenos.” (SOUZA & KRAMER, p.71,1991).

Os estágios de cognição elaborados por Piaget são quatro. No primeiro, denominado inteligência sensório-motora ou estágio pré-verbal, normalmente até 2 anos de idade, a criança desenvolve a coordenação e a

integração das informações que recebe pelos órgãos sensoriais. Limitando-se apenas àquilo que é real, ela procura elaborar um “conjunto de subestruturas ou esquemas de assimilação” (FERRACIOLI, p. 184, 1999) que serão o alicerce que possibilitará edificar estruturas posteriores a partir do desenvolvimento imediato. Vale salientar que um esquema consiste em organizar as ações, que podem ser generalizadas em circunstâncias parecidas no momento de outra ação (PIAGET & INHELDER, 1977).

O próximo estágio, o pré-operatório ou inteligência simbólica (de 2 a 7-8 anos), consiste no momento em que a criança desenvolve a função simbólica, isto é, a capacidade de representar os acontecimentos e/ou objetos, o que possibilita a apreensão de símbolos de caráter coletivo, como também a conquista da linguagem. No campo do pensamento ocorre o desenvolvimento da sua dimensão simbólica e pré-conceitual, e, *a posteriori*, do pensar de forma intuitiva. Estes pensamentos, por meio de articulações sucessivas, levam ao início das operações. Estas se constituem em ações de modo internalizado, sendo realizadas no campo do pensar acerca de objetos simbólicos, através da “representação de seu possível acontecimento e da sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, por aplicação direta a sistemas simbólicos” (FERRACIOLI, p. 184, 1999). Vale salientar que, segundo Piaget & Inhelder (1977), os estudos imagéticos somente podem ser feitos a partir dos cinco anos, pois antes disso as crianças não são capazes de elaborar um plano mental ou ter consciência dele.

Neste momento, ocorre assim, o começo da relação estabelecida entre o significante, ou seja, aquilo que é desenhado pela criança, e o significado do signo, isto é, aquilo que a criança estava pensando. A criança, desta forma, já é capaz de oferecer uma explicação dos objetos que são apresentados no mapa, possibilitando, deste modo a criação da legenda. Convém frisar que, os primeiros signos devem ser elaborados a partir de uma dimensão dotada de maior concretude, de potencial máximo de evocação, ou seja, a ideia deve ter uma transcrição na forma de pictogramas, para que, *a posteriori*, ocorram as formas oriundas da geometria plana como expressões repletas de completa abstração (MARTINELLI, 2001).

O terceiro período é o da inteligência operatória completa (7-8 anos a 11-12 anos), onde ocorre a mudança dos pensamentos intuitivos para

operações, como a habilidade de classificar, ordenar e corresponder. As ideias de causalidade, tempo e conservação também surgem neste estágio, dentre outras noções. Apesar disso, o pensar do indivíduo ainda está imerso em seus elos com o mundo real, ou seja, as experiências do mundo concreto ainda estão atreladas às operações, não existindo, ainda, operações relacionadas a lógica, como também proposições (FERRACIOLI, 1999).

Até os 11-12 anos, a criança já será capaz de colocar a representação no lugar da ação:

“(...) o que lhe permitirá raciocinar sobre um espaço que está expresso no mapa, primeiro de forma intuitiva, depois, operatória, mesmo sem antes tê-lo vivenciado. Esse processo se dá como fruto de uma liberação progressiva do egocentrismo.” (MARTINELLI, p.8, 2001).

O último estágio, a inteligência operatória formal, desenvolve-se a partir dos 12 anos e concerne ao fato do adolescente se tornar independente do real, com o eclodir das operações formais. O raciocínio deixa de estar fundamentado somente em fenômenos ou objetos passíveis de observação, passando, igualmente, a estar vinculado a hipóteses. Estes novos elementos permitem o construir dos estudos reflexivos e teóricos. Forma-se assim o pensamento hipotético-dedutivo, onde o pensamento é libertado e a realidade passa a ser secundária em relação às possibilidades. Dentre as operações possíveis deste estágio valem citar as operações de correlação e combinatórias, e a lógica de proposições.

No interior destes estágios da teoria cognitivista, foram desenvolvidos estudos sobre o espaço (nesta corrente, o geométrico), conforme já citado brevemente nesta dissertação por MARTINELLI (2001), que mais tarde foram utilizados pelos geógrafos. Estes estudiosos da ciência geográfica procuraram aproximar as estruturas que constroem o espaço com o entendimento do processo de produção do mapa, o que culminou com as ideias de espaço topológico, projetivo e euclidiano na compreensão dos estágios para o construir do espaço pelos educandos (RICHTER, 2010).

Lívia de Oliveira foi uma das precursoras deste tipo de estudo no Brasil, com a sua obra *Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa* (1978).

Segundo esta autora, era necessário o desenvolvimento de um procedimento metodológico que auxiliasse o professor no ensino do mapa e para isso ela usou como base as teorias de Jean Piaget para estabelecer a relação da aprendizagem com o ensino do mapa e o desenvolvimento do aluno, procurando discutir as noções topológicas, projetivas e euclidianas do espaço (OLIVEIRA, 1978).

As relações espaciais topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas na criança (menos de cinco anos), tanto na dimensão da percepção quanto na da representação. Elas se constituem no ponto de partida para as relações projetivas e euclidianas. Desta forma, segundo OLIVEIRA (1978), os primeiros mapas a serem utilizados pelos alunos deveriam ser os topológicos, ao invés dos projetivos e euclidianos. Esta primeira relação espacial inclui as noções mais elementares para a representação espacial da criança: a de separação e proximidade, de sucessão ou ordem espacial, de envolvimento ou inclusão e de continuidade (ANTUNES, PAGANELLI & SOIHET, 1985; OLIVEIRA, 1978).

Depois das relações topológicas, devem ser trabalhadas junto à criança as relações de caráter projetivo, onde o aluno recebe a orientação e, representa os diversos pontos de vista sobre certo objeto. Logo após, a criança realiza a representação de ocorrências que podem ser comensuráveis como: os tamanhos, as distâncias, a superfície, as formas geométricas, dentre outras. Assim, quando o aluno já tiver alcançado estas e outras noções, como a de lateralidade, será capaz de possuir um sistema de referência, sendo possível manejar tanto os sistemas de perspectivas quanto os de coordenadas (OLIVEIRA, 1978). Vale salientar que a grafia do objeto feito pela criança pode se apresentar no modo vertical, perfil ou oblíquo (RICHTER, 2010).

A última relação espacial importante para o ato de mapear é a relação euclidiana, que realiza a integração entre os eixos de coordenadas planas e a produção da cartografia, uma vez que este encontro possibilita que os objetos representados no mapa sejam localizados com exatidão. Desta forma, o educando é capaz se localizar e orientar a partir de referenciais abstratos (ALMEIDA & PASSINI, 1998).

A maior parte dos autores destaca a importância de que os alunos passem por um processo de alfabetização cartográfica, conforme passam na

língua portuguesa, por exemplo. Este processo consiste na “construção de estruturas e conhecimentos favorecedores da leitura e interpretação de mapas” (Abreu & Carneiro, p.16, 2006). De acordo com OLIVEIRA (1978), para um processo de alfabetização cartográfica eficiente na escola, poderiam ser utilizadas representações espaciais de nível abstrato mais simples, para depois ocorrerem os níveis mais complexos. Assim, antes de chegar ao mapa tradicional, o aluno deveria estudar as fotografias, as imagens de satélite, as composições e depois os mapas.

Haja vista o panorama da obra de OLIVEIRA (1978), convém frisar, ainda, que o seu trabalho impulsionou, no contexto brasileiro, estudos não apenas acerca do mapa como possibilidade de ensino e aprendizagem, como também propiciou investigações relacionadas à cartografia e à cognição, além dos campos de semiologia gráfica e de comunicação cartográfica (ARCHELA & ARCHELA, 2002).

Dentre os campos acima citados, a área de Semiologia Gráfica deve ser explicada, uma vez que é um campo teórico relacionado aos mapas mentais, sendo concernente às diretrizes que, em conjunto, vão possibilitar a orientação para os mapas temáticos que serão elaborados, por intermédio da utilização de símbolos, que vão caracterizar a informação. Assim, esta área de estudo se constitui numa das perspectivas teóricas da cartografia temática, sendo originária da França dos anos 60, e, se desenvolvendo no Brasil a partir da década de 1980 (ARCHELA, 2001).

Dentro da linguagem da Cartografia, esta ciência visa investigar as múltiplas formas de linguagem, com destaque para os signos, que se constituem em elementos linguísticos da cartografia como sistema de informação, sendo assim constituídos de significante, isto é, de expressão, e de significado, ou seja, conteúdo. Este estudo teve a sua sistematização feita por Jacques Bertin, cuja obra principal *Sémiologie Graphique* (1967) foi basilar para o trabalho sob uma ótica cartográfica mais interpretativa e analítica, em contraposição à perspectiva descritiva. Como principal característica deste autor, tem-se a ideia do aspecto monossêmico do seu sistema gráfico, ou seja, não significa que o mapa tenha de ter uma interpretação única, mas que este deva ser constituído de símbolos padronizados para os leitores deste instrumento cartográfico. Assim, a legenda deve tornar os signos com

significados padrão, o que evita interpretações de duplo sentido no que tange ao significado. No entanto, ainda assim o mapa pode apresentar interpretações diferentes no que concerne ao olhar distinto dos leitores (BERTIN, 1967).

Apesar das possibilidades de diferentes interpretações de um mesmo mapa, Bertin define seis principais princípios norteadores da Semiologia Gráfica, de forma que o mapa passe a se tornar ele mesmo um caminho para a pesquisa. O primeiro está relacionado ao fato do mapa ser construído de forma a obedecer às regras de percepção do campo visual. O segundo trata da seleção dos dados e, apesar de não usar a expressão generalização cartográfica, ressalta este processo, ao declarar a importância de se refletir sobre uma visualização pertinente, que forneça importantes informações na elaboração da representação dos dados. O terceiro concerne à utilização da lógica na dimensão gráfica da informação, além de ressaltar o uso de elementos padronizados, isto é, determinados na legenda. O quarto aborda a aplicabilidade da representação gráfica, no que tange a auxiliar na solução de complexos problemas. O penúltimo princípio, diz respeito ao fato da representação gráfica e do mapa estarem inteligíveis aos educandos e aos professores. Já, a última norma declara que o mapa deve ser considerado um meio de comunicação e de pesquisa (NETO, 1982).

O mapa deve ser construído e não apenas desenhado, na visão de BERTIN, como em matemática ocorre a construção da equação e em gramática, a da frase. Através de experiências práticas de elaboração de mapas temáticos, feitas pelo próprio Bertin em conjunto com o Professor Roberto Gimeno, e, realizadas com crianças entre 7 e 11 anos de Paris, mostrou-se que a imagem gráfica pode se tornar um procedimento metodológico moderno, dinâmico e inovador, que auxilia a criança na construção do pensamento lógico, por intermédio do formato de cunho visual organizado pela própria criança (BERTIN & GIMENO, 1982). Desta forma, a semiologia gráfica possibilita a criança:

“(...) formular, ela mesma, questões pertinentes, ponto de partida de todo conhecimento, e a reduzir um problema complexo a dimensões abordáveis.” (BERTIN & GIMENO, p. 37, 1982).

Conforme já mencionado anteriormente, na década de 80 começa a disseminação das bases teóricas da Semiologia Gráfica no Brasil, com a tradução dos estudos, sobretudo do professor Bertin e do Gimeno. Entre 1985-1989 ocorreu uma proliferação de artigos sobre a Semiologia Gráfica e as suas possibilidades de aplicação no Brasil. Porém, somente a partir de 1989 ocorreu o surgimento de dissertações de mestrado fundamentadas na Semiologia Gráfica como procedimento metodológico que possibilitasse a aprendizagem na Geografia escolar. Hodiernamente (anos 2000), a produção de artigos sobre semiologia gráfica vem entrando em decadência em termos quantitativos, além de este campo teórico estar sendo usado como um substrato gramatical da cartografia temática, pois define normas que não podem ser esquecidas na questão processual da comunicação cartográfica (ARCHELA, 2001).

Convém destacar que Marcello Martinelli foi um dos autores que ofereceu contribuição para que a Semiologia Gráfica no Brasil fosse disseminada. Este professor, por intermédio do curso de *Representações Gráficas da Geografia: teoria e crítica* no programa de Pós-Graduação em Geografia, possibilitou a proliferação desta temática na área acadêmica e na sua aplicação na sala de aula, ao contribuir na formação de professores de Geografia. Ao publicar o estudo *Orientação semiológica para as representações da geografia: mapas e diagramas*, em 1990, proporcionou uma teoria que refletiu acerca dos alicerces da linguagem gráfica, buscando o maior aproveitamento existente em potencial da comunicação das duas tipologias de elaboração gráfica, os mapas e os diagramas, como diretrizes do discurso da ciência cartográfica. Além disso, no livro *Curso de cartografia temática*, de 1991, este autor mostrou as bases da cartografia temática a partir dos fundamentos semiológicos (ARCHELA & ARCHELA, 2002).

Refutando a ideia de colocar o educando como mero copiadador de mapas, posição esta corroborada por BERTIN (1963) e seus disseminadores no Brasil, SIMIELLI (1999) propõe dois principais eixos para se trabalhar a cartografia com os alunos desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. A primeira forma consiste no trabalho com o mapa já elaborado, de forma a objetivar que o educando seja um leitor crítico

do mapa. Já o segundo eixo concerne ao fato do aluno ser participante do processo de elaboração do mapa, trabalhando com mapas mentais, croquis ou maquetes.

Fundamentada na corrente cognitivista relacionada à Cartografia, Amélia Regina Batista Nogueira levantou questionamentos e reflexões acerca dos mapas mentais, que são representações da mente que cada pessoa possui a partir dos espaços que conhece. A autora aventou a importante contribuição dos mapas mentais como estratégia didática no âmbito escolar, auxiliando no estudo da cidade e no ensino das noções elementares da cartografia (NOGUEIRA, 1994).

Desta forma, os mapas mentais inserem-se na possibilidade do aluno participar efetivamente do processo de elaboração dos mapas (figura 1), ocorrendo maior liberdade nas representações, onde o aluno demonstrará seu nível de cognição, percepção e criatividade, sendo um mapeador consciente. Com este instrumento metodológico, pode-se observar se o educando realiza uma eficaz percepção de um determinado fenômeno no espaço, como também se apresenta os suportes mínimos para transpor esta ocorrência para o papel, possibilitando assim uma diagnose da linguagem gráfica e da representação cartográfica do aluno, de acordo com as suas diferentes faixas etárias, pois:

“Eles nos possibilitam analisar a representação oblíqua e a representação vertical, o desenho pictórico ou abstrato, a noção de proporção, a legenda, as referências utilizadas (particular, local, internacional e inexistente) e o título.” (SIMIELLI, p.107, 1999).

Figura 1



Figura 1: A Boca do Mato no meu Mapa Mental. Fonte: Google Imagens. Acessado em 29/01/2014.

### 3.6.2 OS MAPAS MENTAIS E O ENSINO

Ao relacionar mapas mentais e ensino, Jorge Gaspar e Anne Marian (1975) destacam que os mapas mentais são “ideias sobre a organização do espaço num determinado território” (GASPAR & MARIAN, p. 319, 1975). Estes mesmos autores destacam também que os mapas mentais

são construídos de acordo com o tempo, sendo reflexo de múltiplas formas de informação, como relações experienciais vividas nos locais, com variadas intensidades (GASPAR & MARIAN, 1975).

A Geografia das Representações (sub-campo da Geografia Cultural), que vai além das representações cartográficas, trás contribuições de autores que articulam os mapas mentais e a geografia escolar. Yves André e Antoine Bailly procuram focar-se no conhecimento que os alunos trazem a partir do seu espaço vivido ao longo de suas próprias histórias. Eles destacam a importância do aluno como sujeito ativo no âmbito escolar, pois estes possuem representações do espaço, que mais do que apreendidas anteriormente, constituem-se num sistema operacional, explicativo e coerente (BAILLY & ANDRÉ, 1989).

Para BAILLY & ANDRÉ (1989), que denominam os mapas mentais de cartas mentais, estas são:

“(...) as representações do real e são elaboradas por um processo no qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças, as coisas conscientes ou inconscientes, ou pertencer a um grupo social, cultural; assim, mediante e seguida de filtros, nasce uma reconstrução: a carta mental.” (NOGUEIRA, p.127, 2002).

O uso dos mapas mentais em sala de aula, além de servir para compreender o estágio de espacialização dos alunos, também podem ser utilizados para o debate do que é o mapa, e para a introdução das primeiras ideias de cartografia. Além do espaço vivido de cada aluno, as aulas de Geografia devem estimular também o entendimento de como está ocorrendo a absorção do conhecimento dos lugares fornecido por informações indiretas, ou seja, por intermédio de “informações de viagens, leituras de romances, livros policiais, mídia (...)” (NOGUEIRA,p.128,2002).

Ainda de acordo com NOGUEIRA (2002), nos debates acerca dos mapas mentais encontram-se, na maioria das vezes, duas categorias basilares para a interpretação: a percepção e o lugar. Sendo que nas discussões relacionadas diretamente à Geografia, emerge principalmente o conceito de

lugar. Desta forma, os mapas mentais possuem saberes que somente os indivíduos que residem nele podem desvelar. Assim, a Geografia ao invés de propiciar uma definição terminada de lugar, deve buscar a interpretação que os indivíduos trazem consigo, por intermédio de seus aspectos relacionais de vida com o lugar.

A Geografia, sendo encarada como uma ciência social, possibilita o entendimento do aluno como o ator principal no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o professor deve ser considerado um (co) organizador, mediador e, simultaneamente, um decodificador do conhecimento do aluno. Num contexto de ensino com maior justiça e democracia, no que tange à leitura que o indivíduo faz do mundo, o instrumento metodológico dos mapas mentais emergem como uma importante estratégia, ao apresentar aspectos lúdicos, avaliativos e diagnósticos, que culminam numa aprendizagem da geografia escolar significativa (NETO & DIAS, 2011).

### **3.7 A ACEPÇÃO DE MAPA MENTAL ELEGIDA PARA A PESQUISA**

Para a presente pesquisa, a ideia de imagem aproxima-se da de mapa mental, sendo este encarado, conforme a definição da Geografia Humanística, como um fenômeno de imagem relacionado às representações espaciais únicas que os indivíduos podem realizar, a partir de suas relações de vivência, experiência e afetividade entre a pessoa e determinada porção do espaço. Esta concepção adéqua-se as próprias categorias elencadas para a exploração do conceito de lugar neste estudo, como *topofilia* e alma do lugar.

Apesar de apresentar caráter único, no mapa mental podem ser encontrados também elementos comuns que refletirão a visão de um grupo (ALVAREZ, 1981), deste modo, este aspecto, igualmente, é considerado nesta pesquisa como parcela na constituição do conceito de mapa mental, juntamente com a ideia de GOULD (1967) e SAARINEN (1976) que o mapa mental apresenta a função de filtro entre o comportamento do indivíduo e seu meio real.

Embora a presente pesquisa não esteja de acordo com a nomenclatura de 'cartas mentais' de BAILLY & ANDRÉ (1989), uma vez que as cartas são consideradas aqui como folhas subdivididas que, em conjunto,

compõem um mapa (logo, o termo a ser utilizado neste estudo será o de mapas e não o de cartas), o conceito destes dois autores é o que apresenta maior abrangência e capacidade de síntese, no que tange aos elementos que vão fazer parte do mapa mental.

Eles declaram que os mapas mentais são maneiras de se representar o real através de um processo, onde estão inseridos as percepções do indivíduo (aqui encaradas como concernentes aos sentidos), as memórias, as questões relacionadas à consciência e à inconsciência, além de elementos associados ao pertencimento de um grupo social. Vale frisar, ainda, que para estes autores todos estes elementos são passados por filtros que resultam numa reconstrução mental.

Um acréscimo importante a esta conceituação é a contribuição de LINCH (1960), que aborda a questão da simbologia que é desenvolvida, por intermédio de símbolos inteligíveis, no processo de filtragem e reconstrução do conhecimento. Essa base de estrutura simbólica também será analisada nos mapas mentais realizados nesta dissertação.

## 4.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já mencionado anteriormente, a presente pesquisa visa explorar o conceito de lugar na escola, utilizando-se do conhecimento trazido pelos educandos, em conjunção com a acepção de lugar e suas categorias correlatas, oriundas da ciência geográfica. Para isso, os dados da pesquisa são entendidos de maneira compreensiva, ou seja, num processo em que o pesquisador e o objeto da pesquisa aproximam-se, utilizando-se de métodos qualitativos.

### 4.1 O MÉTODO QUALITATIVO

O método qualitativo mostrou-se o mais adequado para atingir os objetivos da presente pesquisa, uma vez que, sua principal característica consiste no fato deste tipo de pesquisa apresentar como fonte direta de dados o ambiente natural, onde o processo está ocorrendo, e o indivíduo que pesquisa como sua principal ferramenta. Desta forma, é fundamental que o pesquisador observe os detalhes que poderão ter influência nos resultados finais do estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Neste método, o sujeito é reconhecido como singular, levando-se em conta, ainda, a sua experiência social e seu modo de vida, ou seja, *a priori*:

“(...) qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados.” (MINAYO, p. 22,1999).

No bojo dos métodos específicos qualitativos, optou-se por aquele onde o pesquisador pudesse estar mais engajado com a prática escolar, tendo a possibilidade de participação ativa e construtiva no processo. Deste modo, o método elencado mais apropriado a esta ótica foi o da pesquisa-ação, que busca a união da pesquisa à ação ou prática, ou seja, promove o

desenvolvimento do conhecimento e a sua compreensão como parcela constitutiva da prática. Este tipo de pesquisa mostra-se inovadora, pois procura a intervenção na prática ao longo do próprio processo do estudo, não esperando assim, modificar apenas na fase final da pesquisa. No que concerne às áreas de aplicação, afora a área educacional, a pesquisa-ação ainda tem a possibilidade de aplicação em locais, onde a interação entre as pessoas seja caracterizada como um problema, constituído por indivíduos, procedimentos e tarefas em envolvimento (ENGEL, 2000).

Encarando a teoria e a prática como parcelas que integram a vida docente, a pesquisa-ação passou a ser utilizada visando auxiliar os educadores na resolução de seus problemas no âmbito escolar, ao também envolvê-los neste processo. Este tipo de pesquisa mostra-se de caráter atrativo pelo fato de proporcionar resultados específicos e imediatos para o ensino e a aprendizagem, além de possibilitar o desenvolver profissional dos docentes de “dentro para fora”, pois tem como ponto de partida os interesses e as preocupações dos indivíduos que vivem a prática escolar (NUNAN, 1993).

Deste modo, na presente pesquisa, o educador passa a não somente intermediar o pesquisador na aplicação de seus instrumentos de análise, mas a também auxiliar na explicação dada aos alunos que serão os inquiridos da pesquisa qualitativa, ao fornecer sugestões e subsídios.

## **4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA**

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos foram utilizados três instrumentos de análise: a entrevista exploratória, a entrevista semi-estruturada e o mapa mental. Vale salientar ainda que, os quadros teórico-conceituais dos segundo e terceiro capítulos, com o levantamento bibliográfico do conceito de lugar e de mapa mental, além de suas categorias correlatas, serviram de substrato para a elaboração da pesquisa qualitativa.

A entrevista exploratória (tabela 1) foi realizada com moradores antigos do bairro da Tijuca, visando entender melhor o processo de construção do bairro e a sua morfologia, temas estes pertinentes ao quinto capítulo desta dissertação. Ademais, esse instrumento de coleta, com um número menor de blocos (três) que a entrevista semi-estruturada, foi utilizado como base para

nortear as perguntas que foram feitas aos alunos na entrevista (tabela 2), possibilitando assim: “instigar a reflexão e construir os caminhos da elaboração da problemática de pesquisa” (SILVA, 2009, p.58).

**Tabela 1**

**ENTREVISTA EXPLORATÓRIA**

<b>Bloco 1_ Identificação</b>
1.1 Nome: 1.2 Tempo de moradia bairro:
<b>Bloco2-Morfologia</b>
2.0 Como o bairro foi sendo construído ao longo do tempo. Fale da sua história. 2.1 Como e quando surgiram as primeiras casas? Qual era a sua aparência? Quantas casas eram na época do surgimento? Como estas casas estão agora? Quantas são neste momento? 2.2 Como eram as ruas, suas disposições e as calçadas? Quantas ruas eram na formação do bairro e quantas são agora? 2.3 Quando e como surgiram os primeiros marcos materiais do bairro? Quais são as principais materialidades e imaterialidades do bairro hoje? Quais eram os seus principais símbolos no passado e hoje? 2.4 Quais foram os primeiros sub-bairros da Tijuca e quais são os de hoje? Quais são as principais diferenças entre estes sub-bairros? 2.5 No que a Tijuca é diferente em relação aos outros bairros? O que constitui a alma do bairro? Espaço mais ordenado, limpeza, padrão das casas, calçada, padrão das ruas...
<b>Bloco 3-Intersubjetividade</b>
3.0 Descreva-me como se dá a convivência das pessoas aqui. Quais são as formas mais freqüentes de encontros? O que faz as pessoas irem umas às casas das outras? 3.1 Existe o costume de terem confraternizações entre os moradores? Quais? Onde ocorrem os eventos coletivos? Quem promove essas confraternizações? 3.2 Como era a relação entre os moradores? Como era entre os moradores e os não-moradores? Como são hoje estas relações?

Conforme os próprios títulos dos blocos da entrevista exploratória, esta visa entender qual era a morfologia do bairro e como foi se constituindo a morfologia atual, além de entender as peculiaridades que fazem a Tijuca ser a Tijuca, isto é, um lugar para os seus moradores. No que concerne ao terceiro bloco, este trata da intersubjetividade, ou seja, da compreensão da convivência dos moradores no passado e no presente, além do entendimento da relação entre os moradores e os não moradores. As respostas destas entrevistas, como já foi exposto, foram basilares para o aprofundamento e a complexificação das questões levantadas, onde, juntamente com a utilização de adendos, foi elaborada a entrevista semi-estruturada que foi aplicada aos alunos, além do pedido da elaboração do mapa mental do bairro da Tijuca (tabelas 2 e 3).

**Tabela 2**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

<b>Bloco 1_ Identificação</b>
<p>1.0 Nome:</p> <p>1.1 Idade:</p> <p>1.2 Escolaridade:</p> <p>1.3 Tempo de moradia no bairro:</p> <p>1.4 Em que parte da Tijuca você mora?</p>
<b>Bloco 2_ Afetividade (<i>Topofilia</i>) e Usos do bairro</b>
<p>2.0 Você gosta de morar na Tijuca? Por quê?</p> <p>2.1 Como você usa a Tijuca? (Moradia, trabalho, lazer...)</p> <p>2.2 Pretende estar morando na Tijuca daqui a dez anos? Por quê?</p> <p>2.3 Qual é o significado da Tijuca pra você?</p>

<b>Bloco 3_ Percepções</b>
3.0 Feche os olhos. Quando você pensa na Tijuca o que vem primeiro à cabeça? Alguns cheiros, sons, imagens ou ideias específicas? Por quê?
<b>Bloco 4_ Memória</b>
4.0 A Tijuca se modificou ao longo do tempo? Como ela era antes? Que fatos vêm à sua memória, isto é, como eram as casas, as ruas, a relação entre os moradores?
<b>Bloco 5_ Intersubjetividade</b>
5.0 Quais são as relações sociais que você tem aqui? 5.1 Quais são as formas mais frequentes de encontros entre as pessoas no bairro? 5.2 Como é a relação entre moradores e não moradores?
<b>Bloco 6 –Materialidades e Imaterialidades do Bairro</b>
6.1 Quais são os principais marcos materiais da Tijuca? 6.2 Quais são os símbolos da Tijuca? Qual é a sua identidade? 6.3 O que é a alma da Tijuca pra você?
<b>Bloco 7_ Diferenciações espaciais e espacialidades</b>
7.0 Por que você se mudou para a Tijuca? 7.1 No que esse lugar é diferente dos outros? 7.2 Quais são as ruas e os trajetos mais importantes para você? 7.3 Quais são os sub-bairros da Tijuca?

**Tabela 3**

**ATIVIDADE DO MAPA MENTAL**

<b>Representação da Tijuca</b>
Desenhe o mapa mental do bairro da Tijuca, destacando os elementos que existem de fundamental para constituir a alma do seu bairro.
<b>Descrrevendo o Mapa Mental</b>
Elabore de três a quatro parágrafos onde você explique os principais elementos desenhados no seu mapa mental e o porquê destes elementos. Estes incluem as ruas, os símbolos e as materialidades em geral, isto é, aquilo que, em sua opinião, faz a Tijuca ser a Tijuca.

Convém destacar que, inicialmente, pretendia-se pedir que os alunos realizassem o mapa mental da Tijuca primeiramente e que, depois de responderem a entrevista, realizassem algumas modificações no seu mapa mental, podendo até elaborar outro mapa. O que ocorreu, no decorrer da aplicação dos instrumentos, por iniciativa dos próprios alunos, foi que as entrevistas semi-estruturadas foram respondidas, concomitantemente, à elaboração dos mapas mentais, isto é, o instrumento das perguntas auxiliou os alunos a elaborar os mapas mentais com os principais elementos da Tijuca no olhar destes educandos, como suas principais ruas e trajetos, seus símbolos e suas materialidades.

Desta forma, as perguntas elaboradas em 7 blocos auxiliaram a aprofundar e a complexificar os mapas mentais do bairro da Tijuca, como também, possibilitaram o entendimento do conceito de lugar, a partir dos elementos do bairro evocados pelos alunos, bem como pela exploração das categorias correlatas de lugar utilizadas nas perguntas. Assim, tanto antes quanto ao longo do momento em que os educandos foram respondendo às perguntas, foi explicado e discutido junto aos alunos o que é um mapa mental e o que significa, de forma breve, a ideia de lugar, de espaço vivido, de alma do lugar e de *topofilia*, além de esclarecer o que são os símbolos, as materialidades e as imaterialidades de um determinado lugar.

Ao longo deste processo, os alunos foram refletindo sobre o que se constitui na “cara” da Tijuca, na sua alma, na sua essência, tanto em termos materiais quanto imateriais. O uso de perguntas, que muitas vezes parecem se repetir e podem se sobrepor, como por exemplo, as relacionadas aos principais marcos materiais do bairro que podem ter como resposta a mesma da pergunta associada aos principais símbolos do bairro, foi uma estratégia proposital, tendo por objetivo mostrar aos alunos como as categorias correlatas ao conceito de lugar podem se mostrar imbricadas, bem como, para também entender qual é a percepção destes alunos no que tange aos termos: símbolos, materialidades e imaterialidades.

A ideia de *topofilia* foi trabalhada no bloco concernente às afetividades, utilizando-se de perguntas relacionadas ao gostar ou não da Tijuca, aos usos que o indivíduo realiza no bairro, às relações sociais que a pessoa tem na Tijuca, além do significado do bairro para este indivíduo. Associando-se a afetividade com a ideia de pertencimento, para a compreensão da magnitude do elo afetivo da pessoa com o lugar, tentou-se alcançá-lo a partir do questionamento relacionado à pretensão da pessoa estar morando na Tijuca num período futuro de 10 anos ou não.

As percepções, a memória e as intersubjetividades auxiliam na construção do mapa mental, segundo ANDRÉ & BAILLY (1989). Assim, tanto os sentidos, como os sons, os cheiros e as imagens características do bairro podem ser evocadas no bloco 3, intitulado *Percepções*, pelos alunos. No bloco 4 relacionado às lembranças, cujo título é *Memória*, foram feitas perguntas para que viesse à tona fatos do passado que ocorreram no bairro e que podem vir a influenciar a Tijuca de hoje. Assim como na entrevista exploratória, o bloco 5, concernente às intersubjetividades, visou entender as relações entre as pessoas que moram no bairro, e entre estas e aquelas que apenas frequentam, ou passam esporadicamente pelo lugar em questão.

O bloco 6, intitulado *Materialidades e Imaterialidades do Bairro*, procurou levantar os principais símbolos (tanto materiais quanto imateriais) do bairro, juntamente com os marcos materiais importantes desta porção do espaço, os quais vão constituir a identidade deste lugar. Ao se perguntar sobre o que é a alma da Tijuca, buscou-se entender o que é a essência, a “cara” da Tijuca, isto é, o que torna a Tijuca única, no olhar destes alunos.

O bloco 7 teve por objetivo ressaltar as espacialidades existentes no bairro da Tijuca, ao pedir que os alunos expusessem os fatores que fazem a Tijuca ser diferente de outros bairros, bem como ao solicitar que os educandos elencassem os motivos pelos quais se mudaram para o bairro. As ruas, os trajetos mais importantes para os alunos, bem como a evocação dos principais sub-bairros da Tijuca foram elementos também inquiridos para que se construísse, assim, um panorama das espacialidades do bairro estudado, o qual se constitui em substrato material importante para a construção do lugar Tijuca e, que, igualmente, possibilitam auxílio na construção do mapa mental do bairro pelos alunos.

Finalizado o mapa mental e a entrevista semi-estruturada, foi pedido aos alunos que realizassem uma descrição do seu mapa mental em três ou quatro parágrafos, de forma a levantar os principais elementos desenhados, bem apresentar explicação para as escolhas realizadas. A partir destas redações, foram analisados os mapas mentais dos alunos a partir de suas percepções sobre o que se constituía nos elementos que marcam a Tijuca, sendo assim a alma deste lugar, além da compreensão do próprio conceito de lugar pelos alunos, que se mostrou presente nas descrições, tanto de forma explícita quanto tácita, conforme será mostrado no capítulo 6 desta dissertação. Deste modo, este procedimento metodológico possibilitou que os alunos compreendessem o conceito de lugar a partir das suas representações sobre o seu espaço vivido.

Vale salientar que os mapas mentais propostos a serem realizados pelos estudantes nesta dissertação foram os de tipologia, denominada na literatura estrangeira, de *sketch maps*, sendo, assim, concernentes às representações da mente feitas por meio de mapas cuja esquematização é desenhada pelo próprio educando, sendo também definidos como mapa esboço de recordação livre (GOMES & PINHEIRO, 1998; POCOOCK, 1976).

A utilização de um desenho em folhas de papel, todas dimensionadas da mesma forma, através de um exercício livre junto aos alunos da educação básica, constitui-se num atrativo procedimento metodológico, pois enfatiza o caráter lúdico dos educandos, além de facilitar a análise e a crítica em conjunto com os próprios alunos. A diagnose dos desenhos traz múltiplas possibilidades para a sala de aula, como a possível correção de deformadas

percepções, além também de motivar os educandos a adentrar em determinados temas da Geografia, como o conceito geográfico de lugar (GASPAR & MARIAN, 1975), aceção esta escolhida para ser trabalhada nesta dissertação.

A importância deste instrumento metodológico reside no fato de se obter a compreensão de como ocorre a organização mental do ambiente que cerca o indivíduo que elabora o mapa. Apesar de a técnica diminuir a intromissão do pesquisador, vale salientar que, as instruções dadas por aquele que pesquisa, influenciará nos aspectos que serão mais enfatizados no mapeamento, sendo no caso desta dissertação os principais elementos constituintes da alma da Tijuca.

As dimensões e a forma do papel também influem nos resultados obtidos (POCOCK, 1972). A maior ou menor legibilidade do mapa vai também variar de acordo com as habilidades do entrevistado em transpor para o papel aquilo que se projetou na sua mente. O quão complexo é o lugar a ser mapeado, além da extensão do espaço são outras duas variáveis que afetam os resultados do mapeamento mental. Convém frisar que, um bairro, recorte espacial elegido na presente dissertação, é mais fácil de ser mapeado que uma cidade (POCOCK, 1976).

Para que se possam minimizar as dificuldades a respeito das técnicas de elaboração dos mapas mentais, é importante que se utilize este recurso em conjunto com outros instrumentos de coleta como entrevistas e/ou entrevistas, conforme ocorreu nesta investigação. Além disso, o não dito, os gestos, os silêncios devem também ser encarados pelo pesquisador como textos a serem lidos e interpretados de forma a complementar, adicionar e aprofundar o que foi exposto nos mapas mentais.

Os mapas mentais, como objeto de análise e recurso didático, auxiliaram na exploração do conceito de lugar, permitindo uma maior compreensão do espaço vivido dos alunos elencados, uma vez que possibilitou a espacialização, no plano bidimensional, das principais materialidades do bairro da Tijuca, como as ruas, os trajetos, os sub-bairros, dentre outras espacialidades dotadas de significado e que auxiliaram na constituição da alma da Tijuca, pela ótica dos educandos.

Conforme já exposto anteriormente, vale salientar que, a bagagem que o aluno trás consigo e que vem à tona, a partir dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, deve ser confrontada aos conhecimentos científicos da ciência geográfica, para que ocorra uma aprendizagem significativa e condizente com a função da escola de suplantar o senso comum das informações, carregando-as de senso crítico e conhecimento formal, conforme visou os instrumentos de coleta utilizados nesta dissertação. Assim, os conceitos elaborados pela ciência geográfica foram inspiradores para a exploração da ideia de lugar na sala de aula, pois:

“A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual.” (MEC, p.58,2002).

Deste modo, as explicações e as discussões realizadas ao longo do processo de elaboração dos mapas mentais pelos alunos, bem como no decorrer do preenchimento das entrevistas semi-estruturadas, visaram aprimorar, aprofundar e caracterizar o conhecimento prévio do aluno, possibilitando, assim, a reconstrução deste conhecimento, a partir da confrontação com as ideias de lugar, espaço vivido, *topofilia*, alma do lugar, identidade e símbolos, oriundos da ciência geográfica.

### **4.3 O GRUPO ELECADO**

No que tange a definição do grupo, foi utilizado o primeiro ano do Ensino Médio, pois, na maior parte dos currículos das escolas, a Cartografia e a construção dos conceitos geográficos são lembrados, enfatizados e aprofundados neste ano. Apesar disso, tanto a ciência cartográfica quanto os conceitos geográficos devem permear as temáticas abordadas em todo o

Ensino Médio, como também no Ensino Fundamental, conforme o próprio PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), do ano de 2002, enfatiza.

Optou-se por escolher educandos do Ensino Médio ao invés do fundamental, haja vista que, se deseja incentivar as representações do bairro de forma complexa e profunda, com os seus sub-bairros, símbolos, materialidades e imaterialidades. Desta forma, no ensino médio (a partir de 14 anos, em geral), o aluno apresenta o desenvolvimento intelectual abstrato total (PIAGET, 1975), não estando limitado à imediata representação e nem às pré-existentes relações, sendo, assim, capaz de realizar as representações de diversas porções do espaço.

Foram utilizadas na presente dissertação turmas do primeiro ano do Ensino Médio de duas instituições de ensino (figura 2). A primeira foi a escola tradicional da rede privada de ensino do bairro: o Colégio Marista São José. E, a segunda foi o colégio público da rede estadual da FAETEC: a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, cujo horário é integral.

A grande incidência de alunos, que se constitui em moradores do próprio bairro tijucano, foi decisiva para a escolha da primeira unidade de ensino, pois representa o grupo composto, em sua parte majoritária, de *insiders*, isto é, dos indivíduos que são locais. Já, a segunda escola foi escolhida pelo fato de atender a um público diversificado de alunos, constituído, sobretudo, de não moradores do bairro, os denominados *outsiders*, mas que, apesar disso, frequentam o bairro em função do horário integral da escola. Deste modo, estes dois grupos puderam apresentar diferentes percepções da ideia do que seria a alma da Tijuca.

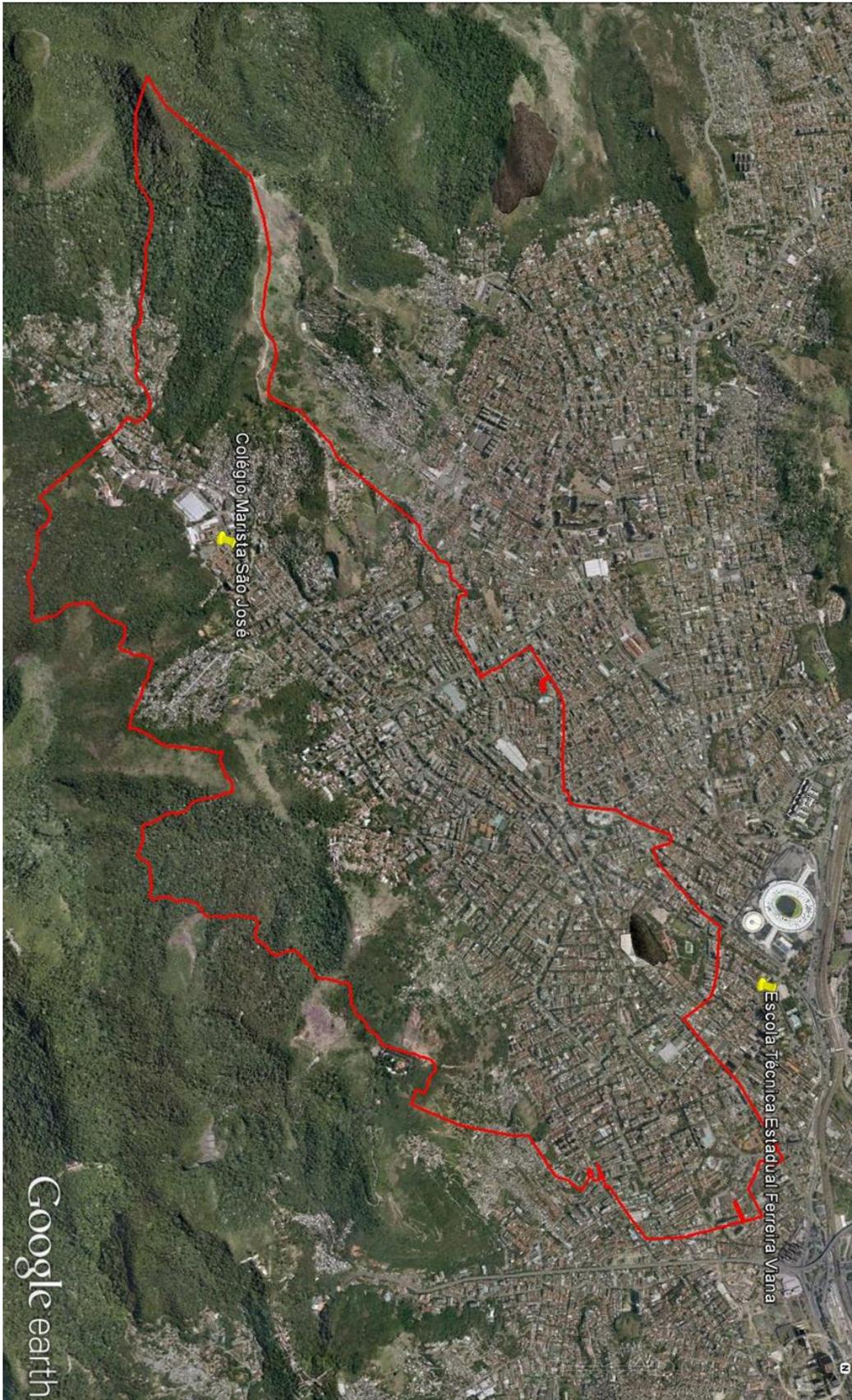


Figura 2: Escolas Elencadas pela Pesquisa.

Deste modo, foi pedido aos alunos elencados que apresentassem os principais elementos que marcam o seu bairro. Convém frisar que a escolha de bairro como unidade de análise não foi aleatória, uma vez que, o estudo de bairros tem se mostrado importante para a pesquisa da subjetividade e das intersubjetividades existentes em determinadas porções do espaço, ao auxiliarem nas acepções de lugar e espaço vivido. Este recorte geográfico apresenta minúcias que não seriam apreendidas numa escala maior de análise, como as zonas e as cidades (TUAN, 1983).

## 5.0 DESCRIÇÃO MORFOLÓGICA DO BAIRRO DA TIJUCA

A Tijuca, bairro localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, foi o recorte espacial eleito para a pesquisa. O bairro foi selecionado por evidenciar grande afetividade por parte de seus moradores. O próprio gentílico 'tijucano' é muito utilizado, sendo o único bairro que possui um gentílico associado. Apresenta também uma complexidade de símbolos e espacialidades, com diversos sub-bairros, que constituem uma trama importante para o estudo da alma dos lugares. Ademais, a existência de uma rede de contatos com escolas da área e moradores antigos possibilitou também a viabilidade deste estudo. Desta forma, para a realização da descrição morfológica do bairro, conforme já mencionado anteriormente foram utilizadas entrevistas exploratórias aplicadas a moradores antigos do bairro, além de levantamentos bibliográficos.

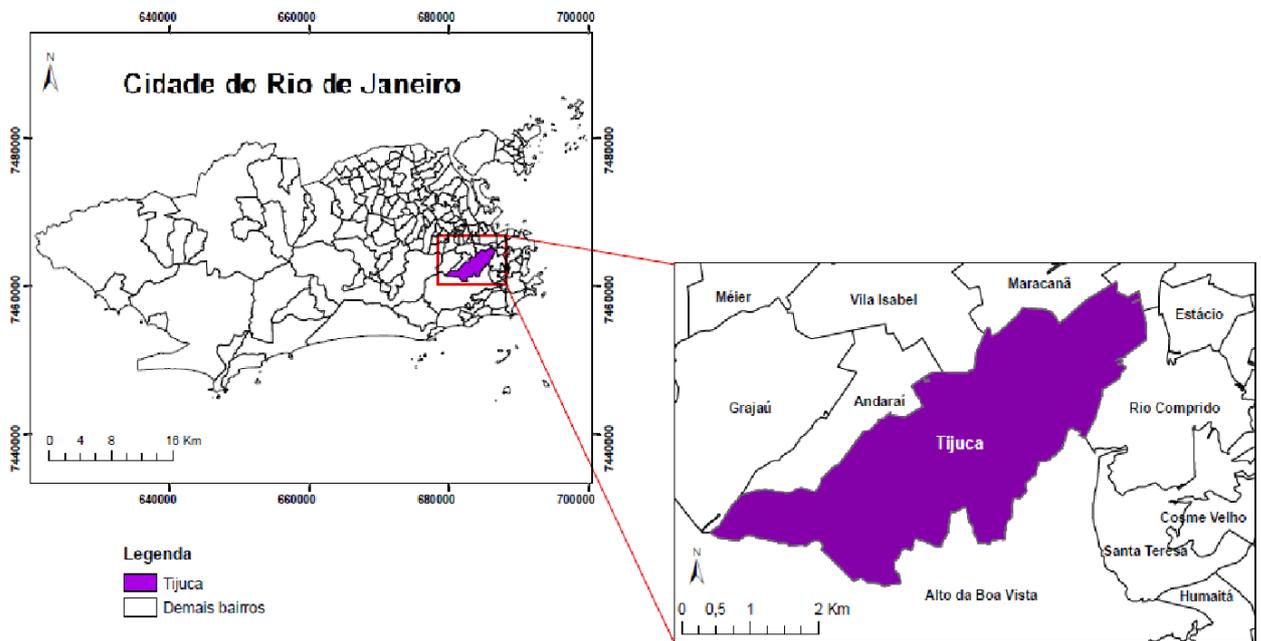
A importância da Tijuca, bairro localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, para o seus moradores já é ilustrada no próprio gentílico do bairro:

“A importância do lugar ocupado, enquanto fator de identificação e distinção, se materializa no termo *tijucano*. Sem equivalentes na fala do carioca, esta construção representativa de um grupo acaba revestindo o espaço de uma identidade simbólica que ultrapassa a sua própria realidade e se reifica nas percepções e modos de vida de seus moradores” (OLIVEIRA, p. vi, 2001).

É importante que se levante os principais aspectos deste bairro, alvo de considerável afetividade por parte de seus moradores. Desde a década de 1980 até os dias hodiernos, o bairro da Tijuca (mapa 1) se constitui num vale cuja maior parte da área ao redor é o maciço da Tijuca. A área também tem como limites os bairros do Andaraí, Vila Isabel, Grajaú, Praça da Bandeira, Rio Comprido e Maracanã (RIO DE JANEIRO, 1981).

## Mapa 1

### Delimitação da Área de Estudo: o bairro da Tijuca



Mapa 1. Área de estudo: Tijuca. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007.

O bairro da Tijuca apresenta uma população de moradores de 163.805 pessoas, onde 71.565 são do sexo masculino e 92.240 são do sexo feminino, conforme os dados do censo de 2010 do IBGE (<http://censo2010.ibge.gov.br/> Acessado em 21/01/2014). Outros dados cadastrais do bairro, no que tange ao território e ao meio ambiente, são encontrados na tabela 4.

**Tabela 4**

<b>Dado Territorial</b>	
Área Territorial (ano de 2003)	1.006,56 ha
<b>Parques (Unidades de Conservação)</b>	
Área Total (ano de 2005)	137.738,95m <sup>2</sup>

Tabela 4. Dados cadastrais da Tijuca. Fonte: Baseada nos dados da Diretoria de Informações Geográficas - IPP/DIG e da Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SMAC, encontrados em <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazemzinho/web/BairrosCariocas/index2dadosBairro.htm>. Data de acesso: 21/01/2014.

A informação acerca das unidades de conservação, 137.738,95m<sup>2</sup> de área total, evidencia o fato deste bairro abranger a maior floresta urbana do mundo, a Floresta da Tijuca, cujo plantio foi realizado por ordem de D. Pedro II, em meados do século XIX, com o objetivo de exterminar a escassez de água que existia na cidade do Rio de Janeiro, que na época se constituía na capital do império.

O maciço da Tijuca propicia que suas encostas sejam ocupadas, formando assim uma grande quantidade de favelas, cujos moradores economizam o tempo do deslocar entre a casa e o trabalho (ABREU, 1997). Dentre elas, podem-se citar: Morro da Formiga, Morro do Salgueiro, Morro da Liberdade ou Turano, Morro do Borel, Pedacinho do Céu, Morro do Bananal, Chácara do Céu e Casa Branca. Sabe-se que a ocupação destes morros começou no início do século XX.

Estas ocupações foram estimuladas nesta época, onde os donos dos terrenos das encostas vendiam e/ou alugavam imóveis na área para pessoas que não tinham condições financeiras de viver em cortiços ou em construções existentes na Tijuca. Outra informação relevante é que, destes morros surgiram 3 importantes escolas de samba: o Acadêmicos do Salgueiro, localizado no morro homônimo, a Unidos da Tijuca, no morro do Borel e a Império da Tijuca no morro da Formiga (OLIVEIRA, 2001).

Vale salientar que a lógica de morar nas favelas para ficar próximo ao local de trabalho permanece até os dias de hoje. Apesar disso, dos anos 90 até por volta de 2006, a convivência das favelas com a população de moradias formais não foi tão tranquila. Neste período, segundo moradores antigos, o bairro apresentava um nível de segurança baixo, evidenciado pelo fato de, em torno das 20 horas, as ruas ficarem bastantes esvaziadas. Em contrapartida, no que concerne à segurança, os moradores declaram que esta melhorou muito com a UPP (Unidade de Polícia Pacificadora).

Retornando ao início do século XX, outra atividade importante desta área eram as fábricas de tecido, cerveja e cigarros, que em conjunto com um grande mercado de trabalho devido aos empregos domésticos nas mansões, dentre outras casas, acabaram por exercer atração nos indivíduos que vinham da capital, bem como das falidas fazendas do setor cafeeiro oriundas da parte interior do Nordeste e dos estados de Minas Gerais e do Rio

de Janeiro (OLIVEIRA, 2001). Segundo declarações de moradores antigos do bairro, é neste momento que se instalam as denominadas Usina da Tijuca, a Fábrica das Chitas e a Fábrica do Andaraí.

No que tange ao início da ocupação na Tijuca, em 1826, este bairro apresentava 4 caminhos que se reuniam no chamado Largo da Fábrica das Chitas, que era o início da Praça Saens Peña. A atual Haddock Lobo era a via do Engenho Velho, onde as pessoas colocavam cadeiras nas calçadas e as crianças brincavam (CARDOSO, 1984). Segundo entrevista exploratória aplicada aos antigos moradores do bairro, a rua Conde de Bonfim foi a primeira via do bairro, sendo esta uma estrada que subia até o Alto da Boa Vista (figura 4), se constituindo, assim, num dos principais caminhos ao longo da história do bairro:

“(...) a história da Tijuca está atrelada às fazendas de café ao longo da rua Conde de Bonfim. Aos poucos a rua Conde de Bonfim foi sofrendo alterações com casarões sendo construídos, ao final do século XIX, tornando a Tijuca um bairro aristocrata, juntamente com São Cristóvão.” Depoimento de morador que reside há 65 anos no bairro (entrevista exploratória).

**Figura 3**



Figura 3. Alto da Boa Vista no final do século XIX. Fonte: <http://oriodeantigamente.blogspot.com.br/> Acessado em 16/01/2014.

Nos dias atuais, a rua Conde de Bonfim se constitui numa rua movimentada e barulhenta e o bairro apresenta 199 ruas, 21 travessias, 4 avenidas e 1 ladeira. A partir do encontro da atual Conde de Bonfim, no passado estrada do Andaraí pequeno, e da Desembargador Isidoro (antiga Travessa do Andaraí) se construiu a Praça Saenz Peña (figuras 4, 5 e 6), importante ponto de encontro do bairro.

**Figura 4**



Figura 4. Praça Saenz Peña, em 1940. Fonte: <http://oriodeantigamente.blogspot.com.br/>  
Acessado em 16/01/2014.

**Figura 5**



Figura 5. Praça Saens Peña atual. Fonte: <http://www.tijuca-rj.com.br>. Acessado em 16/01/2014.



Figura 6: As ruas que circundam a praça Saens Peña.

Esta praça apresentou outras funcionalidades no passado: área de várzea, chácaras para os jesuítas e largo de uma Fábrica de estampas. Do mesmo modo, concentrou durante uma época grande quantidade de cinemas, sendo chamada de “Cinelândia da Tijuca”. Os seus principais cinemas eram, segundo moradores antigos do bairro, o Metro (inaugurado em 1940), o Olinda (figura 7), o Carioca e o América (figura 8), além do tradicional Tijuquinha, cuja propaganda era a de ter ar ventilado perfeito, o que, na verdade, consistia em abrir a porta do cinema à noite para o vento bom entrar.

Outra funcionalidade importante destacada por seus moradores eram as feirinhas de frutas, dentre outros alimentos. Desta forma, para os moradores antigos do bairro, os símbolos do passado eram compostos pelos cinemas e pela própria Praça Saens Peña. Os moradores destacam que esta praça, hoje, sem cinemas, é muito mais um lugar de passagem, um ponto de referência, apesar de apresentar um grande dinamismo com elevada quantidade de pessoas passando para pegar ônibus, metrô e/ou para comprar na feira da praça e conversar. Vale salientar que a sua toponímia é fruto de uma homenagem a um presidente da Argentina de mesmo nome.

Figura 7



Figura 7. Cinema Olinda. De 1940 a 1972. Fonte: <http://landau71.blogspot.com.br/2011/08/fotos-e-paineis-rio-antigo-anos-40-50.html>. Acessado em 16/01/2014.

**Figura 8**



Figura 8. Cinema América. Localizava-se na praça Saens Peña. Hoje está no lugar uma farmácia. Fonte: <http://cinemagia.wordpress.com/cinemas-antigos-america-tijuca-rj/>. Acessado em 16/01/2014.

No total, o bairro tijucano apresenta 15 praças, sendo algumas evidenciadas nas figuras 9 e 10, além de 6 largos, dentre as quais algumas ainda conservam intersubjetividades importantes para os moradores do bairro:

“Na Praça Castilhos França, entre as ruas Campos Sales, Dr. Satamini, Afonso Pena e Martins Pena, muito além do movimento da estação Afonso Pena, vê-se crianças brincando, idosos jogando carta, e muitas árvores. A Praça Comandante Xavier de Brito, a praça dos cavalinhos, ainda guarda o seu ar nostálgico através do antigo costume de alugar cavalos e charretes nos fins de semana, mas o espaço bucólico fica guardado para o Largo da Usina. Os bondinhos fazendo sua manobra para retornar ao centro não existem mais, porém, através de suas ruelas, ao pé da montanha, tem-se acesso às casas mais antigas, resquícios de um bairro conhecido pelas belas construções.” (OLIVEIRA, p.19, 2001).

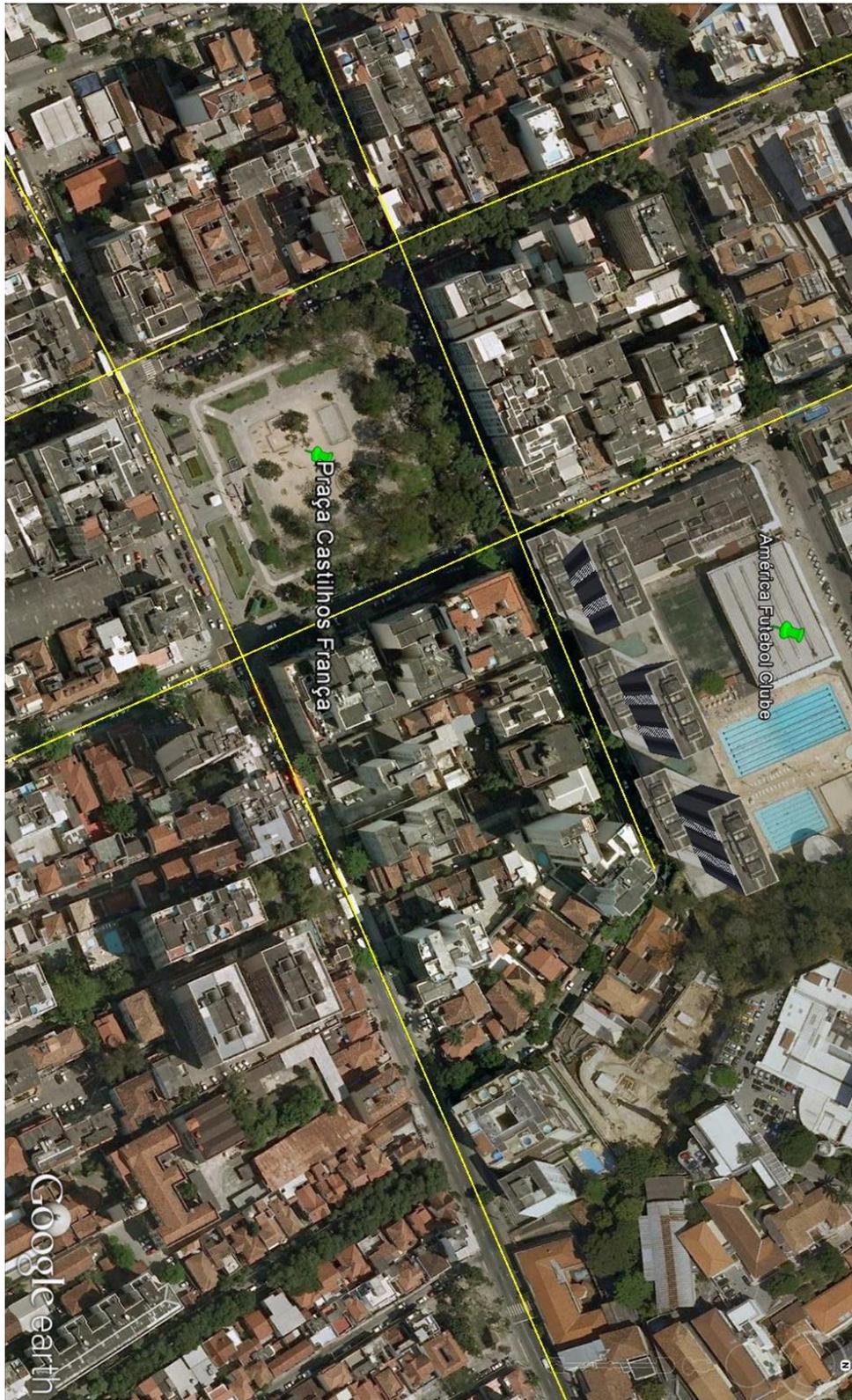


Figura 9 Praça Castilhos França (conhecida como Praça Saens Peña).

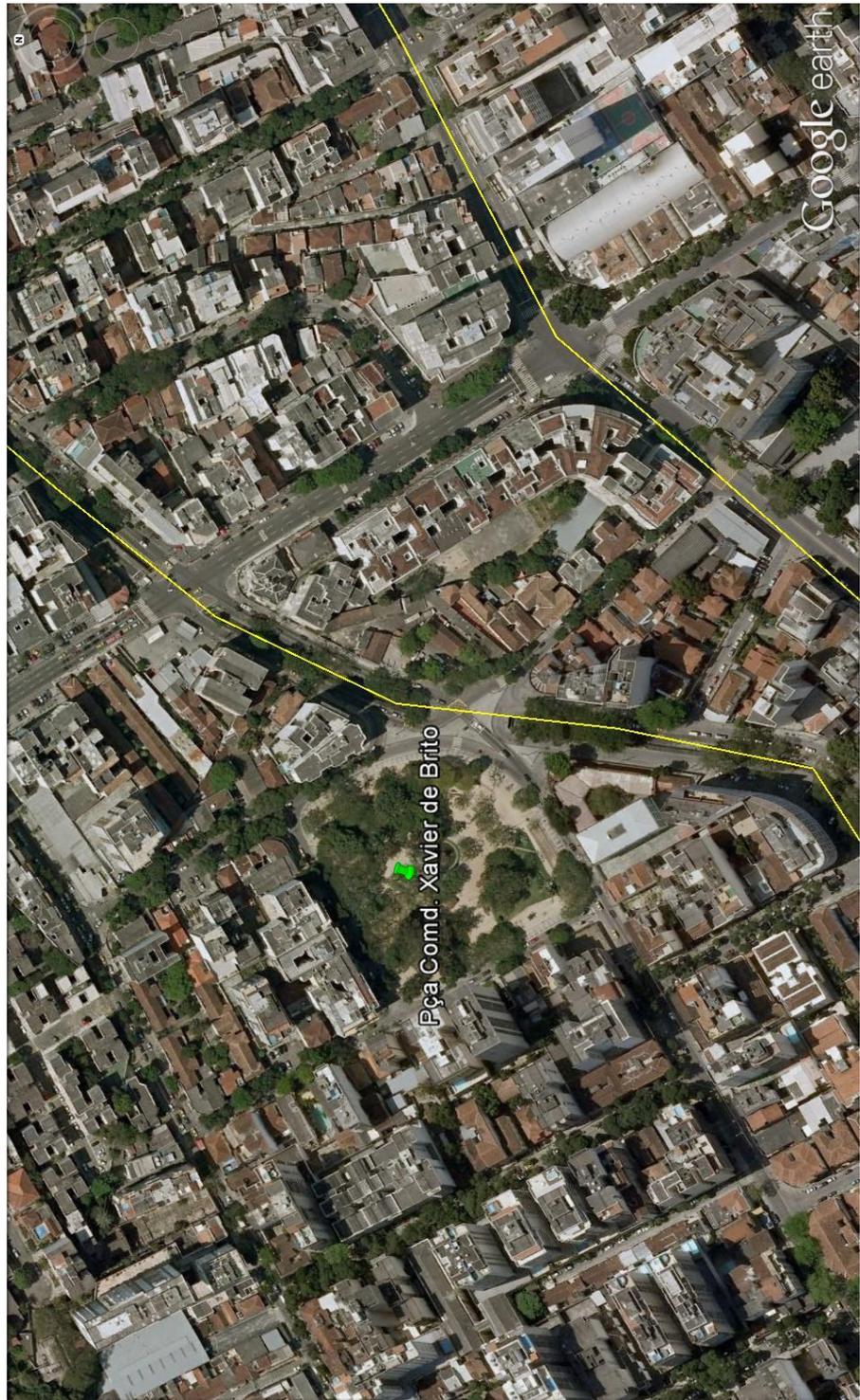


Figura 10: Praça Comandante Xavier de Brito.

Entre 1870 e 1890, o Rio de Janeiro tem sua população quase que multiplicada por dois, realizando um expressivo processo de urbanização. Os sítios, as pequenas fazendas e as grandes chácaras da aristocracia dão lugar a residências que vão abrigar militares, funcionários públicos, profissionais liberais e comerciantes, de acordo com OLIVEIRA (2001). Vale salientar que as famílias mais abastadas deslocaram-se para moradias perto da praia, enquanto que a Tijuca passou a abrigar residentes de classe com algum poder aquisitivo, cuja atração deve-se às qualidades do bairro: comércio em quantidade razoável, boas escolas, bastantes transportes e bons clubes.

Na década de 1970, houve um grande processo de adensamento e verticalização do bairro, com o índice de 2,24 domicílios por prédio, enquanto que na década de 1980 esse número aumenta para 3,69. A diminuição no ritmo de adensamento se dá em 1984, quando ocorre a redução no índice do habite-se de cinco por cento, em 1980, para 3,7% no ano de 1984 (FARIA, 1997). No que tange ao quantitativo de domicílios, no período mais recente, entre os anos 2000 e 2010, ocorreu um crescimento em torno de 20%, indo de 56.980 domicílios para 67.183, de acordo com dados do censo de 2010 do IBGE (<http://censo2010.ibge.gov.br/> Acessado em 21/01/2014).

No que tange aos transportes no bairro, a sua história é bastante rica. No ano de 1859 é inaugurada a primeira linha de bondes no bairro, já em 1898 ocorre o início da circulação de trens. O topônimo 'Muda' advém do ponto onde ocorriam as mudanças nas paradas dos bondes. Apesar disso, de acordo com moradores do bairro, antes dos bondes, este nome já existia, pois neste mesmo local ocorriam as trocas dos burros. Convém frisar ainda que, conforme depoimento de moradores antigos do bairro, as principais ruas foram mais alargadas, para que pudesse ocorrer a passagem de bondes (figuras 11 e 12) e de carro, simultaneamente.

**Figura 11**



Figura 11. Bonde passando na rua Barão de Mesquita, nas proximidades da Francisco Xavier. Anos 60. Fonte: <http://oriodeantigamente.blogspot.com.br/> Acessado em 16/01/2014.

**Figura 12**



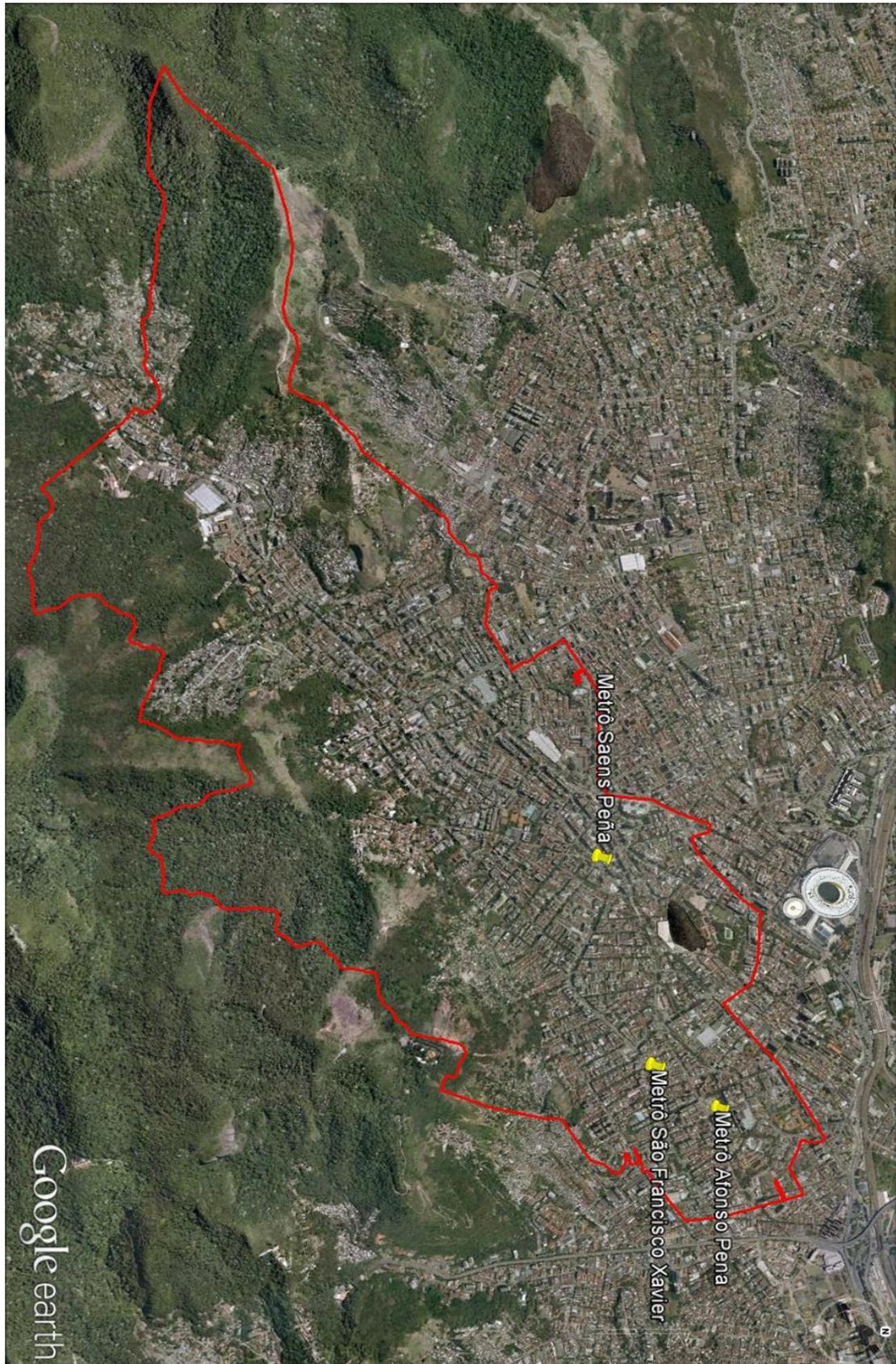
Figura 12. Bonde e carro na Praça Saens Peña antiga. Fonte: <http://www.tijuca-rj.com.br>. Acessado em 16/01/2014.

O metrô é inaugurado em 1976, sendo a partir desta data prolongado para ter três paradas: Afonso Pena, São Francisco Xavier e Saens Peña (figuras 13 e 14). Pretende-se, atualmente, realizar uma extensão do metrô com a criação da estação Uruguai, com saída para rua homônima. Até hoje o transporte é uma qualidade destacada por seus moradores (OLIVEIRA, 2001).

**Figura 13**



Figura 13. Obras para que o metrô da praça Saens Peña fosse construído. O cinema Metro Tijuca sendo demolido. 1977. Fonte: OLIVEIRA, L.R.C. – Tijuca de rua em rua. Edição Rio Sociedade Cultural Ltda. Rio de Janeiro. 2004.



**Figura 14: Estações do metrô na Tijuca: Afonso Pena, São Francisco Xavier e Saens Peña.**

A grande quantidade de comércio também é destaque para os residentes no bairro. Além de três shoppings, mostrados na figura 16, que são: o Tijuca Off-Shopping, o Shopping Tijuca e o Shopping 45, o bairro conta com expressivas magazines e lojas de grande porte, sendo que muitas delas tomaram o lugar dos antigos cinemas, além de importantes bancos.

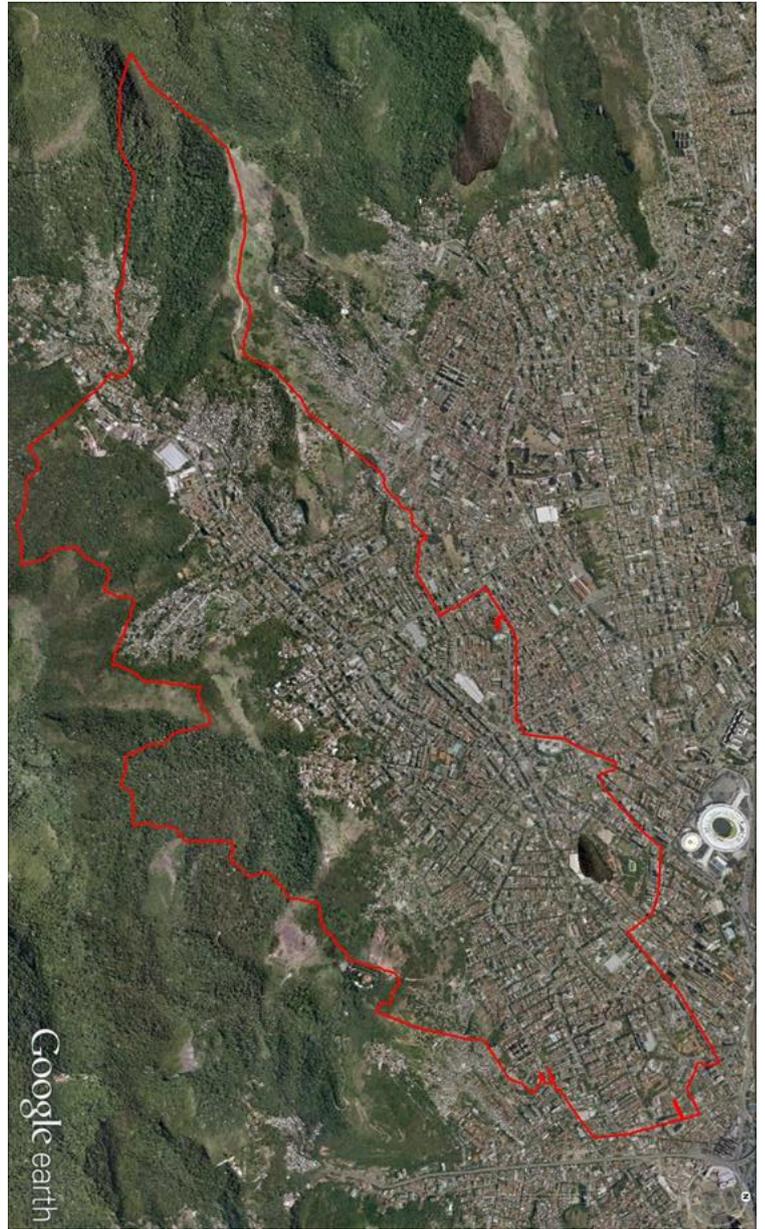
Com relação aos serviços de lazer, o bairro conta com uma grande quantidade de clubes, herança da época em que o clube era uma oportunidade para rapazes e moças se encontrarem, uma vez que, na rua não era permitido. Outra hipótese razoável para o surgimento dos clubes nesta área é a proximidade com o estádio Maracanã, localizado no bairro vizinho. Como os clubes mais importantes, vale frisar o Country Clube Tijuca, o Tijuca Tênis Clube (figuras 15 e 17), o Montanha Clube, o América e o Sesc (OLIVEIRA, 2001). Segundo o relato de morador antigo o bairro, hoje estes clubes não apresentam mais a expressividade do passado:

“(...) O Tijuca Tennis Clube era atuante em relação às próprias associações. Congregava o Rotary Clube e o Lion’s Clube com obras sociais. Hoje, estes clubes estão velhos, não teve renovação. Não tem mais a força política e social. Eu sou associado do TTC, onde tem piscina e onde se pode jogar tênis.” Relato de morador que reside há 65 anos no bairro (entrevista exploratória).

**Figura 15**

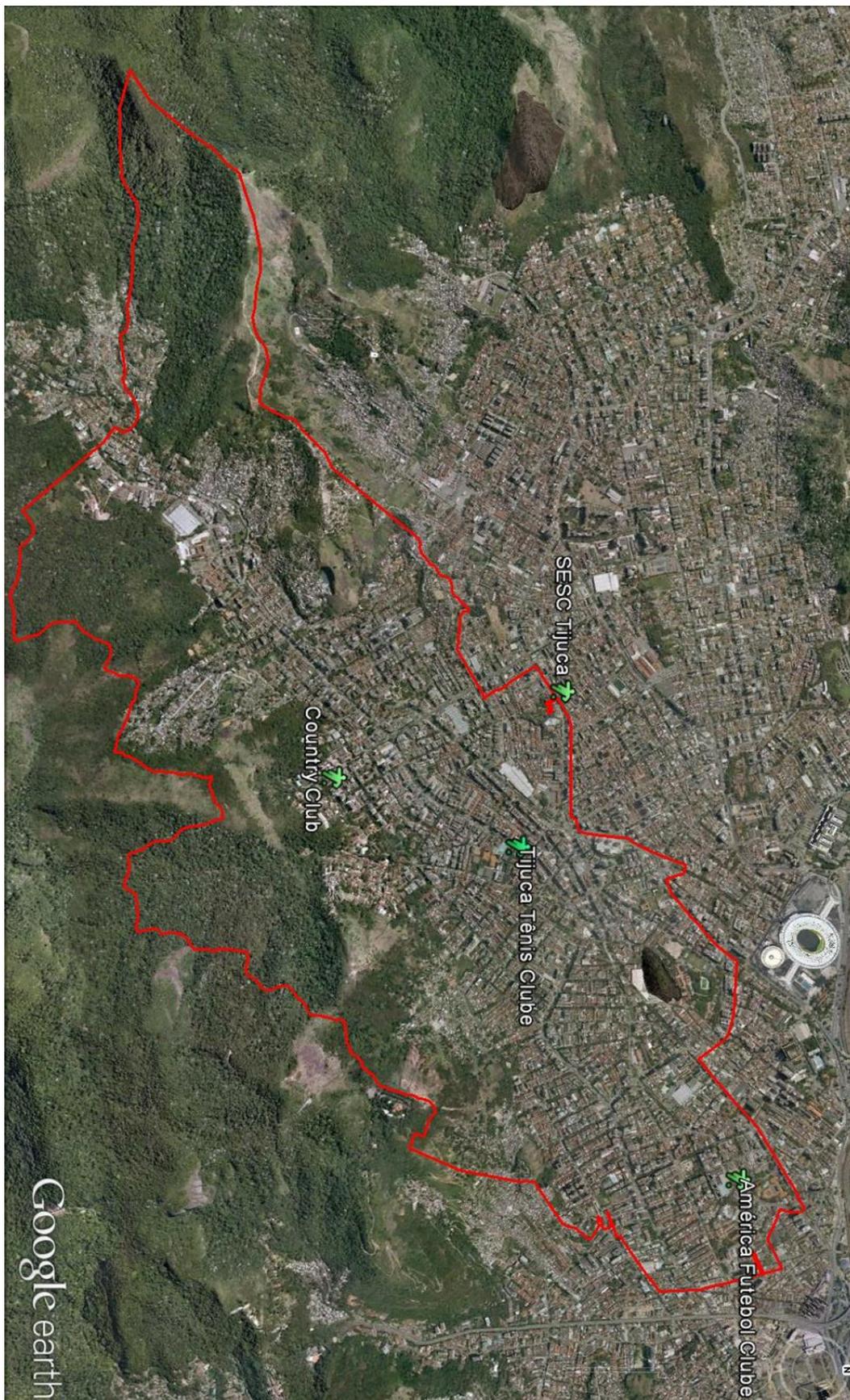


Figura 15. Tijuca Tênis Clube (TTC) atual. Fonte: <http://www.tijuca-rj.com.br>. Acessado em 16/01/2014.



**Figura 16: Shoppings da Tijuca.**

Figura 17: Clubes da Tijuca.



Hoje, para os moradores antigos do bairro, os símbolos da Tijuca são o Shopping Tijuca e a Praça Vanhargem (figura 18), que apresenta uma série de bares e restaurantes onde as pessoas procuram se encontrar. Apesar disso, estes moradores declaram que existia uma maior confraternização no passado. Hoje, em contrapartida, é difícil que pessoas do mesmo prédio se conheçam, pois:

“(…) A Tijuca é uma comunidade que deixou de ser pequena e se tornou grande. O que eu vejo muito é o pessoal indo para os barzinhos na praça Vanhargem e no entorno dela também. Em volta da Churrascaria Estrela do Sul até o restaurante do Siri tem bares específicos para tomar cerveja e tira gosto.” Depoimento de morador antigo do bairro obtido por entrevista exploratória.

**Figura 18**



Figura 18. Praça Vanhargem atual e seus bares, como o Buxixo. Fonte: <http://travelexperiencesreginahelena.blogspot.com.br/2012/03/rio-de-janeiro-18-parte.html> Acessado em 16/01/2014.

Ainda nos serviços, as instituições educacionais (figura 19) mostram-se em grande número no bairro: são em torno de 265 escolas. Dentre elas, 18 são da esfera municipal (tabela 5) e outras datam da época do império. O Instituto de Educação, o Colégio Marista São José, o Colégio Batista e o Colégio Militar são exemplos de escolas tradicionais dos bairros. Muitos moradores dizem ter se decidido morar na Tijuca devido à qualidade das suas escolas (OLIVEIRA, 2001).

**Tabela 5**

<b>Instituições Escolares Públicas Municipais (2012)</b>	
Escola	16
Creche	9
Ciep	2

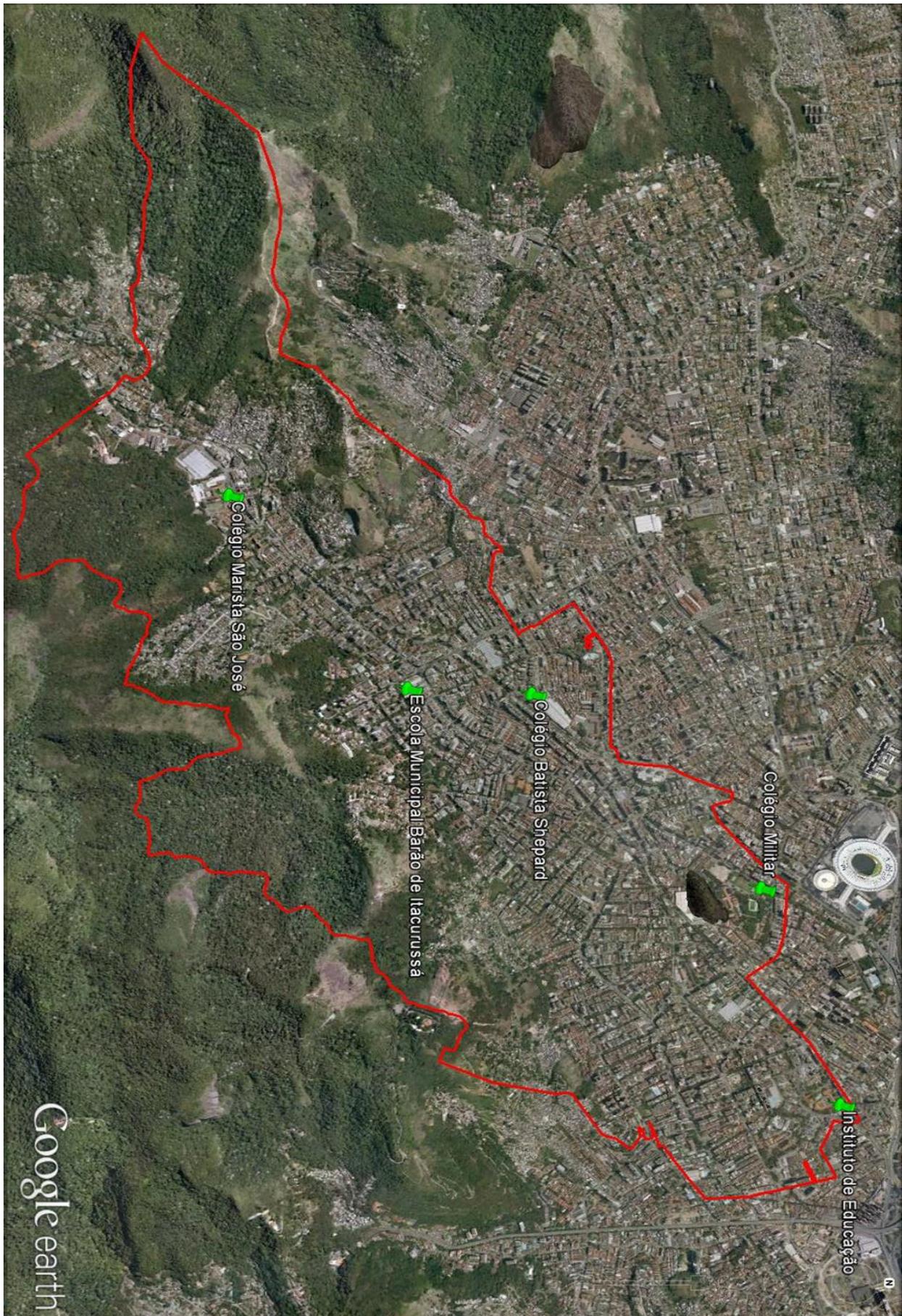
Tabela 5. Unidades escolares municipais em 2012. Fonte: Secretaria Municipal de Educação. <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2dadosBairro.htm>. Acessado em 18/01/2014.

No que concerne aos estudantes matriculados na rede municipal de educação no ano de 2012, o quantitativo majoritário (5.856 alunos) encontra-se no segmento do ensino fundamental, que juntamente com as creches, a pré-escola, a classe especial e a EJA totalizam 8.141 matrículas, conforme mostra a tabela 6.

**Tabela 6**

<b>Matrículas nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal (2012)</b>	
Creches	962
Pré-escola	1027
Ensino Fundamental	5856
Classe Especial	54
EJA	242

Tabela 6. Matrículas nas unidades escolares municipais em 2012. Fonte: Secretaria Municipal de Educação. <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2dadosBairro.htm>. Acessado em 18/01/2014.



**Figura 19: Instituições Educacionais do bairro.**

A venda de imóveis demonstra a atitude do tijucano em tentar preservar a tradição, pois, segundo moradores do bairro, não é costume a utilização de placas de 'vende-se' na Tijuca, o que torna difícil para alguém de fora do bairro, ter a possibilidade de compra de algum imóvel nesta área. Quando inquiridos acerca do que a Tijuca é diferente, ou melhor, em relação aos outros bairros, os moradores declaram as vantagens da existência de serviços diversificados e próximos à sua residência:

“O tijucano é prático, quer tudo perto de casa, vantagem que em outros bairros não se tem. Tenho 2 padarias, 2 supermercados, farmácia e academia. Para esses serviços eu não preciso andar 100 metros. Sem falar da grande variedade de restaurantes.” Depoimento de morador antigo do bairro, obtido através de entrevista exploratória.

De acordo com moradores antigos do bairro, a Aldeia Campista e a Fábrica das Chitas se constituíam em 2 sub-bairros da Tijuca no passado, sendo que, hodiernamente, apenas permanece a toponímia da Fábrica das Chitas, apesar de não ser mais considerado pelos moradores um sub-bairro.

Ao buscar bibliografia sobre o assunto, foi encontrada uma divisão da Tijuca em três sub-bairros: a Praça Saens Peña, a Usina e a Muda. O primeiro sub-bairro constituía-se numa centralidade do bairro no passado, pois abrigava uma fábrica de chitas (manufatura de tecidos provenientes da Índia), a qual consistia numa das pioneiras indústrias do país, conforme já mencionado neste trabalho. Em 1911, o antigo Largo da Fábrica das Chitas foi renomeado como Praça Sáenz Peña. Esta praça era um local de encontros, abrigando feiras de artesanatos. Hoje, ainda apresenta feiras, sendo muito mais uma área de passagem (<http://www.oriodejaneiro.net/tijuca.htm> . Acessado em 16/01/2014).

O sub-bairro da Usina tem este topônimo devido ao fato de que existia uma usina térmica que possibilitava a geração de eletricidade para as locomotivas. Esta área localiza-se próxima ao Alto da Boa Vista. Apesar de ser um sub-bairro próximo ao Morro do Borel e ao Morro da Casa Branca, apresenta residências de elevado padrão nas áreas próximas à floresta.

Ademais, abrange em seu território o Montanha Clube e o Colégio Marista São José, escola tradicional e uma das instituições elencadas para a presente pesquisa. Apresenta, ainda, um comércio diversificado, composto por bancos, supermercados, padarias, açougues, além de ser ponto terminal de diversas linhas de ônibus (<http://www.oriodejaneiro.net/tijuca.htm> Acessado em 16/01/2014).

A Muda é um sub-bairro que se localiza entre o Andaraí e a Usina. Seu topônimo deve-se, conforme já mencionado, ao fato de neste local ter ocorrido a mudança das ferraduras dos cavalos que precisavam subir para o Alto da Boa Vista. Depois, passou a se constituir no *lócus* de troca dos bondes. É neste local que, hoje, encontra-se a Praça Xavier de Brito (figura 21), nomeada popularmente de “Praça dos Cavalinhos” ou “Praça dos Cabritos”. Nesta praça podem ser realizados passeios em pôneis, cavalos e/ou charretes pelos caminhos da Muda (<http://www.oriodejaneiro.net/tijuca.htm> Acessado em 16/01/2014).

**Figura 20**



Figura 20. “Praça dos Cavalinhos” (Praça Xavier de Brito) num domingo à tarde. Fonte: <http://cyclophonica.blogspot.com.br/2011/05/cyclophonica-paisagem-sonora-carioca.html> Acessado em 16/01/2014.

## **6.0 O GRUPO ELECADO E A TOPOFILIA**

Para a discussão dos resultados, foram necessários dois capítulos. Neste primeiro, foram relatados os resultados encontrados do bloco 1 ao 4 da entrevista semi-estruturada. Sendo assim, no primeiro sub-capítulo, foi realizada uma análise do perfil dos educandos elencados para a pesquisa, através da concatenação do bloco 1, o qual é relacionado à identificação dos participantes da investigação. O segundo sub-capítulo referiu-se à *topofilia* dos educandos em relação ao bairro da Tijuca, *lócus* onde uns moram e outros frequentam. Foi levantado, igualmente, os principais usos que os alunos fazem do bairro e quais são os significados que estes atribuem ao lugar. Por fim, os blocos 3 e 4, foram analisados nesta seção, pois tanto a percepção, quanto a memória são elementos importantes na construção do sentimento de *topofilia*, sendo assim, blocos associados ao bloco 2.

### **6.1 PERFIL DOS EDUCANDOS ELECADOS**

Conforme já mencionado, esta pesquisa utilizou-se de turmas do primeiro ano do Ensino Médio, sendo que, num quantitativo de, aproximadamente, 80 alunos no total. Estes educandos foram oriundos, em parte (43 alunos), de uma tradicional escola da Tijuca, localizada no sub-bairro da Usina, denominada Colégio Marista São José. E a outra metade (40 alunos) foram turmas provenientes da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, localizada no bairro do Maracanã, porém próxima aos limites do bairro da Tijuca. Uma peculiaridade desta última escola elencada é que as turmas além do Ensino Médio cursam também o ensino técnico. Sendo assim, uma turma era advinda do curso de edificações e a outra do curso de telecomunicações.

No que concerne à média de idade destes alunos, em ambas as instituições educacionais utilizadas na pesquisa, foi de aproximadamente 15 anos, sendo 15,5 anos na escola da rede privada e 15,4 na instituição da rede pública. Este fato evidencia que a faixa etária está adequada ao primeiro ano do Ensino Médio, sem grandes discrepâncias. Com relação ao gênero, dos 43 educandos do Colégio Marista São José, 19 são do sexo feminino e 24 do

masculino. Em contrapartida, na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, dos 40 estudantes que participaram da pesquisa, a maioria é do sexo feminino (18), enquanto que 13 se declararam masculinos. Nas respostas analisadas, 9 alunos desta última instituição não identificaram seu gênero.

Na análise da maior parte dos dados, os educandos foram divididos em *insiders* e *outsiders*. Convém frisar que, estes dois termos elencados foram cunhados por Edward Relph (1976), no âmbito da ciência geográfica, para diferenciar as gradações de percepção do espaço, sendo o vocábulo *insider* correspondente aos moradores locais, e *outsider*, aos forasteiros. Desta forma, no que concerne às diferenças entre os grupos das duas instituições de ensino escolhidas, além do fato de uma escola ser da rede privada e a outra da esfera pública, o Colégio Marista São José apresentou um grupo de alunos, composto, sobretudo por *insiders*, isto é, por moradores do bairro da Tijuca (32 alunos), a partir de um total de 43 alunos. Já a Escola Estadual Ferreira Viana apresentou um grupo distinto do primeiro, constituído, em sua maioria, por *outsiders*, ou seja, por educandos que residem fora do bairro da Tijuca: 37 alunos num total de 40, conforme mostram os gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1**

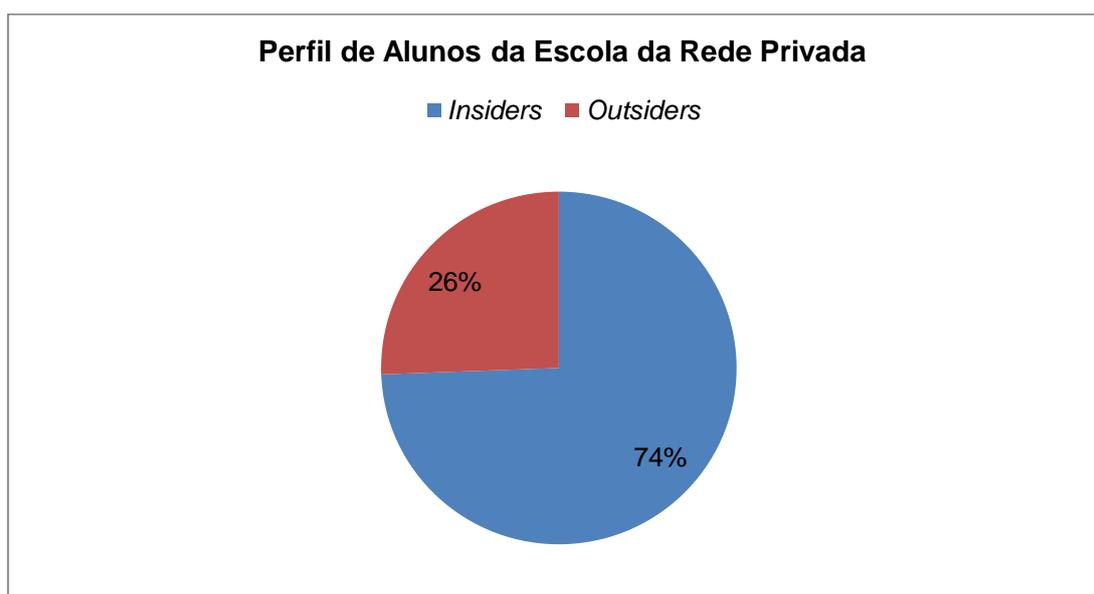


Gráfico 1. Percentual de *insiders* e *outsiders* da instituição privada elencada para a pesquisa. Elaboração do autor.

**Gráfico 2**

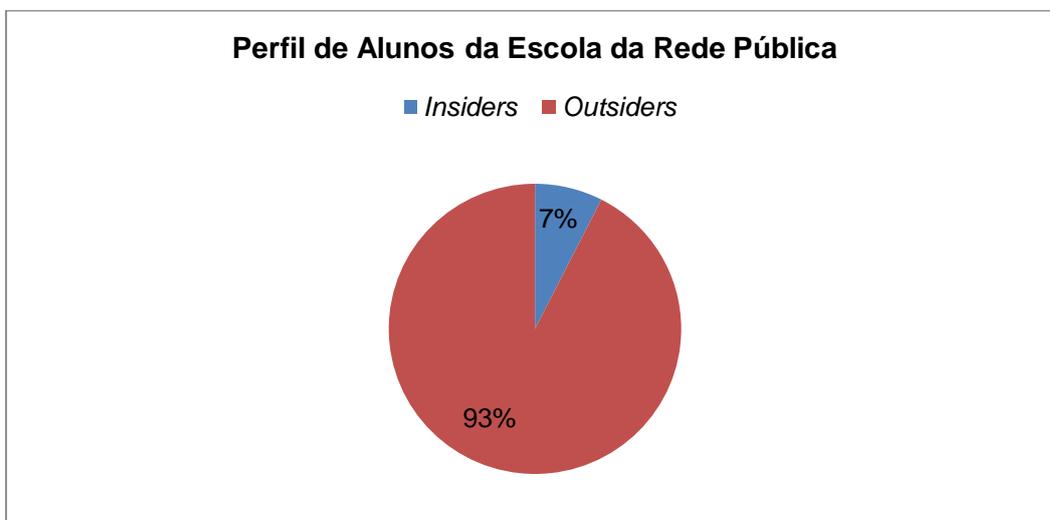


Gráfico 2. Percentual de *insiders* e *outsiders* da instituição pública elencada para a pesquisa. Elaboração do autor.

Vale frisar que, os *outsiders* das duas instituições elegidas para a pesquisa se constituem em grupos diferentes. O grupo advindo da escola da rede privada é composto por educandos que residem em bairros próximos à Tijuca como Grajaú, Rio Comprido, Vila Isabel e Maracanã, com exceção de uma aluna que havia se mudado recentemente para a Barra da Tijuca. Apresentar a maioria de alunos *insiders*, e os *outsiders*, em parte majoritária, serem provenientes de bairros adjacentes à Tijuca, constitui-se numa situação compreensível, uma vez que, os pais vão procurar matricular seus filhos em escolas da rede privada próximas às suas residências.

Em contrapartida, o grupo de *outsiders* existente na instituição pública é oriundo de bairros mais distantes da zona norte, como a Pavuna, havendo indivíduos, também, da Baixada Fluminense. Uma explicação para a peculiaridade da escola da rede pública apresentar a maioria dos alunos como residentes de fora do bairro, muitas das vezes oriundos de áreas distantes, deve-se ao fato de que esta escola pertence à rede FAETEC, sendo assim, para os educandos adentrarem nesta instituição, necessitam passar por um processo seletivo, constituído de provas de diversas disciplinas. Deste modo, o ensino médio concomitante ao curso técnico gratuito e de qualidade, constitui-se num atrativo para alunos de áreas distantes da Tijuca optarem por estudar

nesta instituição da rede pública. O fato de a escola ser em período integral facilita a utilização deste grupo nesta investigação, pois, inevitavelmente, os alunos acabam por frequentar o bairro da Tijuca, uma vez que precisam almoçar, lanche, comprar algum material para a realização de trabalhos da escola, dentre outras atividades. Deste modo, objetivando obter diferentes percepções acerca do bairro da Tijuca (pelos moradores e frequentadores, os *insiders* e os *outsiders*), e a partir destas, explorar o conceito de lugar no âmbito escolar, estes dois grupos de composição distinta possibilitaram comparações ricas na presente pesquisa.

No perfil composto pela junção das duas escolas, mostra-se um grupo com uma diferença menor entre os *insiders* e os *outsiders* (gráfico 3), se comparados aos gráficos 1 e 2. Sendo assim, a partir destas duas instituições se obteve resultados das percepções internas dos moradores do bairro da Tijuca, bem como das percepções externas, de frequentadores da área.

**Gráfico 3**

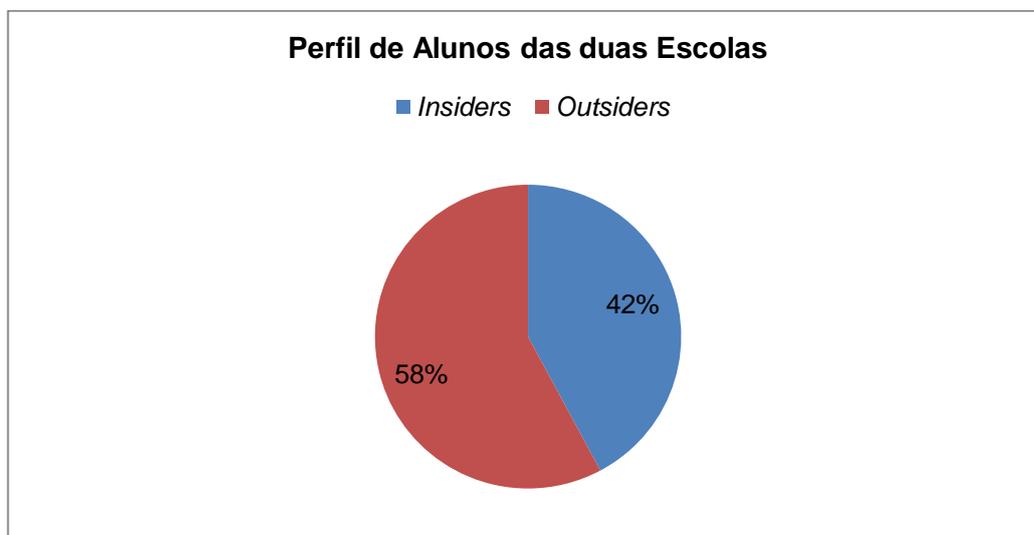


Gráfico 3. Percentual de *insiders* e *outsiders* das duas instituições elencadas para a pesquisa. Elaboração do autor.

Outra questão importante, que foi observada no momento dos alunos declararem de qual bairro eram provenientes, foi o fato de 2 educandos, 1 do Colégio Marista São José e 1 da Escola Estadual Técnica Ferreira Viana, mencionarem que moram na Tijuca, quando seus endereços, pelos marcos oficiais dos bairros se encontram na área do Maracanã. Em realidade, essa

dilatação do bairro da Tijuca é um fato bastante comum, fruto não somente da iniciativa individual de moradores que moram próximos aos limites da Tijuca, bem como da própria especulação imobiliária, uma vez que, a declaração de que o imóvel pertence ao bairro da Tijuca o valoriza, revestindo-o do *status* social tijucano.

Esta fluidez na definição dos limites do bairro, quando parte-se da perspectiva de quem vive e/ou frequenta a área, igualmente se repete na divisão da Tijuca em sub-bairros. Os sub-bairros são divisões dos bairros sem uma cartografia definida, isto é, sem limites precisos, passíveis de serem representados em mapas, pois, parte-se da percepção, sobretudo, dos moradores do bairro, que vão subdividi-lo de forma a facilitar a localização na área. Assim, os *insiders* oriundos da rede privada de ensino evidenciaram os sub-bairros da Tijuca que eles percebem ao declarem não somente o nome de suas ruas, mas em que parte da Tijuca elas se localizam. Assim, dos 32 *insiders* inquiridos sobre seu endereço, nove, não somente mencionaram o nome da sua rua, mas também definiram o sub-bairro o qual esta pertence, conforme mostra a tabela 7. Vale salientar que, uma *outsider* da mesma escola em questão declarou que, quando morava na Tijuca residia no sub-bairro da Usina, mais especificamente em frente ao Hospital da Ordem Terceira.

**Tabela 7**

<b>Sub-bairros da Tijuca a partir dos endereços dos alunos</b>	<b>Termos usados na resposta dos alunos do bloco 1</b> ( <i>Em que parte da Tijuca você mora?</i> )
Praça Saens Peña	<p>“Perto da Praça Saens Peña.”</p> <p>“Perto da Praça Saens Peña. Rua Bom Pastor, 521.”</p> <p>“Praça Saens Peña, rua Carlos Vasconcelos”</p>
Usina	<p>“Rua Rocha Miranda, 375-casa, Usina”.</p> <p>“Usina. R. Conde do Bonfim. Pé da Serra.”</p> <p>“Usina, Rua Paul Underberg.”</p>
Muda	<p>“Muda, R. Garibaldi, 163.”</p> <p>“Muda, Uruguai, 568.”</p> <p>“Muda, Rua Pinto Guedes, 140.”</p>

Tabela 7. Sub-bairros da Tijuca declarados pelos *insiders* da instituição da rede privada, ao responderem a pergunta “*Em que parte da Tijuca você mora?*”. Elaboração do autor.

A partir da análise da tabela, obtêm-se, inicialmente, três sub-bairros, na percepção dos moradores da Tijuca. São eles: Praça Saens Peña, Usina e Muda. Optou-se por não representar cartograficamente estes três sub-bairros, pois estas definições não foram muito claras para a elaboração dos limites de cada uma destas áreas. Nos blocos seguintes, sobretudo, os pertinentes às *diferenciações espaciais e espacialidades*, e o que analisou os mapas mentais dos alunos, este assunto virá à tona novamente, a partir de outros padrões de respostas dos alunos. O que se pode observar é que cada uma das ruas definidas em seus respectivos sub-bairros, estão próximas aos seus marcos referenciais, como por exemplo o caso da Rua Bom Pastor, que na altura da residência do aluno, encontra-se próxima ao ponto de encontro com a Rua Desembargador Isidro, a qual culmina na Praça Saens Peña. Já a Rua Carlos Vasconcelos é paralela à Rua Soares da Costa que, igualmente, desemboca na Praça Saens Peña.

No que concerne ao sub-bairro da Usina, tanto a Rua Rocha Miranda, quanto a Paul Underberg e a Conde de Bonfim (na altura do 'pé da serra'), encontram-se no caminho para o Alto da Boa Vista, próximo da onde se encontrava antiga Usina, hoje desativada, segundo declaração de moradores antigos do bairro. Já o bairro da Muda é tradicionalmente localizado nas cercanias da Praça Comandante Xavier de Brito (ou "praça dos cavalinhos"), uma vez que, segundo moradores antigos do bairro, a área onde ocorriam as mudas dos burros, e, posteriormente, a dos bondes, localizava-se numa área próxima a esta praça. Deste modo, a rua Pinto Guedes desemboca na "Praça dos Cavalinhos". Já a Rua Uruguai, ao cruzar a Rua Conde de Bonfim, fica a um quarteirão de distância da mesma praça, enquanto que a Rua Garibaldi é a segunda paralela à Rua Oliveira da Silva, que se constitui numa das vias que circundam a praça.

Os detalhes encontrados nas respostas dos educandos da rede privada de ensino refletem o tempo de moradia destes estudantes no bairro, uma vez que, dos 32 *insiders* desta instituição, 28 residem há mais de 10 anos no bairro, sendo que seis moram desde que nasceram. Ocorre também que, do grupo dos 11 *outsiders* da instituição privada, dois não somente moram em bairros próximos à Tijuca, bem como já moraram nesta área num período superior a dez anos.

Já no grupo de estudantes da escola pública, a maior parte dos *outsiders*, isto é, 33 alunos do total de 37 forasteiros, frequentam o bairro há menos de um ano, uma vez que, adentraram na escola, em Março do ano de 2013. Os quatro *outsiders* restantes frequentam o bairro há quatro, oito, nove e 15 anos, respectivamente. Já os *insiders* deste grupo, um total de três, moram no bairro desde que nasceram, isto é, há mais de 15 anos.

## 6.2 O SENTIMENTO TOPOFÍLICO E A TIJUCA

Para a compreensão da *topofilia*, isto é, da dimensão afetiva dos estudantes pelo seu lugar, foram feitas perguntas pertinentes ao fato dos educandos gostarem ou não do bairro, além de terem de tecer os motivos para as suas respostas. Dentre o grupo de 32 *insiders* da instituição privada, 24 responderam que 'sim', enquanto que 6 declararam que não gostam de morar na Tijuca, e as outras 2 pessoas não responderam ou não souberam responder. O gráfico 4 mostram um panorama dos principais motivos declarados pelos estudantes para justificar as suas respostas afirmativas.

Gráfico 4

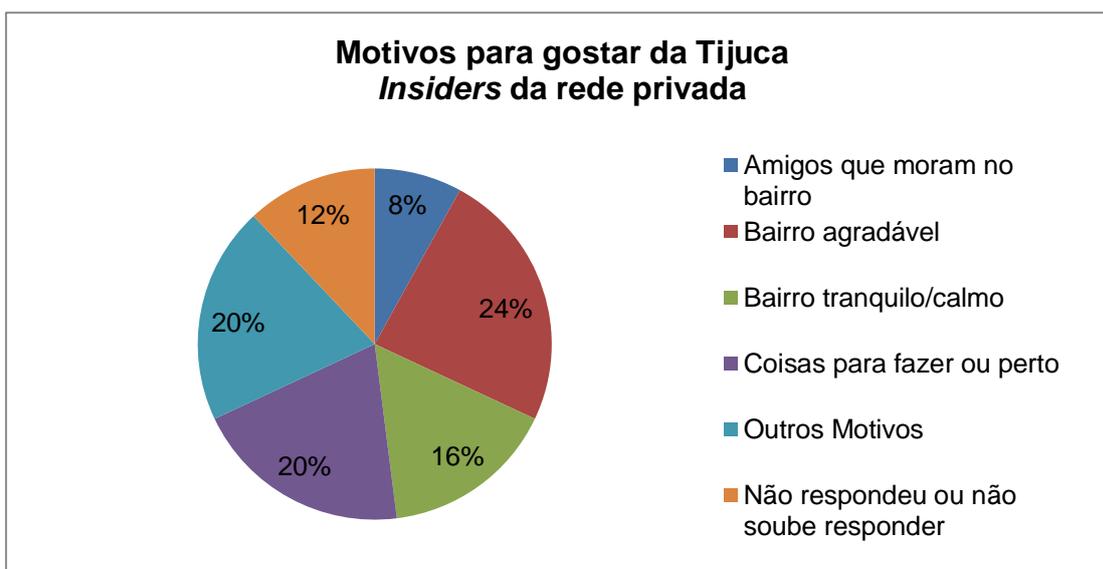


Gráfico 4. Motivos elencados pelos *insiders* da rede privada para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca. Elaboração do autor.

Conforme evidencia o gráfico 4, o principal motivo elegido pelos 24 *insiders* da rede privada foi uma imaterialidade do lugar bastante recorrente no discurso de suas respostas, isto é o fato do bairro ser um lugar agradável, sendo que dos 6 alunos que realizaram esta declaração, um deles justificou o porquê do bairro ser agradável, ao declarar que a Tijuca apresenta “clima de montanha”. A segunda vantagem do bairro enfatizada foi também destaque na entrevista exploratória dos moradores antigos do bairro: o fato da área apresentar uma diversidade de serviços, o que possibilita “muitas coisas para fazer” como declararam os alunos, além de também enfatizarem que o bairro “(...) é perto de tudo, o que é bem conveniente”. Desta forma, 5 *insiders* elencaram as facilidades de terem serviços perto no bairro, podendo-se assim realizar uma série de atividades.

A tranquilidade, a calma existente no bairro, foi a segunda imaterialidade do lugar destacada na pesquisa e, constitui-se no terceiro motivo mais enfatizado para corroborar o sentimento topofílico dos educandos pelo bairro da Tijuca. Um dos quatro educandos que fez estas declarações acrescentou ainda que, o bairro além de calmo é organizado. Outros dois declararam que gostam das pessoas do bairro, além desta porção do espaço ser tranquila. Ainda relacionado às questões de alteridade, ou seja, na relação com o outro, na dimensão intersubjetiva do bairro, 2 educandos declararam que gostam do bairro por conta de seus amigos que também moram no lugar. Outros motivos foram mencionados uma única vez, como o fato de ser um “lugar bonito” ou “um bairro legal”. Por fim, dos 24 *insiders* que declararam gostar da Tijuca, três não souberam responder ou não justificaram o porquê de terem um sentimento topofílico positivo pelo bairro.

Já os três *insiders* oriundos da rede pública de ensino foram unânimes em declarar que gostam de morar no bairro da Tijuca. Destes três, dois descaram também uma imaterialidade já destacada pelos *insiders* da rede privada, ou seja, a calma, a tranquilidade do lugar. A intersubjetividade foi bastante enfatizada na declaração de uma aluna desta instituição de ensino, ao relatar que a Tijuca “é um bairro onde todos se conhecem”. Na junção dos motivos elencados pelos dois grupos de *insiders* arguidos na pesquisa, duas imaterialidades capitaneiam os principais motivos para gostar de morar no

bairro, sendo 6 *insiders* elencando o fato do bairro ser agradável, e, igualmente, 6 relatando a calmaria do espaço em tela.

No que tange aos alunos que não gostam de morar na Tijuca, 6 *insiders* da rede privada de ensino declararam seis desvantagens do bairro distintas, como o fato da área ser violenta, do ambiente monótono, além de um educando relatar que não gosta do bairro por conta de estar localizado em área distante em relação à casa de seus amigos. Conforme já declarado anteriormente, com relação aos *insiders* advindos da instituição pública, nenhum realizou declaração negativa no que concerne ao fato de gostar do bairro da Tijuca.

Dos 11 *outsiders* entrevistados da instituição privada, a maioria respondeu gostar da Tijuca (8 alunos), enquanto que dois deram resposta negativa sem justificativa, e um educando não respondeu. Vale salientar que, enquanto a pergunta dirigida aos *insiders* era ‘*Você gosta de morar na Tijuca?*’, a dos *outsiders* foi ‘*Você gosta de frequentar a Tijuca?*’. Assim, dentre os motivos elencados para afirmar gostar de frequentar a Tijuca, a maioria (5 estudantes) não souberam responder o porquê de gostarem da Tijuca, 3 ressaltaram a dimensão intersubjetiva do espaço, ao declarar o fato de terem muitos amigos no bairro. Ainda na intersubjetividade, um educando justificou a sua afirmativa devido a existente de familiares no lugar. E, por fim, um aluno relatou a importância de o bairro possibilitar a existência “de muitas coisas para se fazer”.

Dentre os 37 *outsiders* da rede pública que responderam à pergunta, 31 deram resposta afirmativa, enquanto que 3 negaram gostar da Tijuca, e 1 educando não respondeu esta questão. O gráfico 5 apresenta os principais motivos elencados pelos *outsiders* da instituição pública que afirmaram gostar da Tijuca.

Comparando-se os motivos elencados pelos alunos da rede privada (tanto *insiders* quanto os *outsiders*) em conjunto com os *insiders* da rede pública, com os *outsiders* do gráfico 5, observa-se que este último grupo não apresentou dentre os motivos elencados para gostar da Tijuca, algum aspecto da dimensão intersubjetiva do lugar. Esta ausência evidencia o fato destes *outsiders* serem um grupo composto por educandos oriundos de bairros

distantes da Tijuca, logo, seus amigos e familiares, não moram no bairro elencado para esta investigação.

**Gráfico 5**

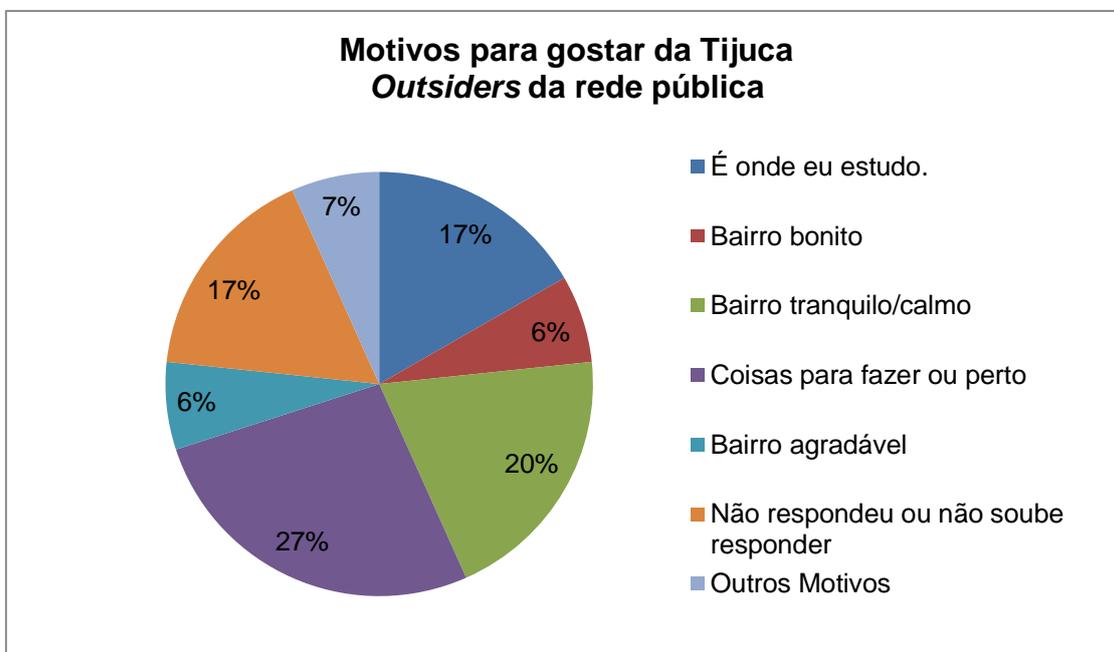


Gráfico 5. Motivos elencados pelos *outsiders* da rede pública para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca. Elaboração do autor.

O principal motivo elegido por 8 *outsiders* da rede pública foi uma materialidade importante no bairro: o fato de apresentar serviços em grande quantidade e localizados próximos uns aos outros, conforme um educando relatou em seu entrevista: “A Tijuca possui tudo muito perto, sem muito problema de deslocamento”. O segundo motivo mais declarado (quantitativo de 6 alunos), constituiu-se numa materialidade já mencionada por outros grupos nesta pesquisa: a tranquilidade existente no bairro. O terceiro motivo, onde 5 alunos relataram, foi o fato do bairro ser o lugar onde eles estudam. É importante frisar que esta escola, conforme já mencionado anteriormente, localiza-se fora dos limites da Tijuca, no bairro do Maracanã. Deste modo, estas respostas, assim como algumas provenientes do primeiro bloco do entrevista, evidenciam uma dilatação dos limites oficiais do bairro da Tijuca.

Os dois últimos motivos mostrados no gráfico 5 foram a declaração de que o bairro é bonito e de que o lugar é agradável, tendo apresentado

ambos os motivos o mesmo quantitativo de alunos: 2 *outsiders*. Dentre os outros motivos para gostarem do bairro, um educando evidenciou o tradicionalismo inerente a esta porção espacial, ao declarar que “a Tijuca é um dos bairros mais clássicos do Rio”. Por fim, 5 alunos não souberam justificar o porquê de gostarem de frequentar a Tijuca.

No que concerne às respostas de negação, apenas 3 alunos declararam não gostar da Tijuca, alegando dentre os motivos o fato do lugar ser bastante movimentado. Dois educandos forneceram respostas diferentes do ‘sim’ e do ‘não’, ao declararem que gostam ‘mais ou menos’ da Tijuca e que são ‘indiferentes ao bairro’. Um único *outsider* da rede pública não respondeu a esta questão.

Apesar da maioria dos *outsiders* oriundos da rede pública morarem longe da Tijuca, mostraram, em parte majoritária, um sentimento topofílico pelo bairro em questão. Isto demonstra, conforme o próprio TUAN (1980) já declarou, que, não necessariamente, é preciso morar no lugar, para que ocorra o desenvolvimento do sentimento topofílico por este. Uma ligeira passagem por uma determinada porção do espaço pode ser o suficiente para que o indivíduo desenvolva *topofilia* por este lugar. Valendo destacar que, este sentimento torna-se mais profundo e repleto de minúcias conforme aumenta-se o tempo de permanência no lugar. Sendo assim, ninguém melhor que o próprio morador do bairro para apresentar os detalhes materiais e imateriais desta porção espacial que lhe provocam paixão.

Os usos que os moradores e frequentadores vão fazer do bairro, igualmente, vão fazer com que ocorra uma maior compreensão do sentimento topofílico destes indivíduos. Uma vez que, quanto mais usos, mais atividades, as pessoas realizarem num lugar, maior serão as suas vivências e experiências, e, conseqüentemente, maior será o elo afetivo entre estes indivíduos e o sua porção espacial vivida. Deste modo, ao responderem à pergunta: ‘*Como você usa a Tijuca?*’, dos 32 *insiders* da instituição privada, 19 declararam que usam a Tijuca para moradia, estudo e lazer, enquanto que 9 para moradia e estudo, e 2 para moradia, estudo, lazer e trabalho. Deste grupo, 2 educandos não responderam a esta pergunta. Dentre os 3 *insiders* da instituição pública, 1 utiliza o bairro além da moradia, para o lazer, 1 para moradia, lazer e trabalho e 1 uma para moradia, estudo e lazer.

Dos 11 outsiders da instituição privada, 10 usam o bairro para estudo e lazer e apenas 1 educando o utiliza só para estudar. Em meio aos 37 outsiders da rede pública, a maioria (17 educandos) declararam usar o bairro somente para estudo, 12 para o estudo e o lazer, 3 apenas para o lazer, 2 para o estudo e para a alimentação, 1 para o estudo, a alimentação e o lazer, 1 para o lazer e o trabalho. Um único educando não soube responder à esta pergunta. Por estas repostas, mais uma vez ocorre a dilatação dos limites oficiais da Tijuca pela percepção de quem frequenta o bairro, pois os outsiders responderam que usam o bairro para ir à escola, como se a instituição fizesse parte do recorte espacial da pesquisa.

Como se pôde observar a discrepância nas respostas dos *insiders* e *outsiders*, estão na quantidade e variedade de atividades desenvolvidas no bairro da Tijuca, pois enquanto a maioria dos *insiders* declarou que usa a Tijuca para estudo, lazer e moradia, parte majoritária dos outsiders relatou utilizarem o bairro apenas para estudo. No próprio discurso dos alunos redigido no entrevista, os *insiders* apresentam uma maior diversidade de atividades na descrição da resposta, bem como uma maior riqueza de detalhes, conforme o relato de uma *insider* proveniente da instituição pública: “Na Tijuca eu moro, faço atividade física, estudo e faço curso de inglês.”.

A penúltima pergunta do bloco: ‘*Pretende estar morando na Tijuca daqui há dez anos?*’ tem por objetivo observar qual é o grau de afeição dos moradores e frequentadores do bairro. Pois, se o indivíduo responder que não pretende se mudar, por exemplo, demonstrará uma afeição extrema pelo bairro, isto é, um enraizamento ao lugar. Deste modo, conforme afirma TUAN (1980), o sentimento de pertencimento faz parte da topofilia que o indivíduo desenvolve pelo seu lugar.

Assim, dos 32 *insiders* inquiridos na instituição privada, 13 educandos declararam que não pretendem estar morando na Tijuca daqui há dez anos. Estes alegaram como principal motivo a vontade de morar fora do Brasil (5 alunos). O segundo principal motivo, eleito por 4 estudantes, foi de ir para um bairro melhor. Três educandos forneceram outros motivos, como o fato de não se sentir à vontade no bairro. Um aluno somente não soube justificar o porquê de não pretender estar morando na Tijuca daqui há 10 anos.

Apesar do número expressivo de alunos que não querem morar na Tijuca no futuro, 12 *insiders*, ou seja, um aluno a menos dos que se negaram a morar no bairro no futuro, pretendem permanecer na área em questão. Dentre os 12 educandos que apresentam elevado grau de *topofilia* e enraizamento, 4 justificaram a permanência no bairro porque gostam de morar na Tijuca. Os outros nove apresentaram motivos diversos, como o fato de que ainda vão estar morando com os pais, ou, ainda, porque acham o bairro ‘ótimo’, ‘bonito’, ‘perfeito’, ‘calmo’ e ‘organizado’ e, pois foi onde ‘nasci e cresci’. A intersubjetividade está presente na justificativa de um *insider*, que declara pretender permanecer na Tijuca, pois todos os seus amigos e familiares moram neste bairro.

Quatro *insiders* da instituição privada deram respostas diferentes de ‘sim’ ou ‘não’, como ‘talvez’ e ‘depende’. Estes usaram como justificativas que depende da sua condição financeira e das condições do bairro. Por fim, três educandos não responderam ou não souberam responder à pergunta.

No que tange aos três *insiders* provenientes da escola pública, um respondeu que pretende sim continuar no bairro, utilizando-se da principal justificativa dos *insiders* da instituição privada: o fato de gostar do bairro. Outro educando diz que não permanecerá na Tijuca, justificando que pretende morar fora do Brasil, sendo esta, igualmente, a mesma justificativa elencada pelos *insiders* da escola privada que se negaram a permanecer na Tijuca nos próximos 10 anos. Finalmente, um *insider* relatou que ‘talvez’ continue na Tijuca, pois este é um bom bairro, apesar deste estudante desejar um para um lugar melhor.

Para a análise dos dois grupos de *outsiders*, a pergunta sofreu uma alteração, uma vez que, estes indivíduos não moram no bairro, mas sim o frequentam. Deste modo a pergunta modificou-se para: ‘*Você pretende estar frequentando a Tijuca daqui há dez anos?*’. Dos 11 *outsiders* da instituição privada, a maior parte (6 alunos) responderam que não, usando como justificativa principal o fato de preferir frequentar o seu próprio bairro (3 educandos) . Dois educandos afirmaram que pretendem constinuar a frequentar a Tijuca no futuro, alegando que gostam da Tijuca e que suas principais atividades se concentram na Tijuca. Dois alunos forneceram respostas diferentes de ‘sim’ e ‘não’, como ‘talvez’ sem mencionar justificativa.

Entre os 37 outsiders provenientes da instituição pública, apesar de morarem em bairros mais distantes que os *outsiders* da rede privada, 17 educandos, isto é, a maioria, declarou que pretende continuar a frequentar a Tijuca no futuro. Dentre os motivos elencados, os principais encontram-se no gráfico 6.

**Gráfico 6**

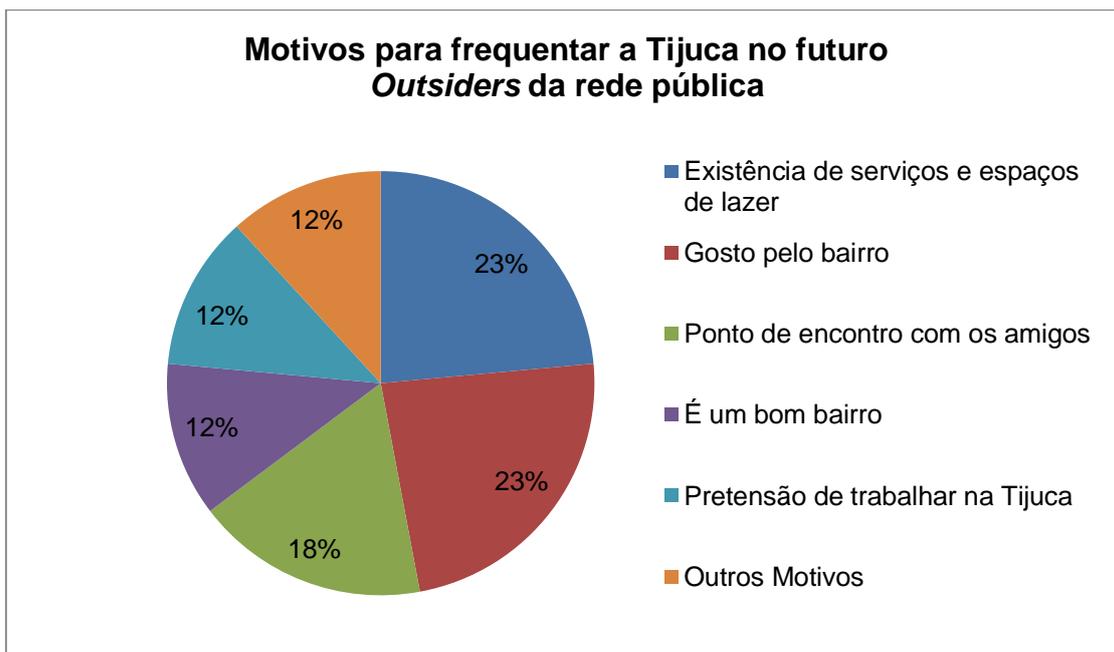


Gráfico 6. Motivos elencados pelos *outsiders* da rede pública para justificarem o porquê de gostarem de morar na Tijuca. Elaboração do autor.

Primeiramente, os serviços e espaços de lazer e o gosto pelo bairro foram os principais motivos elegidos pelos *outsiders* da rede pública, com quatro educandos mencionando cada um. Vale salientar que dentre os espaços e serviços de lazer foram citados o shopping, as praças e até mesmo, a Quinta da Boa Vista, a qual, pelos limites oficiais da cidade pertence ao bairro de São Cristóvão, o que mostra, novamente, nesta pesquisa, uma dilatação dos limites do bairro da Tijuca. A *topofilia* é expressada de forma mais explícita pelos frequentadores do bairro, quando quatro educandos afirmam pretender continuar a ir ao bairro no futuro porque gostam da área.

A intersubjetividade é o terceiro item citado, onde três estudantes afirmam que o bairro constitui-se num ponto de encontro com os amigos, mesmo porque, estes alunos declararam terem laços de amizade com pessoas

do lugar. Por fim, dois alunos consideraram a Tijuca um bom bairro, e outros dois mencionaram a pretensão de trabalhar na Tijuca no futuro. No que concerne aos outros motivos elencados, um aluno declarou que pretende morar no bairro, e outro que a Tijuca é um bairro completo.

Dos 11 *outsiders* que negaram a possibilidade de frequentar a Tijuca no futuro, a maioria (6 educandos) declarou que prefere frequentar outros lugares, sendo que um destes justificou a sua resposta devido ao fato de morar longe do bairro. Dois deram respostas negativas, mas sem justificativa e três educandos não souberam responder a pergunta. Além do 'sim' e do 'não', cinco alunos responderam 'talvez', e um estudante declarou que dependendo da sua situação financeira pretende continuar a frequentar o bairro.

Quando o indivíduo tem amor, afeição por um lugar, este atribui significado a esta porção espacial, uma vez que, este lugar adquire a tipologia de espaço vivido. Deste modo, o bloco de *topofilia* termina com a seguinte pergunta: 'Qual é o significado da Tijuca pra você?'. Nas respostas dos 32 *insiders* da rede privada emergiram aspectos materiais e imateriais do lugar, evidenciando que a Tijuca constitui-se num lugar e num espaço vivido para a maior parte dos moradores elencados. Deste modo, dentre os principais significados que os moradores da instituição privada atribuíram ao bairro, é possível estabelecer relações destas respostas com a acepção de lugar e suas categorias correlatas na ciência geográfica.

Parte majoritária do grupo de *insiders* da instituição privada, isto é, 7 educandos atribuíram significados para a Tijuca que podem ser associados às ideias de lugar e espaço vivido oriundos da Geografia Humanística. Dos 7 alunos citados, 5 atribuem à Tijuca o significado de 'lar', 'casa', 'residência'. Estes três vocábulos podem ser associados à concepção de lugar da orientação humanista, onde este é encarado muito mais do que um mero sentido de localização, mas como um lar, um refúgio que tem um enraizamento e uma segurança necessários (RELPH, 1976; TUAN, 1983). Os outros dois *insiders* declararam, respectivamente, que a Tijuca significa 'vida' e 'o lugar onde nasci e estou crescendo'. Com estas palavras, estes estudantes estão evidenciando que a Tijuca tem como significado o de espaço vivido para eles, pois diz respeito ao *lócus* onde as suas vidas estão acontecendo, onde o projeto vital, nas palavras de ISNARD (1982) está sendo elaborado.

A intersubjetividade, outra dimensão inerente a ideia de lugar, segundo TUAN (1983), também emerge nas respostas dos alunos, uma vez que, dois *insiders* declaram serem as pessoas e a convivência com os amigos, dois importantes significados do bairro. No que concerne às outras respostas, aspectos imateriais, como sentimentos positivos e negativos em relação ao lugar foram relatados por seis alunos. Dois *insiders* alegaram como significado da Tijuca os sentimentos de 'alegria e medo'. Um aluno mencionou sentir somente 'alegria' e outros dois alegaram sentir 'medo' e sensação de 'perigo', com a justificativa da existência de violência no bairro. A *topofilia* ficou evidenciada de forma explícita na declaração de um aluno, que atribuiu como significado do bairro, o 'amor'.

Com relação às materialidades da Tijuca, dois alunos declararam que o bairro tem como significado, os 'lugares de comércio e moradia' e o 'Maracanã', respectivamente. Este último elemento material retrata, novamente, a dilatação dos limites do bairro na visão de seus moradores, uma vez que o Maracanã faz parte do bairro de nome homônimo, conforme já mencionado nesta pesquisa. Por fim, três alunos declararam que a Tijuca é 'um bairro', um relatou que o significado do lugar é que ele 'é mais que um bairro', e outros dois atribuíram qualidades ao bairro, como sendo um bairro 'bom' e 'nobre', respectivamente. Três educandos atribuíram 'nenhum significado' à Tijuca e sete não souberam responder à pergunta.

Dentre os três *insiders* oriundos da instituição pública, um atribuiu à Tijuca, assim como ocorreu nas respostas dos *insiders* da rede privada, o significado de espaço vivido, ao declarar que o bairro "é importante, porque é onde cresci, fui criada, e onde minha vida gira em torno". Os outros dois educando mencionaram a alegria, aspecto imaterial, como significado do lugar.

Com relação aos 11 *outsiders* da instituição privada, a intersubjetividade ficou com o mesmo quantitativo de alunos que elencaram os usos do bairro como significado, além do mesmo número de educandos que não souberam responder à pergunta. Deste modo, 3 alunos, fizeram menção à palavra 'amigos'. Outros três relataram como significado do lugar 'o estudo e o lazer', e três não souberam responder à pergunta. Dentre os outros dois significados elencados, um aluno declarou uma materialidade e outras duas imaterialidades como importantes, sendo, respectivamente, a favela, o samba e

o *funk*. Outro *insider* da instituição pública declarou como significado a ‘sabedoria’, elencando, assim, um aspecto imaterial do bairro.

Com relação aos 37 *outsiders* da rede pública, a maioria, 14 alunos, enfatizou como significado do bairro o seu uso como lugar onde se estuda. Vale destacar que, conforme já falado anteriormente, estes educandos demonstram neste relato que acreditam que sua escola pertence ao bairro da Tijuca, quando, em realidade, pertence ao Maracanã. Ainda nos usos do bairro, outros 8 alunos também declararam como significado do bairro os seus usos, sendo que 4 mencionaram apenas o lazer, 3 relataram o estudo e o lazer e 1 afirmou que o bairro tem como significado o trabalho.

Quatro alunos mencionaram imaterialidades para imbuir o bairro de significado, sendo que três declararam que o bairro é calmo, e um afirmou que o lugar é ‘muito bom’. No que tange às materialidades do bairro, 3 alunos elencaram este aspecto como significativo, sendo que dois enfatizaram o fato do lugar ter boas escolas, e um destacou uma variedade de materialidades, como os restaurantes, as escolas e as praças do bairro. No que concerne às relações com a ideia de espaço vivido, dois educandos proferiram relatos associados a esta ideia, ao declararem que ‘o bairro está sempre vivo’, e que é um lugar importante que marcou a vida do aluno. Três educandos deram significados distintos, como um lugar onde o aluno está buscando seus sonhos, ou ‘somente um bairro’, e, ainda, ‘ponto de encontro mais central na cidade’. Para três alunos a Tijuca não apresentou nenhum significado.

Os blocos 3 e 4, *percepção* e *memória*, respectivamente, apesar de estarem separados do bloco 2, têm uma estreita relação com este, uma vez que estes dois vocábulos são elementos que auxiliam na construção do sentimento topofílico. Pois, de acordo com TUAN (1980), os seres humanos respondem ao espaço e se relacionam com ele através do apreciar estético, bem como, por intermédio da percepção oriunda dos sentidos como o tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar, além dos aspectos de história e de pertencimento, que estão vinculados à memória, uma vez que, estar consciente do passado é um aspecto importante no amor pelo lugar.

Sendo assim, no bloco 3 foi pedido aos alunos que fechassem os olhos e respondessem à seguinte pergunta: ‘Quando você pensa na Tijuca o que vem primeiro à cabeça? Algum cheiro, som, imagem ou ideia específica(s)?’ Dos 37 *insiders* provenientes da rede privada, a maioria (18 alunos) elegeu materialidades do bairro como resposta à pergunta referente às percepções do bairro. O gráfico 7 mostra um panorama destas materialidades.

Gráfico 7

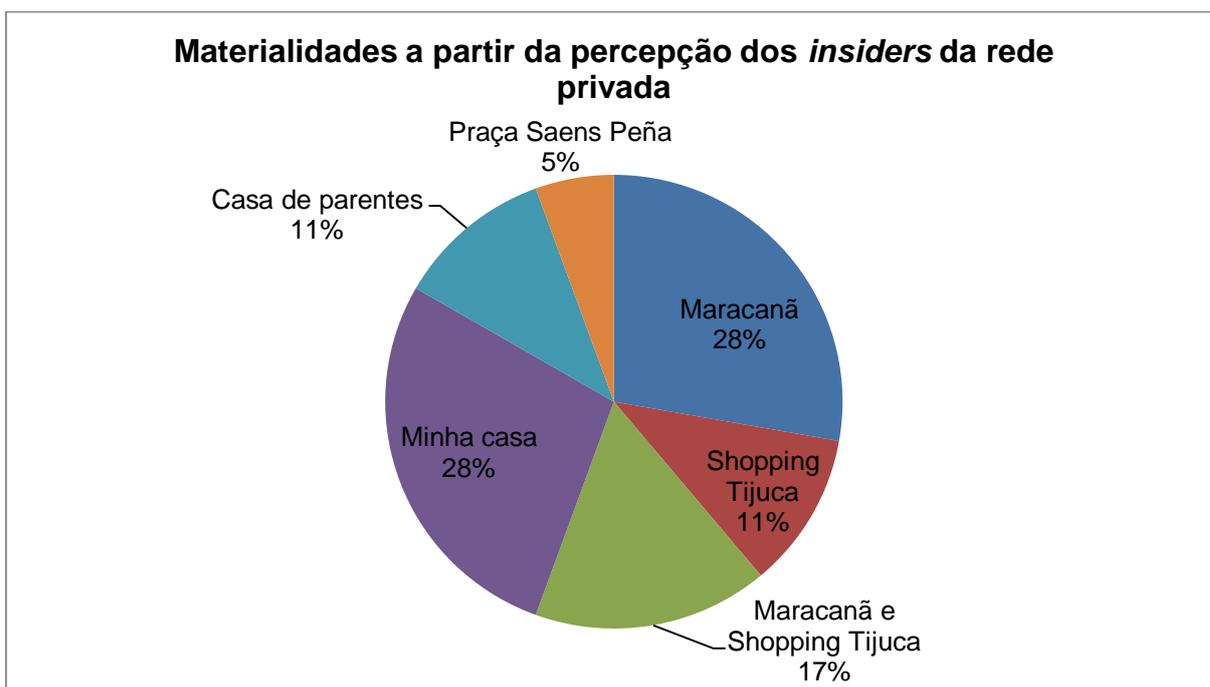


Gráfico 7. Materialidades elencadas pelos *insiders* da rede privada a partir das suas percepções acerca da Tijuca. Elaboração do autor.

Como se pode observar no gráfico 7, as primeiras materialidades elencadas pela maior parte dos alunos foram o Maracanã (evidência de dilatação dos limites oficiais do bairro) e própria casa dos alunos. Vale salientar que um dos alunos que elencou o Maracanã como materialidade, elegeu também o samba como aspecto imaterial do bairro. Três educandos mencionaram o Maracanã em conjunto com o shopping Tijuca como materialidades evidentes nas suas percepções. Dois alunos declararam que o shopping Tijuca como um elemento importante. A casa de parentes foi evocada

na mente de dois alunos. E, por fim, um educando mencionou a Praça Saens Peña.

No que concerne às imaterialidades, 2 insiders da instituição privada mencionaram a ‘violência’ como aspecto que vêm as suas mentes quando evocam a Tijuca. Um deles chegou a mencionar os sons dos tiros. Com relação aos aspectos naturais do bairro, 3 alunos mencionaram estas características, ao destacar, respectivamente, a Floresta da Tijuca, os morros que circundam o bairro e o fato do ‘bairro ser cercado pela natureza’. Quatro alunos forneceram elementos diferenciados, como sons de carros e ‘área densa e urbanizada desorganizadamente’. Por fim, cinco alunos não responderam ou não souberam responder a esta pergunta.

Com relação aos 3 *insiders* da instituição pública, um educando mencionou a comunidade do Borel e o outro a Rua Haddock Lobo, pois são os locais do bairro onde estes estudantes moram. Outro educando evocou em sua mente uma cena da cotidianidade do bairro, elemento importante na construção do lugar pelo viés humanista:

*“Senhoras passeando com seus cachorrinhos às 9/10hs da manhã. Porque é o que sempre vejo, e é uma coisa bem típica.”* Relato de uma *insider* da instituição pública.

No que concerne aos 11 *outsiders* da instituição privada, a maioria (6 educandos) evocou materialidades do bairro em suas mentes. Dois alunos destacaram a escola onde estudam e outros dois enfatizaram o colégio em conjunto com o Shopping Tijuca. Um aluno mencionou a casa de parentes e outro destacou o shopping Tijuca e os adolescentes que o frequentam. Três educandos elencaram respostas distintas como ‘esgoto e funk’, ‘adolescentes para se encontrar’ e ‘barulhos de carros e muitos movimentos de pessoas’. Finalmente, dois alunos não responderam à pergunta.

Em meio aos 37 *outsiders* da rede pública, parte majoritária dos alunos, isto é, 18 educandos elencaram materialidades quando evocaram o bairro da Tijuca em suas mentes. Destes elementos, o mais mencionado (por 5 pessoas) foi a escola onde estes alunos frequentam, apesar de se localizar no bairro do Maracanã. Uma loja de doces próxima à escola foi mencionada por

três alunos. A dilatação dos limites oficiais do bairro da Tijuca para outros bairros próximos também fica evidente quando quatro alunos elencam, respectivamente, ‘o tucano e o zoológico’, o ‘Museu Nacional’, a ‘estação de São Cristóvão’ e o ‘Maracanã’. No que concerne às materialidades, propriamente localizadas dentro dos limites oficiais do lugar elencado para esta investigação, dois alunos mencionaram a Praça Saens Peña, e outro aluno a evocou em conjunto com o Shopping Tijuca. Este último elemento foi relatado por um educando, enquanto que outros dois mencionaram ‘os bares e restaurantes’ e a ‘Rua São Francisco Xavier’. Com relação à intersubjetividade, 3 alunos evocaram em suas mentes este aspecto através da menção aos ‘amigos’.

No que corresponde aos aspectos naturais do bairro, 6 alunos mencionaram a Floresta da Tijuca, sendo que deste grupo, uma aluna evocou em sua mente memórias de sua cotidianidade pretérita no bairro em detalhes:

*Lembro de árvores. (...) Meu avô trabalhava na Floresta da Tijuca e eu ia quando era criança, e brincava de aventureira, era mágico. Relato de outsider da instituição pública.*

Ainda na cotidianidade, 5 alunos descreveram cenas do dia-a-dia do lugar, conforme mostra a tabela 8. Por fim, quatro alunos não souberam responder a esta pergunta.

Tabela 8

<b>Cenas da cotidianidade do bairro descrita pelos outsiders da instituição pública</b>
<i>“Vem a imagem de pessoas (amigos) se divertindo em bares. Porque parece ser um lugar bom, pela paisagem e pelo número de estabelecimentos de lazer para fazer isso.”</i>
<i>“Adolescentes se beijando e conversando em frente ao Shopping Tijuca.”</i>
<i>“Buzinas de carro, caminho da escola e amigos.”</i>
<i>“Um skate, porque ando muito de skate pelas ruas da Tijuca.”</i>
<i>“Árvores, pessoas de terno e gravata, edifícios empresariais e estudantes.”</i>

Tabela 8. Relatos da cotidianidade da Tijuca evocados na mente dos outsiders da instituição pública. Elaboração do autor.

Nos relatos da tabela 8, observam-se diversas formas de lazer possíveis de serem realizados no bairro, como o shopping, os bares e a própria

possibilidade de andar de *skate*. A variedade de opções para encontro de amigos, namorados e conhecidos é, igualmente, enfatizada, favorecendo a intersubjetividade do bairro. O ambiente arborizado e o fato da Tijuca ter a função além da residencial, a de empresarial é evidenciada pelas pessoas de terno e gravata que transitam nas cenas do lugar relatado pelos estudantes.

O bloco 4 é pertinente à evocação da memória do bairro por parte dos estudantes. Sendo assim, foram realizadas as seguintes perguntas: '*A Tijuca se modificou ao longo do tempo? Como ela era antes? Que fatos vêm à sua memória, isto é, como eram as casas, as ruas, a relação entre os moradores?*'. Dos 32 *insiders* da instituição privada, 23 alunos, isto é, a maioria declarou que o bairro apresentou mudanças ao longo do tempo. Dentre as alterações, a principal destacada por 7 educandos foi a diminuição da violência no bairro por conta da instalação das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) nas favelas. Um aluno deste grupo de 7, acrescentou outras mudanças no seu relato, como o fato da relação entre os moradores ter piorado ao longo do tempo.

Quatro alunos enfatizaram o aumento no número de prédios como uma mudança importante no bairro, uma vez que, no passado, o bairro era composto somente por casas, em sua maioria mansões. Dois *insiders* da rede privada destacou a mudança nos transportes do bairro, pois a Tijuca antiga apresentava bondes e charretes como meios de transporte. Outros dois alunos mencionaram que o bairro já apresentou grande quantidade de construções antigas. Apesar de um aluno declarar que o bairro, antigamente, era habitado por uma população mais rica, outros dois educandos argumentaram que, hodiernamente, o bairro é 'mais arrumado e valorizado'. Outros quatro alunos afirmaram que o lugar passou por mudanças, mas não souberam elencadas quais alterações foram estas. Três *insiders* alegaram que a Tijuca não passou por mudanças, e um grupo de seis alunos não souberam responder esta pergunta. No que se refere aos 3 *insiders* da instituição pública, dois declararam que o bairro não passou por mudanças, e um educando declarou que a Tijuca sofreu uma série de obras, porém não as especificou.

No que corresponde aos 11 *outsiders* da instituição privada, dois declararam que a principal mudança no bairro foi a mesma enfatizada pela

maioria dos *insiders*, isto é, a diminuição da violência devido às UPPs. Três alunos forneceram mudanças de ordem diversa, como a existência atual de muitos prédios, o fato de hoje estar mais urbanizado, além das mudanças nas ruas, com a existência de obras, como a do Maracanã (evidência de dilatação dos limites oficiais do bairro). Por fim, 6 educandos não souberam responder à pergunta do bloco.

Dos 37 *outsiders* da instituição pública, 13 alunos não soube responder esta pergunta. Para 12 alunos não houve mudança no bairro, mesmo porque frequentam há menos de um ano. Para 13 alunos, a Tijuca sofreu modificações, porém três educandos deste grupo não soube especificar. Ainda no último grupo de 13 estudantes que acreditam que o bairro passou por mudanças, 4 mencionaram que o lugar se modernizou ao longo do tempo, com a existência de prédios novos, apesar da permanência de construções antigas. No relato destes quatro alunos, observa-se a tensão existente no lugar entre o antigo e o novo, entre a tradição e a modernidade, exposta por OAKES (1997), na sua definição de lugar, que busca harmonizações entre a orientação humanista e crítica.

Retornando às mudanças mencionadas pelos alunos, 2 ressaltaram as obras que ocorreram no Maracanã. Novamente, este símbolo da cidade é colocado como inerente ao bairro da Tijuca, apesar de oficialmente pertencer ao bairro do Maracanã. Dois alunos mencionaram a reforma do Shopping Tijuca, e dois educandos mencionaram que o bairro apresentou obras, sem especificá-las.

## 7.0 INTERSUBJETIVIDADES, MATERIALIDADES E IMATERIALIDADE DO LUGAR

Este capítulo visa abranger os blocos 5 e 6 da entrevista semi-estruturada aplicada aos alunos das duas instituições de ensino. O primeiro bloco citado visa detalhar as intersubjetividades existentes no bairro da Tijuca, isto é, a relação entre os moradores, e entre estes e os não-moradores do lugar. O último bloco procura compreender as materialidades e as imaterialidades do bairro da Tijuca, ao buscar desvelar os marcos materiais, os símbolos, a identidade e a alma do lugar em questão.

### 7.1 AS INTERSUBJETIVIDADES DA TIJUCA

Para o entendimento das intersubjetividades da Tijuca, dimensão inerente à acepção de lugar, juntamente com a esfera subjetiva, segundo TUAN (1983), foram realizadas as seguintes perguntas e solicitações: *‘Quais são as relações sociais que você tem aqui? Quais são as formas mais freqüentes de encontros? Como é a relação entre moradores e não-moradores?’*.

Dentre o grupo de 32 *insiders* da instituição privada, três educandos não souberam responder a primeira pergunta relacionada ao estabelecimento das relações sociais que o aluno tem na Tijuca. O gráfico 8 enumera as porcentagens das principais relações que os *insiders* desenvolveram no bairro, como os laços de amizade e parentesco.

Gráfico 8

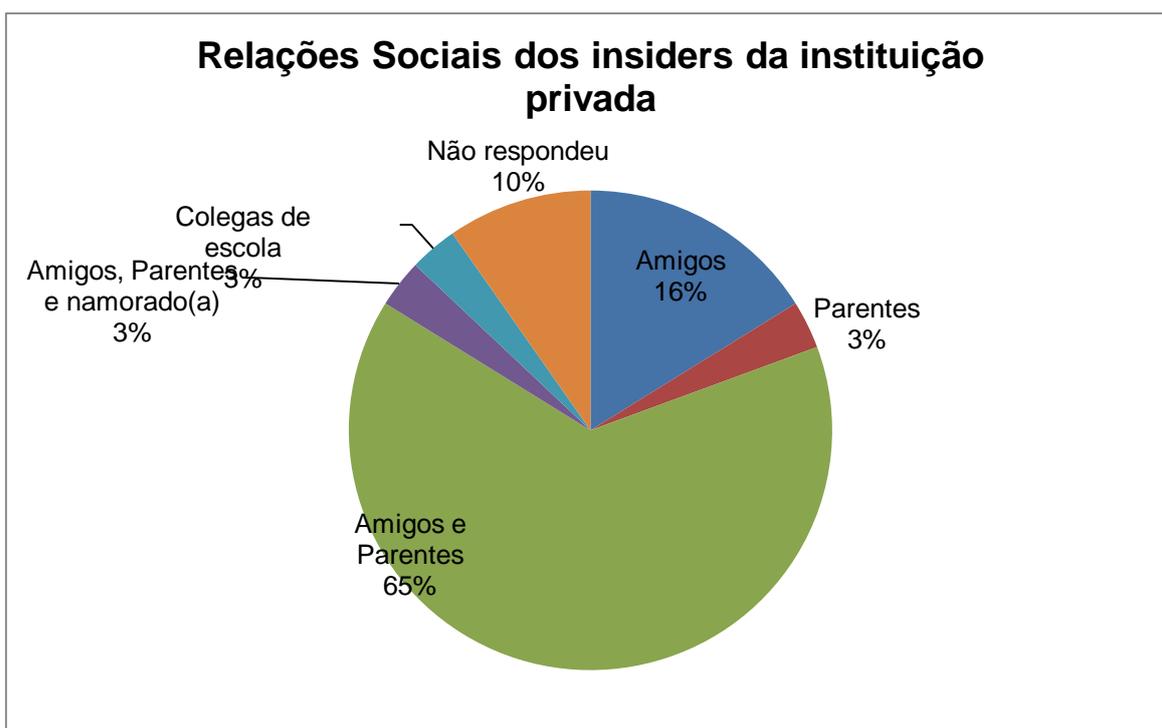


Gráfico 8. Relações sociais relatadas pelos *insiders* da rede privada. Elaboração do autor.

Conforme mostra o gráfico 8, a maior parte dos *insiders* da instituição privada (20 alunos) declararam que suas relações no bairro dizem respeito aos laços de amizade e de parentesco. O elevado grau de parentesco reflete o tradicionalismo do bairro, pautado em pessoas unidas pelos laços da família. Cinco educandos mencionou amigos como forma de relação no lugar. Três alunos elencaram três respostas distintas, que foram 'amigos, parentes e namorada', 'colegas de escola' e 'parentes', respectivamente.

Dos 3 *insiders* provenientes da instituição pública, a maioria (dois educandos) apresentou como laços as amizades e os parentes, assim como ocorreu na maior parte das respostas dos *insiders* da rede privada. Por fim, um aluno declarou ter amigos como relação social no bairro.

Em meio aos 11 *outsiders* da instituição privada, o mesmo número de alunos que apresentaram como relações principais a amizade e o parentesco, foi o mesmo quantitativo dos educandos que mencionaram apenas os amigos como laços estabelecidos no bairro, sendo o total de 5 alunos para grupo. A aluna restante mencionou como laço social no bairro, a sua relação com o namorado.

Entre os 37 outsiders da instituição pública, a maior parte (24 alunos) tem como relação social estabelecida no bairro, os laços de amizade. Quatro educandos mencionaram os laços de parentesco e outros quatro as relações com os colegas da escola. Dois alunos não responderam à pergunta e os três restantes forneceram três respostas diferentes: 'parentes', 'amigos e colegas' e, 'amigos e conhecidos', respectivamente.

Com relação à segunda pergunta do bloco 5, isto é, '*Quais são as formas mais freqüentes de encontros entre as pessoas?*', dos 32 insiders da instituição privada, 6 alunos elegeram o Shopping Tijuca como principal ponto de encontro do bairro, e outros 6 mencionaram o Shopping em conjunto com a Praça Vanhagem. Ainda elencando o Shopping, 4 alunos mencionaram este elemento, juntamente com restaurantes e bares, e 3 o aludiram em conjunto com a casa de amigos. Nove educandos deram respostas diferentes de pontos de encontro que ocorrem no bairro, sendo que sete mencionaram o Shopping atrelado à 'escola', a 'minha casa', à 'igreja', ao 'clube', à 'lugares fechados para aluguel', 'ao Tijuca Tennis Clube e ao Batista' e ao 'Tijuca Tennis Clube, Buxixo e Praça Saens Peña', respectivamente. Os dois restantes responderam 'qualquer lugar' e 'boates e festas'. Por fim, 5 educandos não responderam à pergunta.

Dos 3 insiders oriundos da instituição pública, todos mencionaram o Shopping Tijuca como importante ponto de encontro entre as pessoas no bairro, sendo que 2 alunos atrelaram este elemento, respectivamente, à 'praça Saens Peña' e aos 'barzinhos, à casa de amigos, e às praças'.

No que se refere aos 11 outsiders da instituição privada, 4 alunos elencaram também o Shopping Tijuca como principal ponto de encontro no lugar, em conjunto com a casa dos amigos. Dois educandos elegeram o shopping como único elemento de encontro e outro aluno mencionou esta mesma edificação, juntamente com o bar denominado Buxixo, localizado na Praça Vanhagem. Dois outsiders não responderam à pergunta e um aluno elencou 'festas ou algum lugar' como possíveis pontos de encontro.

No que corresponde aos 37 outsiders advindos da instituição privada, 12 educandos elencaram o Shopping Tijuca, igualmente, como principal local de confraternização entre as pessoas no bairro, sendo que dois educandos elegeram este elemento atrelado à Praça Saens Peña, e outros dois o

mencionaram em conjunto com o bares. Um aluno elegeu o mesmo shopping juntamente com a Floresta da Tijuca, outro o citou junto ao América Futebol Clube e, por fim, um seguinte o citou atrelado à escola como ponto de encontro. Três educandos citaram o Shopping Tijuca junto com a Quinta da Boa Vista, o que demonstrou uma dilatação nos limites oficiais do bairro a partir da percepção destes *outsiders*, uma vez que a Quinta da Boa Vista localiza-se no bairro de São Cristóvão. Uma justificativa para o aparecimento deste último ponto de encontro nas respostas dos *outsiders* da instituição pública deve-se ao fato desta escola se localizar próxima à estação do metrô de São Cristóvão e, igualmente, adjunta à Quinta da Boa Vista. Os dois educandos restantes deste grupo de doze elencou o Shopping Tijuca como o único elemento que objetiva a confraternização das pessoas no lugar.

Quatro alunos elegeram a escola, unicamente, como local de encontro, três alunos elegeram os restaurantes e os bares da Tijuca, sendo que um deles colocou como adendo o Tijuca Tênis Clube, enquanto que três alunos citaram as praças como pontos de encontros, sendo que um a associou com os bares, outro a atrelou às escolas e aos restaurantes, e, o último elencou unicamente a Praça Saens Peña. Um aluno mencionou o Maracanã, sendo outra evidência de aumento nos limites do bairro tijucano. Um número expressivo (14 alunos) não souberam responder a esta pergunta. Isto se justifica pelo destes alunos frequentarem a Tijuca há menos de um ano, e muitos, apenas irem para a sua escola, que fica nas proximidades do lugar em questão.

Haja vista o panorama acima, ao contrário do passado, onde a maior parte dos encontros que ocorriam no bairro da Tijuca eram nas praças, nos cinemas de rua e nos clubes, hoje, o maior ponto de encontro, na opinião do grupo elencado por esta pesquisa é o Shopping Tijuca, vindo em segundo lugar os bares e restaurantes do bairro. Vale salientar que, o grupo utilizado nesta investigação é composto por adolescentes na faixa etária de 15 anos, cuja presença é grande nos *shopping centers* do Brasil. Estudos mostram que os indivíduos nesta fase da vida buscam o *shopping* por razões que ultrapassam o consumismo, já que muitos deles não frequentam este estabelecimento para o consumo. Dentre os motivos principais para este

fenômeno estão, além da procura por socializar-se e a formação de aspectos identitários, a busca por um:

“(...) local de costume, favorecido pelo fácil acesso; a aceitação dos pais, motivados pela segurança e a não necessidade de consumir. Deve-se ainda, inevitavelmente, incluir a influência da mídia, que, de diversas maneiras, acaba motivando não somente os adolescentes, mas as pessoas em geral a frequentar esses estabelecimentos, que agregam *status* e elevam a autoestima. Conclui-se, também, que esses lugares são locais de fuga da realidade desses adolescentes no momento em que eles procuram o *shopping* por ser um local “perfeito”, diferente da sociedade.” (WYPYCH, p.150, 2011).

Ainda relacionado ao bloco das intersubjetividades, a última pergunta trata de desvelar como é a relação entre os *insiders* e os *outsiders* no bairro, isto é, entre os moradores e os não-moradores. Dos 37 *insiders* inquiridos da instituição privada, 11 não responderam a pergunta, já as respostas dos outros 26 alunos estão ilustradas no gráfico 9.

Gráfico 9

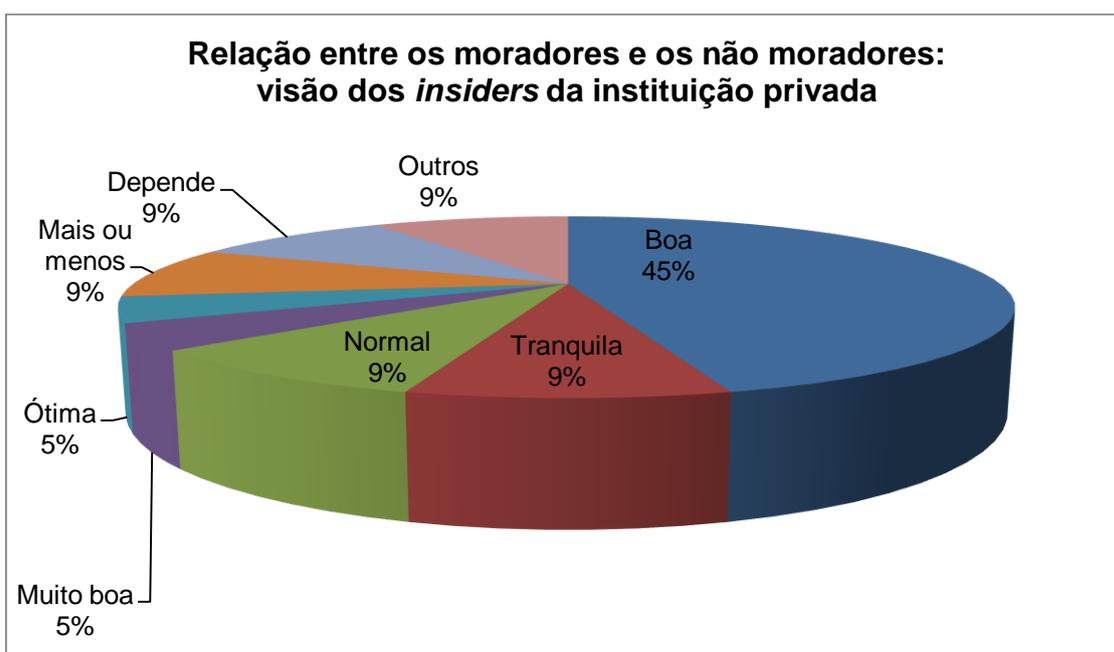


Gráfico 9. Relação entre os moradores e os não moradores, segundo os *insiders* da rede privada. Elaboração do autor.

Conforme mostrou o gráfico 9, os 26 *insiders*, em sua maior parte, usaram adjetivos de teor positivo para qualificar as relações entre os moradores e os não-moradores. Dez alunos consideram esta relação 'boa', enquanto que dois a qualificam como 'tranquila' e outros dois como 'normal'. Ainda na qualificação positiva um educando mencionou o relacionamento como 'ótimo' e outro como 'muito bom'. Cinco alunos foram mais ponderados em suas respostas, dois declararam que a relação é 'mais ou menos', um disse que é de 'indiferença', e outros dois mencionaram que dependendo de onde venha o não-morador, a relação pode ser boa ou ruim.

Dos 3 *insiders* provenientes da instituição pública, um não respondeu à pergunta, e dois mencionaram um aspecto positivo, como ocorreu na maioria dos *insiders* oriundos da rede privada, que a relação é 'boa'.

No que concerne aos 11 *outsiders* instituição privada, a maioria (4 alunos), assim como ocorreu nos grupos citados acima, declarou que a relação entre os moradores e os não-moradores é 'boa'. Dois alunos mencionaram que o relacionamento é 'normal' e outros dois não souberam responder. Três alunos qualificaram a relação de forma distinta, tendo o primeiro citado como uma relação 'mais ou menos', o segundo como um relacionamento de 'convivência e adaptação' e, o último, assim como ocorreu com o grupo de *insiders* da instituição privada declarou que a relação depende de onde os não-moradores são oriundos. Este último aluno especificou que existe uma rixa entre moradores do Grajaú e da Tijuca: "Muitas vezes tem 'bondes' de Grajaú contra a Tijuca".

Em meio aos 37 *outsiders* da instituição pública, 9 educandos não souberam responder como é a relação entre os moradores e os não-moradores. O gráfico 10 mostra as respostas declaradas pelos outros 28 alunos da rede pública.

Gráfico 10

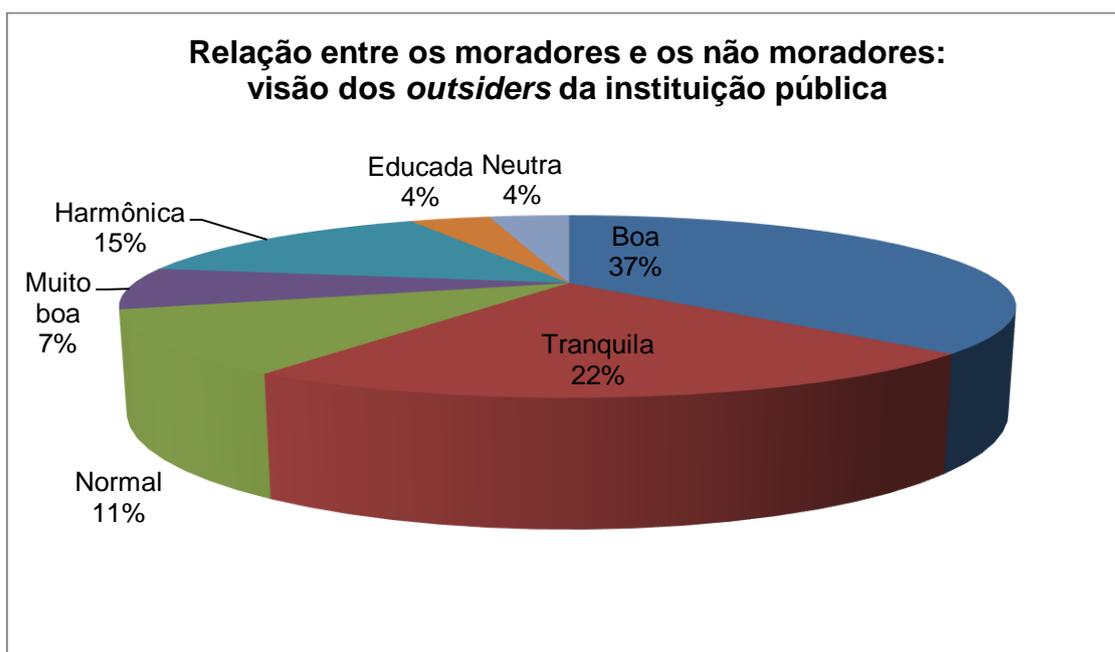


Gráfico 10. Relação entre os moradores e os não moradores, segundo os *outsiders* da rede pública. Elaboração do autor.

No que se refere aos 28 *outsiders* advindos da rede pública, a maioria foi a mesma dos outros grupos, isto é, 10 educandos declararam que a relação entre os *insiders* e os *outsiders* é 'boa'. Em segundo lugar, 6 mencionaram que a relação é 'tranquila' ou 'pacífica'. Quatro educandos qualificaram o relacionamento como harmônico, sendo que um aluno ressaltou, que apesar disso é "cada um em seu *lugar*". Três alunos citaram ser o relacionamento 'normal' e dois o enfatizaram como 'muito bom'. Os últimos dois alunos forneceram respostas distintas, um declarou que, tanto os moradores quanto os não moradores são educados uns com os outros, e o outro aluno citou que a relação é 'neutra'.

## 7.2 AS MATERIALIDADES E AS IMATERIALIDADES DO LUGAR

O bloco 6 visa levantar outras especificidades do bairro que auxiliam a entender porque esta porção espacial se constitui num lugar por aqueles que moram e/ou frequentam a área. Sendo assim, suas perguntas procuram realizar um levantamento dos aspectos materiais e imateriais que marcam o bairro. O primeiro questionamento pede que os alunos elenquem os

principais marcos materiais do bairro. O subsequente diz respeito ao levantamento dos símbolos da Tijuca, e, o último concerne ao que se constitui na alma da Tijuca na opinião dos alunos.

Ao pedir que os educandos elegessem os principais marcos materiais do bairro, pretendeu-se que os alunos levantassem os aspectos materiais do bairro que são marcantes na sua opinião, tendo contribuído assim para que esta porção espacial seja considerada um lugar para estas pessoas. Dentre os 37 *insiders* oriundos da rede privada, 6 educandos não souberam responder à pergunta. Os 31 educandos restantes mencionaram uma série de materialidades ilustradas no gráfico 11.

Gráfico 11

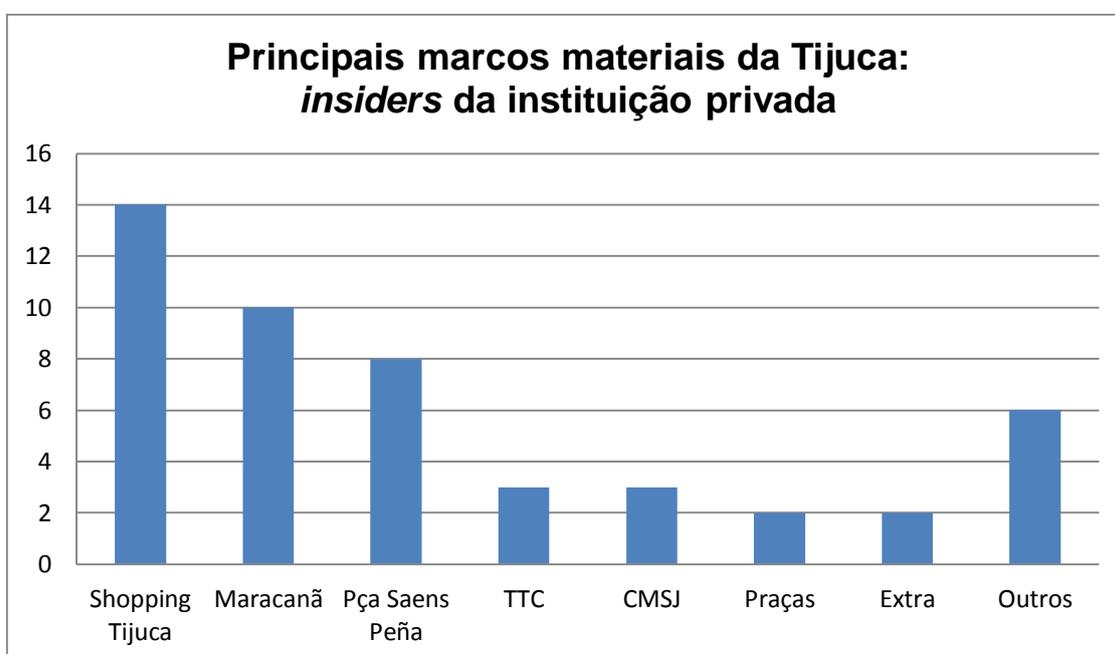


Gráfico 11. Materialidades mencionadas pelos *insiders* da rede privada. Elaboração do autor.

Dentre as materialidades mencionadas pelos educandos, o Shopping Tijuca foi o mais eleito como símbolo do bairro, tendo sido citado 14 vezes. Em seguida, o Maracanã, símbolo da cidade carioca, foi alegado por 10 alunos, apesar de oficialmente pertencer ao bairro do Maracanã. A terceira materialidade mais dita foi a Praça Saens Peña, citada 8 vezes. O Tijuca Tênis Clube (TTC) foi declarado como símbolo do bairro por 3 alunos. O Colégio Marista São José, instituição onde este grupo estuda, foi elencado por três alunos como símbolo do bairro. As praças, de um modo geral, foram lembradas

por 2 alunos. O Extra foi citado por dois educandos. Oito outros símbolos foram citados uma única vez. Foram eles: ‘Praça dos cavalinhos’, ‘Buxixo’, ‘Alto’, ‘Sumaré’, ‘Muda’, ‘Quartel Militar’, ‘Av. Maracanã’ e ‘Minha casa’.

No que concerne aos 3 *insiders* da rede pública, o Shopping Tijuca, a Floresta da Tijuca e a Praça Saens Peña foram mencionados duas vezes, já o metrô, o Maracanã e a Praça Afonso Pena foram citados uma vez como marcos materiais do bairro.

Com relação aos 11 *outsiders* advindos da rede privada, a principal materialidade, mencionada 8 vezes, mais uma vez, foi o Shopping Tijuca. O Maracanã foi citado duas vezes. Cinco materialidades foram citadas uma única vez. Foram elas: o Tijuca Tênis Clube, a Praça Saens Peña, o Colégio Marista São José, a Praça dos Cavalinhos e as praças, em geral. Por fim, dois alunos não responderam à pergunta.

O gráfico 12 mostra um panorama das principais materialidades elencadas por 32 *outsiders* da rede pública, já que 5 alunos não responderam à pergunta.

Gráfico 12

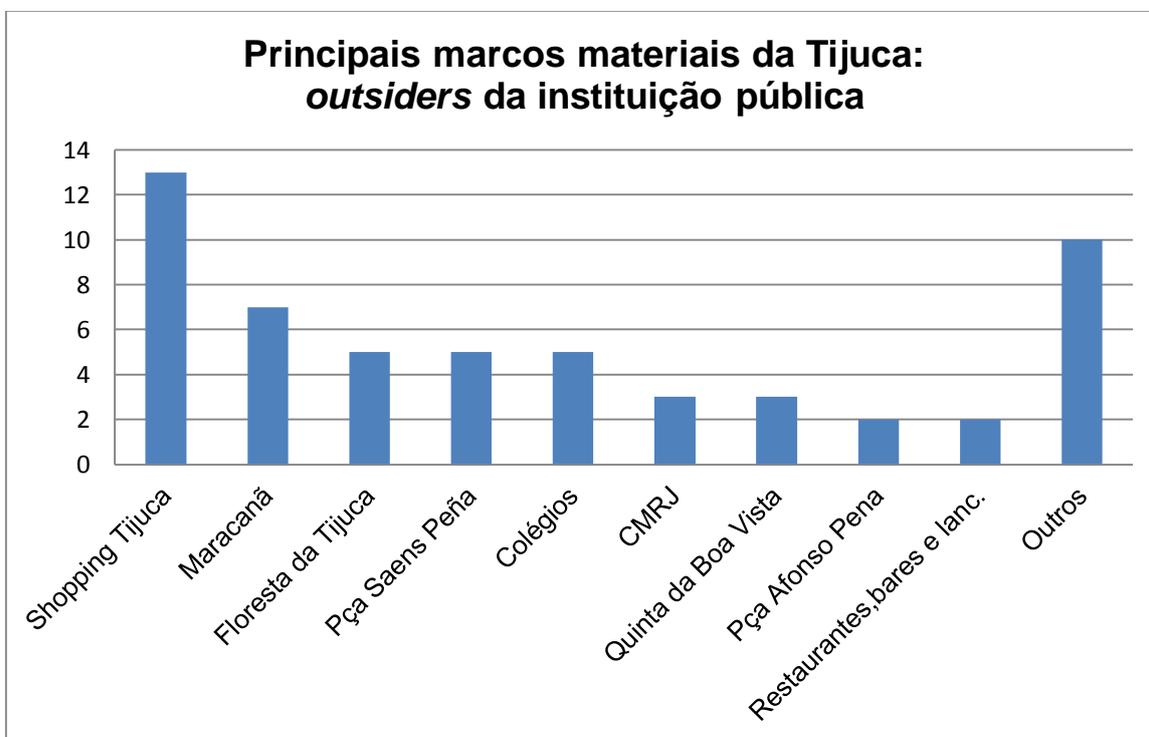


Gráfico 12. Materialidades mencionadas pelos *outsiders* da rede pública. Elaboração do autor

Dentre os 32 *outsiders* da rede pública, o Shopping Tijuca foi o mais citado (13 vezes) como materialidade do bairro da Tijuca, tendo sido assim o marco material principal elegido em todos os grupos arguidos. O Maracanã ficou em segundo lugar neste grupo, tendo sido citado sete vezes. A Floresta da Tijuca emerge como a terceira mais lembrada, empatada com a Praça Saens Peña e os colégios do lugar, tendo sido os três mencionados cinco vezes. O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), que ainda não havia sido mencionado nesta pesquisa, foi lembrado por 3 alunos. Este fato deve-se, provavelmente, ao fato da escola pública elencada localizar-se próxima ao CMRJ, ao contrário da instituição privada escolhida para esta investigação, a qual se localiza no sub-bairro da Usina. A Quinta da Boa Vista foi mencionada, também por três alunos, o que mostra uma dilatação dos limites oficiais do bairro, já que a quinta localiza-se no bairro de São Cristóvão. A Praça Afonso Pena foi mencionada por duas vezes, enquanto que o serviço diversificado do bairro, com os restaurantes, bares e lanchonetes, foram, igualmente, enfatizados em dois momentos.

Outras dez materialidades foram mencionadas num único momento. Foram elas: o Colégio Pedro II (localizado nas proximidades da instituição pública elencada); a UERJ (oficialmente fora dos limites do bairro); o “China” (lanchonete próxima à escola pública elencada); o ‘Mundo dos doces’; a FAETEC (alusão à instituição pública elegida); a via General Canabarro, o “Museu da Casa Rosa” (localizado entre o metrô de São Cristóvão e o CEFET/RJ, fora dos limites da Tijuca), a Praça da Bandeira (fora dos limites oficiais do bairro), ‘Edifícios e praças’; e, por fim, o prédio da Petrobrás, localizado no bairro do Maracanã.

Com relação aos símbolos do bairro da Tijuca, foi permitido que os alunos mencionassem os símbolos tanto de natureza material, quanto imaterial, desde que fossem elementos importantes, que se constituíssem na “cara” da Tijuca. Deste modo, dentre os 32 *insiders* da instituição privada, foram mencionados 7 símbolos materiais e dois símbolos imateriais. O gráfico 13 ilustra os símbolos materiais mencionados pelos alunos.

Gráfico 13

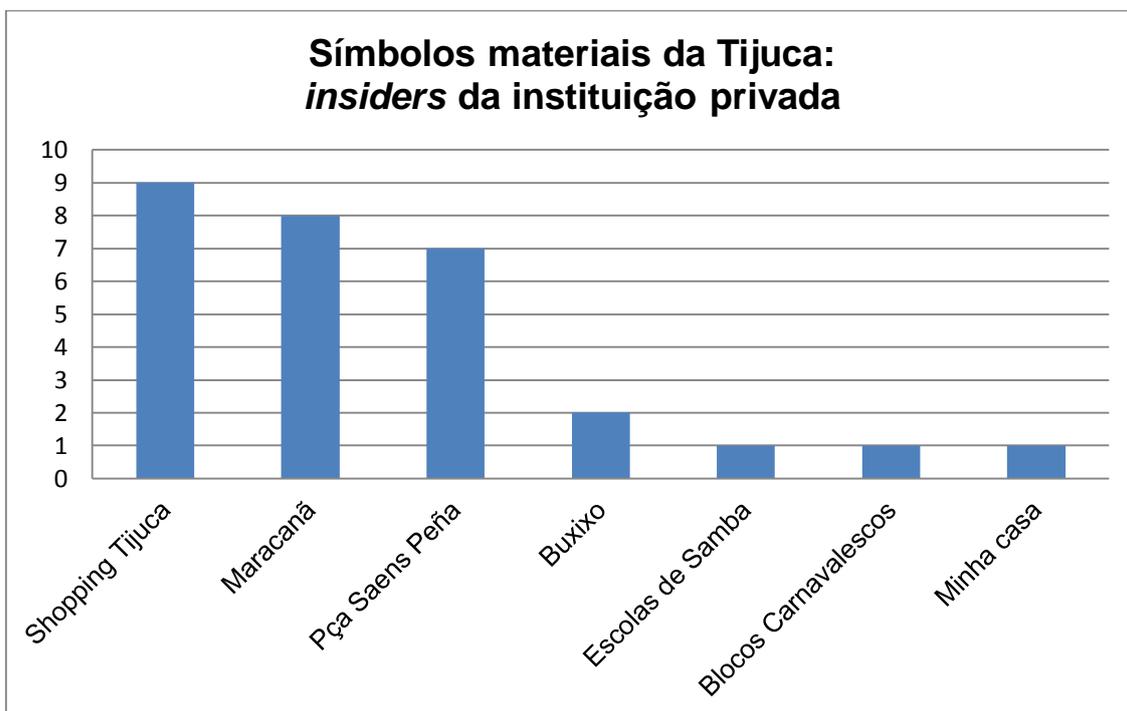


Gráfico 13. Símbolos materiais mencionados pelos *insiders* da rede privada. Elaboração do autor

Conforme se pode observar no gráfico 13, o símbolo material mais citado pelos alunos foi o Shopping Tijuca, tendo sido mencionado por 9 educandos. O Maracanã foi o segundo símbolo material mais citado, tendo sido mencionado por 8 educandos, sendo mais uma evidência da dilatação dos limites oficiais do bairro, uma vez que este símbolo localiza-se no bairro do Maracanã. A Praça Saens Peña, símbolo principal do bairro no passado, nos dias de hoje, foi a terceira materialidade símbolo eleita, tendo sido mencionada por 7 educandos.

O Buxixo, bar localizado na Praça Vanhargem, foi o quarto símbolo material elencado por dois alunos. Os blocos carnavalescos do bairro, a casa do aluno e as Escolas de samba do bairro foram mencionados uma única vez. Os símbolos imateriais mencionados pelos alunos foram a amizade, mencionada por um educando; e, o samba, citado por 2 alunos, sendo alusão às escolas de samba do bairro. Seis alunos não souberam responder à pergunta.

No que concerne aos 3 *insiders* da instituição pública, o Shopping Tijuca foi o símbolo material mais mencionado, juntamente com a Floresta da Tijuca, os quais foram citados por duas vezes. A Praça Saens Peña foi o último símbolo material mencionado neste grupo, tendo sido citada em um momento. Como símbolos imateriais foram mencionados uma única vez a ‘mistura da simplicidade com o conforto do bairro’.

No tange aos 11 *outsiders* oriundos da instituição privada, 2 alunos não souberam responder a respeito dos símbolos do bairro. Com relação aos símbolos materiais, o Shopping Tijuca foi mais uma vez o mais citado (4 alunos). O Maracanã foi o segundo símbolo material citado, com a menção de 2 educandos, e a Escola de Samba Unidos da Tijuca foi mencionada uma única vez. Como símbolos imateriais, foram citados uma vez ‘o jeito das pessoas’, a ‘amizade’ e a ‘felicidade’.

E meio aos 37 *outsiders* da instituição pública, novamente o Shopping Tijuca foi o símbolo material mais elencado, tendo sido citado por 6 alunos, seguido pela Floresta da Tijuca, que foi citado por 5 alunos. A segunda materialidade mais votada foram as praças, com a menção de 5 alunos. Três alunos mencionaram as escolas como símbolo do bairro e a Quinta da Boa Vista, sendo que este último elemento pertence oficialmente ao bairro de São Cristóvão. A Quinta possivelmente foi mencionada, pois a instituição pública elencada para a pesquisa localiza-se próximo a este elemento. A Escola de Samba Unidos da Tijuca foi mencionada por 2 alunos e a Praça Saens Peña foi citada por um aluno.

Com relação aos símbolos imateriais do bairro, 2 alunos mencionaram a sabedoria dos estudos (alusão às escolas), um citou a ‘felicidade’, e outro o ‘samba’. A tranquilidade foi mencionada por dois alunos e o aconchego por um. Um educando mencionou uma cena da cotidianidade como símbolo ao mencionar as “Pessoas passeando com os cachorros.”. Por fim, cinco alunos não souberam responder à pergunta.

Para responder à pergunta relacionada ao que é a alma da Tijuca, os alunos foram incentivados a mencionar o que é de mais marcante no bairro nas suas perspectivas. Sendo assim, dos 32 *insiders* provenientes da instituição privada, 4 alunos não souberam responder a esta pergunta. Com relação aos aspectos materiais mencionados, o Maracanã foi o mais eleito,

tendo sido mencionado por 8 alunos, seguido do Shopping Tijuca, citado por sete. A Praça Saens Peña foi mencionada por dois alunos, e as escolas de samba foram mencionadas por um único aluno, juntamente com os serviços. Com relação aos aspectos imateriais da alma deste lugar, o orgulho de ser tijucano foi citado por dois alunos, enquanto que o carisma, a alegria, a amizade e as pessoas foram citados uma única vez.

No que corresponde aos 3 *insiders* da instituição pública, um aspecto da intersubjetividade (as pessoas) foi mencionado por um aluno. Com relação aos aspectos materiais da alma do bairro, a Floresta da Tijuca foi citada uma vez, juntamente, com as lojas, a Floresta da Tijuca e a casa de um aluno. Dos 11 *outsiders* instituição privada, dois não souberam responder à pergunta a respeito do que é a alma da Tijuca. Com relação à dimensão material, quatro alunos, isto é, a maioria mencionou o Shopping Tijuca, seguido do Maracanã, citado por 2 alunos. A Praça Saens Peña e a ex-casa de um aluno foram mencionados uma única vez. No que se refere às dimensões imateriais da alma do lugar, foram mencionados uma única vez a música, a amizade, o carisma, e, por último, o samba e o *funk*.

Com relação aos 37 *outsiders* da instituição pública, seis não souberam responder à pergunta. No que concerne aos aspectos materiais da alma do lugar, as escolas foram as mais citadas (7 alunos), seguida pela Floresta da Tijuca, e as árvores mencionadas por quatro alunos. A Praça Saens Peña foi citada por dois alunos. Os edifícios, a Quinta da Boa Vista, a Praça da bandeira e o Maracanã foram mencionados uma única vez. Com relação às intersubjetividades do bairro, a socialização entre as pessoas foram citadas por quatro pessoas. No que se refere aos aspectos imateriais, foram citados por duas vezes a calma, e uma única vez o samba, a limpeza, o conhecimento, a cultura e a amizade. Ademais, o bairro foi qualificado como movimentado e clássico, por uma vez.

## 8.0 AS ESPACIALIDADES E A REPRESENTAÇÃO DO LUGAR

Este capítulo busca abarcar os resultados obtidos no bloco 7 da entrevista semi-estruturada, e, na parte concernente aos mapas mentais elaborados pelos alunos, com as suas respectivas descrições. Convém frisar que, o bloco 7 diz respeito às espacialidades existentes no bairro, como os sub-bairros, os principais trajetos e o levantamento do que faz este lugar ser diferente dos outros.

### 8.1 A TIJUCA E AS SUAS ESPACIALIDADES

Este sub-capítulo concerne aos questionamentos realizados no bloco 7, o qual é referente às espacialidades do bairro da Tijuca evidenciadas pelos educandos. Sendo assim, vale salientar que, para responder a primeira pergunta do bloco 7, '*Por que você se mudou para a Tijuca?*', foram somente arquivados os *insiders*, uma vez que, estes são moradores do bairro.

Dos 32 *insiders* instituição privada, 7 não responderam a pergunta. Parte majoritária (total de 12 alunos) declarou que mora no bairro desde que nasceu, o que reflete a tradição do lugar, composto por moradores que residem há bastante tempo. Sete alunos responderam que se mudaram para a Tijuca por decisão dos seus pais. Dois educandos mencionaram como causa, o fato de existirem parentes que já moravam no local, o que reflete os laços de parentesco existentes no bairro. Os três alunos restantes citaram motivos distintos, dois concernentes à imaterialidades do lugar, e um, à *topofilia* pelo bairro sendo, respectivamente, o fato do bairro ser 'agradável', 'calmo' e, por fim, porque o indivíduo gosta do bairro.

Com relação aos 3 *insiders* provenientes da instituição pública, estes foram unânimes em sua resposta, tendo sido a mesma proferida em maior quantidade pelos *insiders* da rede privada: o fato dos alunos sempre terem morado na Tijuca, dado este que corrobora o tradicionalismo do bairro.

Com relação à pergunta ‘No que este lugar é diferente dos outros?’, dos 32 *insiders* arguidos da instituição pública, 12 não souberam responder este questionamento e um aluno declarou que a Tijuca não é diferente de outros lugares. Foram citados sete aspectos positivos do bairro, como o fato de apresentar construções antigas (mencionado por 3 alunos), a limpeza do bairro (também citada por 3 educandos), o padrão diferente das ruas e a organização (citados por 2 alunos). O fato do bairro ser movimentado, de ter o Shopping como elemento diferente e de apresentar locais perto e boas escolas foram aspectos citados num único momento. Em contrapartida, foram levantados cinco aspectos negativos do bairro. O principal foi a falta de limpeza, enfatizada por três alunos. O segundo foi a grande quantidade de favelas no bairro, mencionados por dois alunos. Por último, foram citados uma única vez, as ruas esburacadas e a pouca organização do bairro. Com relação às intersubjetividades mencionadas, a amizade entre os moradores foram citados por três alunos.

No que se refere aos 3 *insiders* provenientes da instituição pública, dois citaram o bom relacionamento entre os moradores como aspecto diferencial do bairro. No que tange aos aspectos imateriais, a organização, a calma e a limpeza foram citados uma única vez.

No panorama das respostas fornecidas pelos 11 *outsiders* da instituição privada, quatro alunos não souberam responder à pergunta. Com relação aos aspectos positivos do bairro, foram mencionados 8 questões vistas como boas para o bairro na visão dos alunos. Por duas vezes foi citado que o bairro apresenta grande movimentação e bastante mistura. Outros seis aspectos positivos foram citados uma única vez. Foram eles: ‘muitas praças’, ‘limpeza’, ‘espaço mais ordenado’, ‘padrão das casas diferente’, ‘bons colégios’ e, finalmente, ‘comércio aglomerado’. As pessoas que possibilitam um bom convívio foi uma intersubjetividade citada por um educando. No que tange aos aspectos negativos do lugar, foi mencionado por dois alunos que o lugar não é muito limpo.

No que com concerne aos 37 *outsiders* oriundos da instituição pública, três alunos não souberam responder à pergunta. Dentre os aspectos positivos do bairro, o fato da área apresentar construções antigas foi destacado

pela maioria dos alunos (13). Convém frisar que, destes 13 alunos, a maioria (nove) que enfatizou esta marca arquitetônica do bairro foram os alunos da turma que faz o curso técnico de edificações, cujo enfoque dá-se justamente no viés arquitetônico dos lugares. A segunda qualidade do bairro mais destacada foi a organização, a qual foi mencionada por 7 alunos, seguidos pela limpeza, que foi citada em seis momentos e pelo fato do 'padrão das ruas serem diferentes', menção esta feita por 4 alunos. As lojas localizadas próximas umas às outras foi outra questão importante do bairro, com a menção de 3 educandos. Dois *outsiders* destacaram as qualidades do bairro ser movimentado, calmo e de apresentar bastante opções de lazer. Seis elementos foram mencionados uma única vez. Foram eles: o fato do bairro ser bem cuidado, a existência de praças e de escolas, o Maracanã (dilatação dos limites oficiais do bairro) e, por fim, a modernidade do *shopping* e dos apartamentos. No que concerne à intersubjetividade, o fato do bairro apresentar muitos jovens foi destacado por um aluno como um aspecto positivo do bairro.

Com relação aos aspectos negativos da Tijuca, os problemas causados no bairro por conta de 'chuvas fortes' foram citados por dois educandos. Já a violência foi mencionada por um aluno. Com relação a associação das respostas dos educandos com os conceitos de lugar oriundos da ciência geográfica, duas repostas mostraram-se bastante ilustrativas para esta temática. Na primeira, o aluno destacou que "cada lugar é diferente, cada lugar tem uma luz própria. Aquela coisa que o faz ser especial e único." Por meio desta citação pode-se observar a sua estreita relação com o conceito de lugar proveniente da Geografia Humanística, que encara o lugar como um singularidade do espaço, como algo único. O segundo aluno declarou que, no bairro tijucano: "Há um ar de antigo nas casas misturado com a modernidade do Shopping e dos apartamentos". Este relato está diretamente relacionado à perspectiva teórica de lugar segundo OAKES (1997), pois o aluno considera o lugar como uma mistura da tradição das antigas casas com a modernidade do shopping e dos apartamentos, sendo este contraste, um aspecto marcante da modernidade.

No panorama geral das respostas, os *outsiders* elencaram um quantitativo menor de aspectos negativos do bairro como características diferenciais do lugar, em comparação com as respostas proferidas pelos

*insiders*. Dentre as explicações possíveis para esta discrepância, pode ser considerada: o fato do *outsider* passar menos tempo no bairro que o *insider*, logo, sua percepção para os problemas não se mostra tão acurada.

Com relação à pergunta ‘*Quais são as ruas e os trajetos mais importantes para você?*’, dos 32 *insiders* da instituição privada, cinco alunos não responderam este questionamento. A maioria elencou a Rua Conde de Bonfim como a via mais importante do bairro, tendo sido mencionada 18 vezes. Esta escolha não foi aleatória, uma vez que, este caminho constitui-se numa das principais vias arteriais do bairro, e, ademais, diz respeito à rua onde se localiza a instituição deste grupo de alunos da pesquisa. A avenida Maracanã foi a segunda via mais mencionada, tendo sido citada em oito momentos. A terceira rua que os alunos fizeram maior menção foi a rua citada como a “a rua da minha casa”, enfatizada por 6 educandos. A rua Uruguai foi a quarta mais proferida (4 vezes), seguida pela Praça Saens Peña, a qual foi citada por três alunos como ponto importante nos seus trajetos do bairro. As ruas Barão de Mesquita, Carlos Vasconcelos e Desembargador Isidro foram citadas em dois momentos. Uma única vez foram mencionadas a ‘rua dos amigos e parentes’, a Conde de Itaguaí, a Itacuruçá, a ‘rua do Shopping’, a José Higino e a 18 de Outubro. No que concerne aos trajetos principais dos alunos, somente três responderam, destacando o trajeto de casa para a escola como o principal percorrido por eles.

No que tange aos 3 *insiders* provenientes da instituição pública, um educando proferiu a Av. General Canabarro como principal via no bairro tijucano. Convém destacar que, esta rua localiza-se oficialmente nos limites do bairro do Maracanã. Este fato pode ser explicado devido ao fato da instituição pública também se localizar no bairro do Maracanã, área esta que faz limite com o bairro da Tijuca. As ruas Pereira Nunes e Gonzaga Bastos, outras vias destacadas por outro *insider* localizam-se oficialmente em outros bairros vizinhos à Tijuca, Andaraí e Vila Isabel, respectivamente. Por fim, as ruas Conde de Bonfim, Haddock Lobo, Campos Sales, Mariz e Barros, Barão de Mesquita e São Miguel, pertencentes ao bairro da Tijuca, foram proferidas uma única vez.

Em meio aos 11 *outsiders* da instituição privada, três não souberam responder à pergunta acerca das ruas e principais trajetos do bairro.

Assim como ocorreu com os *insiders* advindos da mesma instituição, a rua mais citada foi a rua Conde de Bonfim (proferida por 5 vezes), seguida pelas menções à 'rua da minha casa' e à 'rua da escola', citada em três momentos. A 'rua do Shopping' foi destacada por duas vezes. Foram mencionadas em um único momento a av. Maracanã, a rua Uruguai, a 'rua do TTC' (Tijuca Tênis Clube), a 'rua dos amigos' e a rua Carlos Vasconcelos. Com relação aos trajetos, quatro alunos destacaram o caminho de casa até a escola, e um educando destacou o caminho da sua casa para o shopping e a casa de amigos, além da escola.

No que se refere aos 37 *outsiders* da instituição pública, dois alunos não responderam à pergunta. A maioria elencou a av. General Canabarro como o caminho mais importante do bairro, tendo sido mencionado em 15 momentos, seguido pela av. Maracanã, citada por 7 vezes. Com relação aos locais que estão dentro dos limites oficiais do bairro, a rua São Francisco Xavier e a Praça Saens Peña foram mencionados duas vezes. A 'rua do hopping' foi elencada por duas pessoas como uma via importante do bairro. Foram mencionadas um única vez, as ruas Moraes e Silva, Conde de Bonfim, a 'rua do Colégio Militar', a 'rua do Tijuca Tênis Clube', a 'rua do metrô', a 'rua de amigos', a 'rua da escola', dentre outras.

Dentre os trajetos mais importantes na visão destes alunos estão o caminho do metrô de São Cristóvão até a escola (dentro dos limites do bairro do Maracanã), que foi mencionado por 5 alunos. O caminho da escola até o Shopping Tijuca foi citado em dois momentos. Foi citado um única vez o trajeto da 'escola até o ponto final do 639 e do 638' e os trajetos dos ônibus 239 e 219.

No que se refere à pergunta '*Quais são os sub-bairros da Tijuca?*', objetivou-se compreender se existe este tipo de espacialidade e como ela ocorre na perspectiva dos moradores e dos não moradores. Deste modo, dos 32 *insiders* oriundos da rede privada, sete não souberam responder à pergunta. Três mencionaram ao Andaraí e a Usina, como sub-bairros tijucanos. Vale salientar que o Andaraí, oficialmente, se constitui num bairro adjacente à Tijuca. Em dois momentos foram mencionadas as seguintes divisões do bairro: 'minha casa e o resto' e 'Maracanã e Usina', ocorrendo a dilatação dos limites oficiais do bairro neste último caso. Dois alunos declararam que a Tijuca

não deve ser dividida nas suas perspectivas, uma vez que, o bairro deve ser visto como um conjunto. Dentro dos limites do bairro, foram mencionados os seguintes sub-bairros uma única vez: 'Praça Saens Peña e Praça Afonso Pena', 'Conde de Bonfim e Praça Saens Peña', 'Usina, Muda, Xavier de Brito e Saens Peña', 'Usina, Centro (Perto da Praça) e Salgueiro', 'Usina,Muda,Uruguai e Saens Peña', 'Muda e Saens Peña', 'Colégio', 'Shopping Tijuca,TTC, Batista e Colégio', 'casa e Batista', e por fim, unicamente o Shopping Tijuca como sub-bairro. Convém frisar que a praça Saens Peña foi citada por cinco alunos como sub-bairro, seguida pela Usina, mencionada em três momentos e pela Muda, citada, igualmente, por 3 vezes. Retornando à questão da dilatação dos limites oficiais do bairro, seis sub-bairros foram citados uma única vez e estão inseridos neste contexto. Foram eles: 'Maracanã,Andaraí e Grande Tijuca', 'Rio Comprido', 'Andaraí, Tijuca e Usina', 'Muda e Rio Comprido', 'Maracanã, Muda, Saens Peña.Usina e Afonso Pena', e, finalmente, 'Saens Peña ,Afonso Pena e Maracanã'.

No que se refere aos 3 insiders provenientes da instituição pública, todos, ao elencarem os seus sub-bairro tijucanos, apresentaram dilatação dos limites oficiais da área. Sendo assim, as divisões mencionadas uma única vez foram: 'Vila Isabel, Grajaú, Maracanã, Campo Grande e Barra da Tijuca', 'Maracanã,Alto da Boa Vista e Praça', e, 'Saens Peña, Maracanã e São Cristovão'.

Em meio aos 11 *outsiders* da rede privada, três não souberam responder a pergunta à respeito dos sub-bairros. Um educando mencionou que não faz divisão do bairro, para este a Tijuca é vista como um todo. Dentro dos limites do bairro, cinco foram os sub-bairros elencados uma única vez: 'Usina, Saens Peña e Uruguai', somente 'Usina', 'favela, a parte mais próxima da Praça Saens Peña e a parte mais próxima da Praça Afonso Pena', 'Colégio,Shopping,Batista e TTC', e, finalmente, 'Usina,Afonso Pena e Saens Peña'. Com relação aos limites do bairro ultrapassados, foram citados em um momento dois sub-bairros: 'Shopping, Praça,Usina e Maracanã' e, 'Usina e Maracanã'. Convém frisar que a Usina e a Praça Saens Peña foram os sub-bairros mais citados, tendo sido mencionados por quatro vezes.

Com relação aos 37 *outsiders* advindos da instituição pública, 21 educandos não souberam responder à pergunta. Dentro dos limites do bairro

da Tijuca, o sub-bairro mais mencionado (em 2 momentos) foi 'SãoFrancisco Xavier, Saens Peña e Afonso Pena'. Uma única vez foram citados quatro sub-bairros. Foram eles: 'Saens Peña', 'Borel, Saens Peña e Afonso Pena', 'Borel,Praça Saens Peña e a rua do MC Donalds' e, por fim, 'Centro e parte afastada'.

No que concerne à dilatação dos limites oficiais do bairro, dez sub-bairros foram mencionados em um momento. Foram eles: 'Quinta, Escola, Shopping e Colégio Militar', 'os dois lados da estação,área da Praça da Bandeira, área do Shopping Tijuca e área do Maracanã', 'Saens Peña, Maracanã, Tijuca, São Cristovão', 'Maracanã e Floresta da Tijuca', somente 'Maracanã', 'Maracanã e São Cristovão', 'Pavuna, Anchieta,São Cristovão e Maracanã', 'Pavuna e São Cristovão', 'Bangu,Realengo,São Cristovão, Campo Grande', 'Maracanã, Tijuca e Saens Peña'. As respostas dos *outsiders* da instituição pública representa o pouco conhecimento de alguns a respeito do bairro tijucano, pois citam bairros distantes como sub-bairros da área em questão.

## **8.2 OS MAPAS MENTAIS E A REPRESENTAÇÃO DO LUGAR**

Os mapas mentais mostraram-se como importante instrumento para a espacialização dos principais elementos do bairro elencados pelos alunos. Desta forma os educandos tiveram que representar o que é mais importante no bairro, isto é, o que se constitui na alma da Tijuca nas suas percepções, por intermédio de desenhos em uma folha de papel A4. Através do processo de generalização cartográfica, os alunos selecionaram as principais ruas, trajetos, sub-bairros e símbolos do bairro na sua ótica. Posteriormente, tiveram de realizar uma breve descrição do seu mapa mental, justificando o porquê dos elementos selecionados.

Dentre os mapas mentais elaborados pelos 37 *insiders* da instituição privada, 13 não realizaram descrições acerca do seu mapa mental. Deste modo, no que concerne aos 24 alunos que descreveram seus mapas mentais, 12 alunos propiciaram respostas passíveis de serem relacionadas com os aspectos do lugar que constroem esta acepção na ciência geográfica. A cotidianidade, a intersubjetividade e o espaço vivido destes alunos foram

evidenciados de forma explícita nos discursos realizados para a descrição dos seus mapas mentais.

A tabela 9 apresenta os discursos destes alunos, os quais são relacionados, posteriormente, ao lugar e às suas categorias correlatas da ciência geográfica.

Tabela 9

Discurso dos alunos (descrição dos mapas mentais)
<p>Aluno 1:  <i>“A Tijuca é diferente pois <b>tem seu próprio jeito de viver, o tijucano é diferente. Escolhi esses elementos pois participam diretamente da minha vida. Lugares como o Shopping Tijuca, TTC até a Parmê são importantes, pois mantém uma tradição tijuicana que é o convívio familiar, entre outros lugares como o SESC,BS2( restaurante), Afonso Pena,Buxixo,entre outros, continuam mantendo vivo o ser tijucano.</b>”</i></p>
<p>Aluno 2:  <i>“Shopping Tijuca é onde <b>os jovens se reúnem para passar o final de semana.</b>”</i></p>
<p>Aluno 3:  <i>“Desenhei por volta do Shopping Tijuca, pois acho que é o ponto mais marcante do bairro, já que na minha concepção é <b>onde ocorrem os encontros entre amigos,etc.</b>”</i></p>
<p>Aluno 4:  <i>“No meu mapa existem <b>lugares que frequento, como encontro com os amigos e onde estudo.</b>”</i></p>
<p>Aluno 5:  <i>“Escolhi esses lugares pois é onde moro e <b>onde meus amigos moram também.</b>”</i></p>
<p>Aluno 6:  <i>“Principais elementos são meu colégio, <b>casa do meu namorado,casa da minha avó, casa da Mariana e praça. Lugares para onde vou com frequência.</b>”</i></p>
<p>Aluno 7:  <i>“Lugares <b>que eu ando, passei minha infância, ou seja, que marcaram e marcam meu dia-a-dia.Maracanã,TTC,CMSJ,Floresta da Tijuca, Shopping Tijuca.</b>”</i></p>
<p>Aluno 8:  <i>“(…) a rua.Uruguai é a rua de principal movimentação para mim,<b>onde vou aos lugares e pego ônibus. O shopping Tijuca é o local de cinema e compras.</b>”</i></p>
<p>Aluno 9:  <i>“Eu escolhi os tais elementos colocados em meu mapa porque são as áreas da Tijuca que <b>eu mais caminho e é a região onde eu moro.</b>”</i></p>

<p>Aluno 10: Cotidianidade</p> <p><i>“Escolhi os locais porque é do meu <b>convívio diário</b>, escolhi minha casa porque lá moro e escolhi o Ibeu, que é onde estudo.”</i></p>
<p>Aluno 11:</p> <p><i>“A Tijuca tem uma <b>historia muito bela</b>, além de ser um <b>bairro muito agradável</b>.”</i></p>
<p>Aluno 12:</p> <p><i>“Os elementos que eu desenhei foram o Maracanã, Shopping Tijuca e a Floresta da Tijuca. Pois acho que esses três lugares são a cara do bairro, são os <b>elementos marcantes</b> e os mais lembrados ao falar o nome Tijuca.”</i></p>

Tabela 9: Descrição dos mapas mentais dos *insiders* da rede privada, relacionados à aceção de lugar da ciência geográfica. Elaboração do autor.

Na primeira frase, o aluno manifesta o caráter único do lugar, característica esta enfatizada na corrente da Geografia Humanista, pois declara que o tijucano tem um jeito próprio de viver, o qual é diferente. Ao manifestar que determinados elementos da Tijuca fazem parte diretamente da sua vida, e também com a expressão “mantendo vivo o ser tijucano”, o aluno está expressando que este lugar constitui-se num espaço vivido para ele e para os outros moradores do bairro. Outros dois aspectos do lugar ainda são explorados pelo mesmo educando. Foram eles: a tradição existente no lugar e a intersubjetividade desta porção espacial, por intermédio do ‘convívio familiar’.

Na segunda sentença, o aluno destaca a cotidianidade do lugar e a sua intersubjetividade, ao mencionar o costume dos jovens se reunirem aos finais de semana no Shopping Tijuca. A dimensão intersubjetiva do lugar também é expressa nos discursos dos alunos 3, 4 e 5, que mencionam o encontro com os amigos, e a importância do lugar onde estes moram como aspectos relevantes do bairro. Convém frisar que o educando 4 também menciona explicitamente a dimensão da cotidianidade da Tijuca ao mencionar os lugares que costuma frequentar no bairro. O educando 6 menciona ainda na intersubjetividade, não somente os amigos, mas também os familiares que moram no bairro. Ademais, este aluno também cita locais que frequenta no bairro, como a praça, o que explicita a dimensão do cotidiano do bairro.

O aluno 7 aborda em seu discurso, não somente relatos do cotidiano atual, mas também hábitos do passado, que fazem parte da

dimensão cotidiana do lugar e, também, da alma do lugar, uma vez que , segundo o próprio aluno, ‘marcaram e marcam’ o seu dia-a-dia. A figura 21 mostra o mapa mental desenhado por este aluno, onde se mostram destacados os elementos da cotidianidade e do espaço vivido dele, como o Shopping Tijuca, o Tijuca Tênis Clube, a Praça Saens Peña e a Floresta da Tijuca.

A cotidianidade ainda é evidenciada nos relatos dos alunos 8, 9 e 10, que destacam acontecimentos corriqueiros das suas vidas, como enumerar em que pontos do lugar costuma ir para ter condução para outros lugares e fazer compras (caso do educando 8), ou citar os elementos os quais passa quando costuma caminhar (exemplo do aluno 9), ou, ainda, quando menciona locais do ‘convívio diário’, como onde estuda (caso do aluno 10). Convém frisar que, o aluno 8, em seu mapa mental (figura 22) evidenciou não somente os elementos importantes do seu dia-a-dia (como o Shopping Tijuca e o Colégio Marista São José), bem como foi o único aluno deste grupo que esboçou uma divisão em sub-bairros da Tijuca no seu mapa.

A dimensão imaterial do bairro, bem com a sua memória, outros elementos importantes do lugar, que auxiliam na construção de sua categoria correlata, isto é, na *topofilia*, foram elencados no discurso do aluno 11, que mencionou ser o bairro um local ‘muito agradável’ e que apresenta ‘uma história muito bela’. O último aluno da tabela evidencia a ideia de alma do lugar, ao identificar os elementos ‘marcantes’ do lugar, como o Shopping Tijuca e a Floresta da Tijuca.



Figura 21 Mapa Mental de *insider* da rede privada com destaque para os elementos da sua cotidianidade no lugar.



Figura 22: Mapa Mental de *insider* da rede privada com destaque para os sub-bairros e para os elementos da sua cotidianidade no lugar.

Com relação à figura 22, o mapa mental do aluno evidencia o sub-bairro da Muda, o qual é definido na sua descrição como a 'região onde moro'. Esta área apresenta como centro a Praça Xavier de Brito, ou "Praça dos Cavalinhos", além da casa do próprio aluno. Fora deste quadrilátero, onde a Rua Uruguai está como limite (lugar este onde o aluno 'vai pegar ônibus'), está o sub-bairro composto pela Praça Saens Peña e pelo Shopping Tijuca. Vale frisar que no seu discurso, o aluno destaca a praça citada como *locus* onde se situa o metrô e a 'a maior parte dos ofícios, como médicos, etc.', e o shopping é descrito como o local onde ele vai ao cinema e fazer algumas compras.

Na direção diametralmente oposta, está a área onde se localizam o Morro do Borel, o Colégio Marista São José (definido no seu discurso como 'lugar de ensino') e o Morro da Formiga. Vale salientar que este mapa ultrapassa os limites oficiais do bairro, evidenciado pelo desenho do estádio do Maracanã. O Morro do Sumaré, no Alto da Boa Vista, também é destacado como fazendo parte da paisagem da Tijuca pelo aluno, além de se constituir, ainda de acordo com o seu discurso, como uma divisão com a Zona Sul. Este mapa foi o que apresentou maior riqueza de detalhes, mostrando não somente as espacialidades internas do bairro, bem como a sua posição geográfica em relação aos bairros e às zonas vizinhas.

Quatro *insiders* em suas descrições dos mapas mentais, apenas enumeraram os principais elementos do bairro, sem justificar o seu porquê. O primeiro educando citou a Praça Saens Peña e a sua casa como principais elementos do bairro na sua visão. O segundo educando enumerou a rua do Colégio Marista São José (CMSJ), o Shopping Tijuca e o Colégio Batista como ruas e pontos principais. O aluno subsequente citou novamente a rua do CMSJ e o Shopping Tijuca como elementos fundamentais. A última aluna evidenciou a escola, o hospital, a padaria, dentre outros elementos localizados na rua Conde de Bonfim.

Os três *insiders* restantes elencaram elementos fora dos limites oficiais do bairro, além dos pontos tijuicanos. A figura 23 mostra o mapa mental realizado por um destes alunos, que destaca elementos do bairro tijucano, como a rua Conde de Bonfim, a Praça Saens Peña e a Praça Xavier de Brito, em conjunto com referências localizadas fora dos limites do bairro, como o estádio do Maracanã.

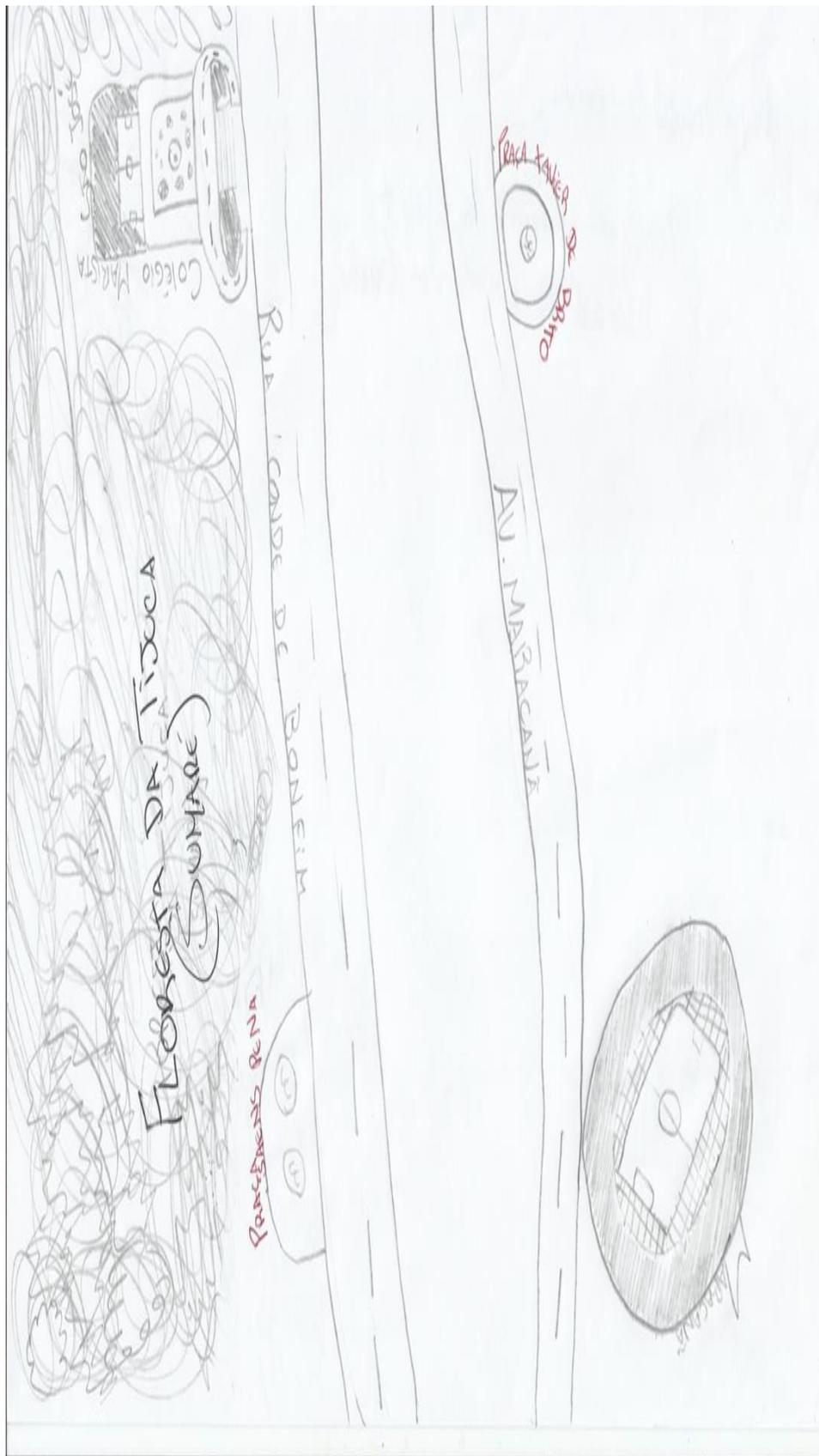


Figura 23: Mapa Mental de insider da rede privada com destaque para os elementos localizados dentro e fora dos limites oficiais do bairro. Para o mapa

mental da figura 24, o aluno descreveu que os elementos desenhados no mapa são pontos antigos e de história, como o Maracanã (palco da Copa do Mundo), o Colégio Marista São José (por ser onde o aluno estuda), a Floresta da Tijuca, por ser, na opinião do aluno, uma das mais famosas do Brasil. O educando também destacou a Avenida Maracanã e Conde do Bonfim por serem as principais ruas da Tijuca e a Praça Saens Peña, por ser o centro da Tijuca. O segundo aluno e o terceiro alunos que deram destaque para a dilatação dos limites do bairro da Tijuca, enfatizaram a importância do Maracanã, declarando que a sua visibilidade em função da copa poderá trazer melhorias para o bairro.

Com relação aos 3 *insiders* provenientes da escola pública, em seus discursos sobre o mapa mental foi possível realizar correlações com o conceito de lugar oriundo da Geografia, conforme ocorreu com os *insiders* da instituição privada. No discurso da primeira aluna, é possível correlacionar as suas ideias com a de espaço vivido e também com a dimensão cotidiana do lugar, uma vez que, ela declara que a Tijuca é onde a sua vida age, e onde ela realiza uma série de atividades corriqueiras, como fazer compras e ir à academia fazer exercícios. A segunda aluna declarou que os pontos desenhados no seu mapa mental refletem aquilo que mais marcou a sua vida, sendo esta menção correlata à ideia de alma do lugar (figura 25). A mesma aluna elencou os principais pontos que gosta de frequentar, como o Shopping Tijuca e a Praça Saens Peña. Outro elemento importante, na visão da aluna, para a sua cotidianidade é o ponto das conduções que sobem o Morro do Borel. Este elemento foi selecionado, pois faz parte do dia-a-dia desta educanda, uma vez que, ela mora na comunidade do Borel. O terceiro aluno destacou como elementos importantes que frequenta ou já frequentou, o que evidencia, também a dimensão da cotidianidade do lugar, o colégio GPI e a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.



Dentre os 11 *outsiders* da rede privada, cinco não realizaram descrição dos seus mapas mentais. Em meio aos seis alunos que realizaram a descrição, cinco apresentaram discurso que podem ser correlacionados às categorias e dimensões do lugar oriundas da ciência geográfica., conforme mostra a tabela 10.

Tabela 10

<b>Discurso dos alunos (descrição dos mapas mentais)</b>
<p>Aluno 1:  <i>“Eu escolhi colocar os lugares <b>que eu mais frequento</b> na Tijuca, como o meu colégio, a casa da minha tia e o lugar que faço aulas. <b>Esses lugares fazem a Tijuca ser a Tijuca para mim</b>, pois são meus lugares de costume e onde estão os <b>meus amigos e família</b>, mas é diferente para outras pessoas.”</i></p>
<p>Aluno 2:  <i>“Os principais elementos que eu desenhei foram as principais ruas e <b>lugares que eu frequento com meus amigos</b>, o melhor é o shopping, pois nele eu me divirto e tenho mais liberdade que o Colégio.”</i></p>
<p>Aluno 3:  <i>“No meu mapa consiste apenas o shopping e as coisas em volta, isso porque <b>é o lugar em que mais vou.</b>”</i></p>
<p>Aluno 4:  <i>“Principais elementos pra mim: Shopping, escola, casa da Mariana. Esses são os locais que eu <b>sempre fico aqui.</b>”</i></p>
<p>Aluno 5:  <i>“(…) venho para a Tijuca <b>para estudar ou ir para o Shopping.</b>”</i></p>

Tabela 10: Descrição dos mapas mentais dos *outsiders* da rede privada, relacionados à aceção de lugar da ciência geográfica. Elaboração do autor.

Os dois primeiros alunos evidenciaram, em seus discursos, a cotidianidade e a intersubjetividades inerentes ao conceito de lugar. Os alunos 1 e 2 declararam que elencaram os elementos nos mapas mentais que mais frequentam. O primeiro educando destacou as suas relações com os amigos e família, e o segundo evidenciou somente os laços de amizade. Os três últimos alunos enfatizaram somente a dimensão da cotidianidade do lugar, ao mencionarem os principais locais que frequentam.

O aluno restante que realizou a descrição do bairro, mostrou o estádio do Maracanã como parte fundamental da Tijuca, apesar de não pertencer aos limites oficiais do bairro da Tijuca.

Dentre os que não descreveram o mapa mental, o desenho de uma *outsider* chamou a atenção (figura 25), pois mostrou o trajeto de sua casa até a escola, apresentando o Alto da Boa Vista, o sub-bairro da Usina (com o Colégio Marista São José), o morro do Borel e o da formiga. Outros elementos destacados no mapa foram a praça dos cavalinhos e a praça Saens Peña. A intersubjetividade também foi destaque nesta representação do bairro tijucano, com o desenho da casa de parentes e de amigos.

Outro *outsider* da rede privada mostrou dilatação dos limites oficiais do bairro da Tijuca, ao evidenciar em seu mapa (figura 26) comunidades que se localizam dentro e fora da Tijuca, como Comunidade do Borel, Indiana, da Mangueira e do Catambi. Elementos do bairro foram mencionados, como o sub-bairro da Usina, o Colégio Marista São José e a Floresta da Tijuca. Como elementos de fora do bairro, foram mostrados o Maracanã e a Praça da Bandeira.

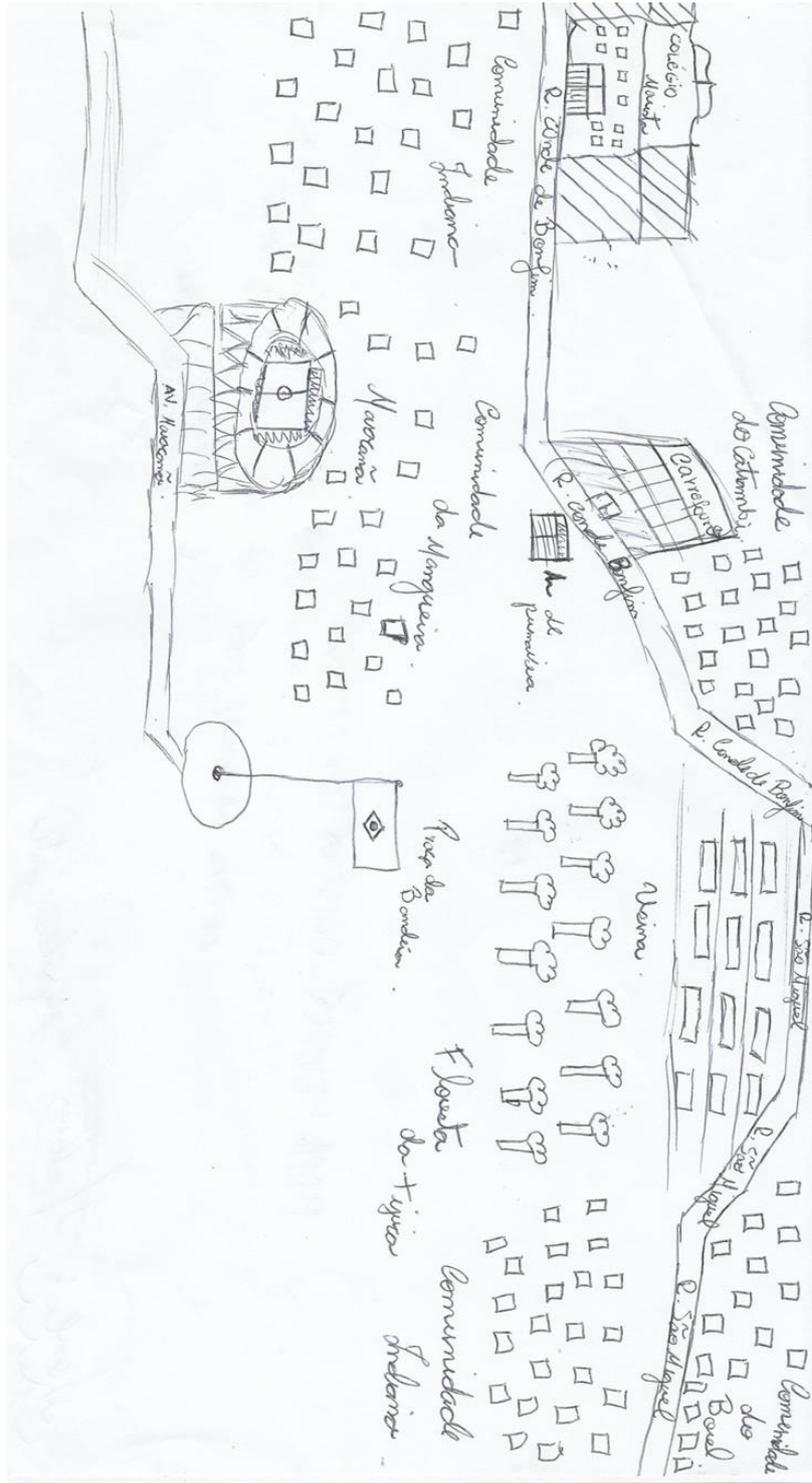


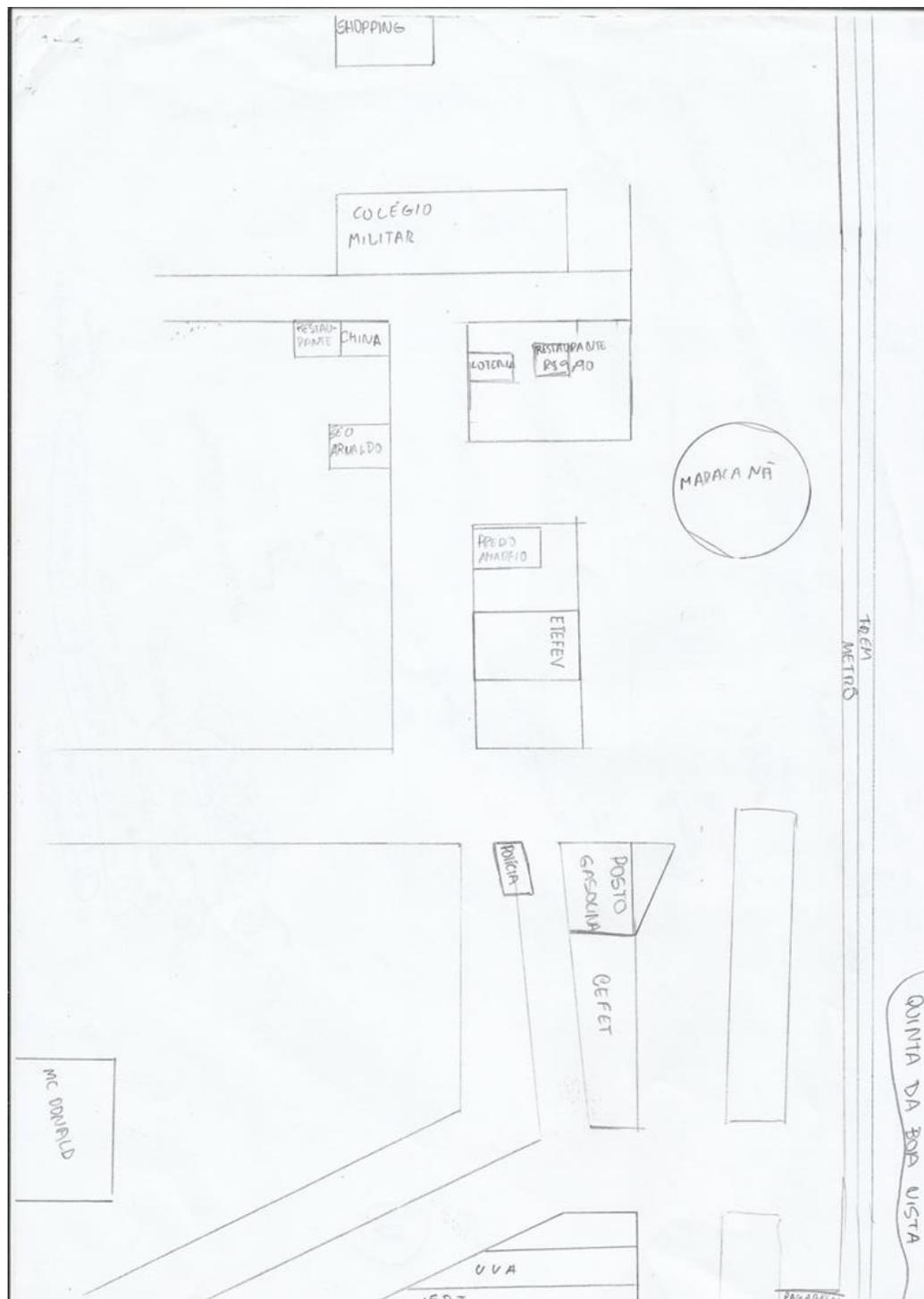
Figura 26: Mapa Mental de outsider da rede privada que mostra a dilatação dos limites do bairro da Tijuca.

Entre os 37 *outsiders* oriundos da rede pública, seis não realizaram descrição de seus mapas mentais. Três educandos descreveram em seus mapas as dimensões da cotidianidade e da intersubjetividade, inerentes ao lugar. Estes mencionaram os lugares que costumam frequentar, como o Shopping Tijuca e o fato de encontrarem amigos no bairro. Onze educandos destacaram, igualmente, a cotidianidade, enumerando também os locais que frequentam no dia-a-dia (com exemplo a figura 27). Duas alunas deste grupo destacaram, em conjunto com a cotidianidade, a *topofilia* pelo bairro, ao declararem que gostam de frequentar o lugar. O relato de uma destas alunas destaca também o fato do lugar ser como um lar para ela: “Esses lugares são o meu dia-a-dia e acabam se tornando especiais, acaba tendo um afeto por vermos todos os dias, é tipo a nossa casa.”.

Na figura 27 observam-se como elementos da Tijuca o Colégio Militar e o Shopping Tijuca. Convém frisar que, o educando mostrou também pontos que não estão dentro dos limites oficiais do bairro, como o CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) e a própria ETEFV (Escola Técnica Estadual Ferreira Viana), local onde grupo da pesquisa estuda. A Quinta da Boa Vista também é mostrada no mapa.

Com relação aos 16 alunos restantes, a dilatação dos limites oficiais do bairro também foi evidenciada, mostrando, sobretudo, o caminho do metrô de São Cristóvão até a ETEFV, dentro outros elementos deste caminho como o CEFET/RJ e o prédio da Petrobrás (figura 28).

Figura 27: Mapa mental do outsider da rede pública.



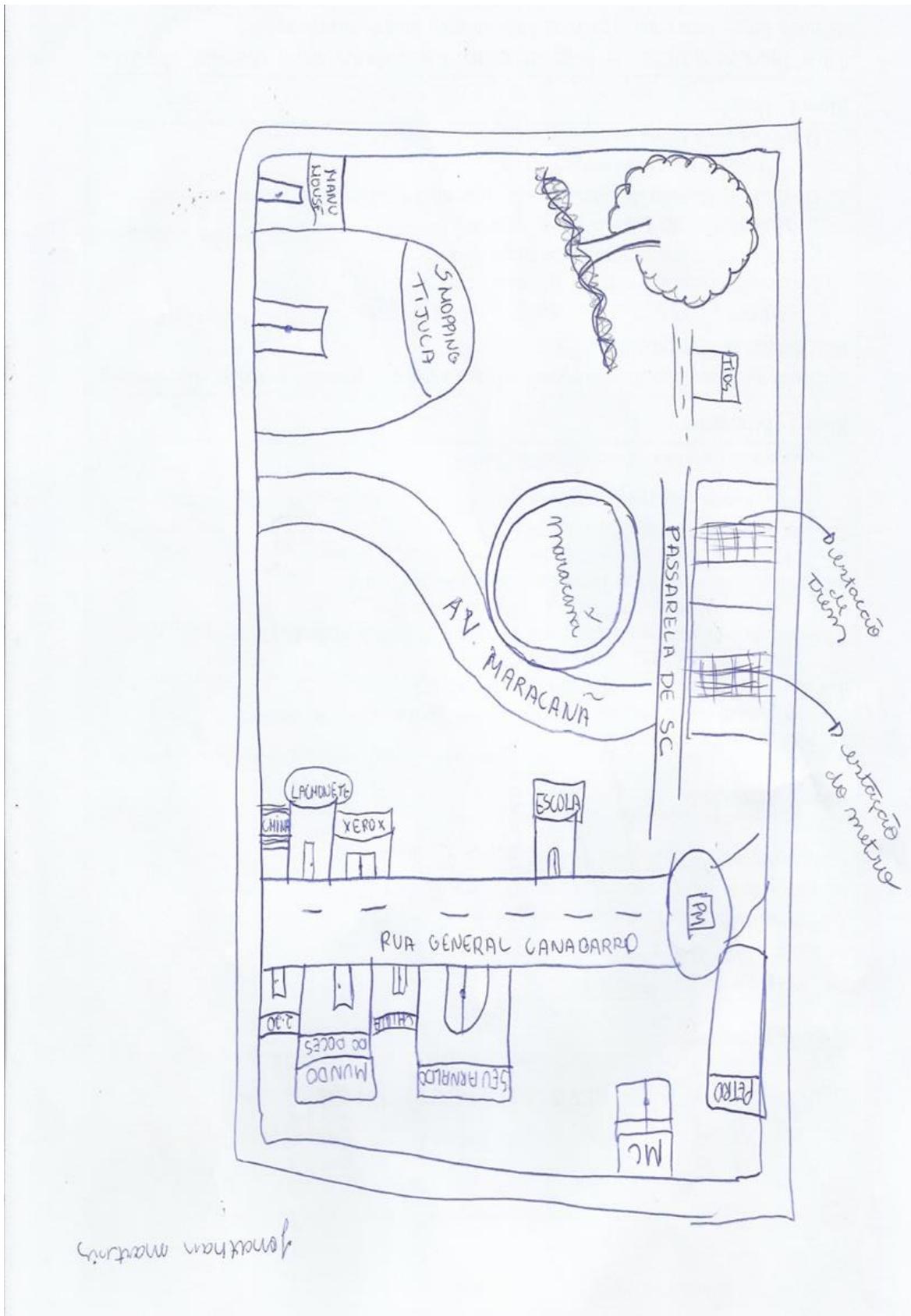


Figura 28: Mapa mental do *outsider* da rede pública.

## 9.0 CONCLUSÕES

Esta dissertação mostrou que os conceitos não são abstrações desconexas da realidade em sua concretude. Pois, é na cotidianidade que se faz o lugar e que se têm os elementos basilares que vão constituir esta acepção tão explorada na ciência geográfica, uma vez que, não é a ciência que antecede a vida, mas é a vida que antecede a ciência.

Deste modo, não se pode trabalhar em sala de aula as acepções oriundas da ciência geográfica de forma pronta ou conclusa, a partir de métodos que visem à memorização, mas sim, se deve procurar correlacionar os conceitos e categorias correlatas de determinado campo teórico, de forma que, em conjunto com o conhecimento prévio do aluno se possa explorar este assunto de maneira crítica e construtiva, já que os conceitos não são formados baseados somente nas discussões acadêmicas, mas são calcados, sobretudo, nas práticas sociais.

Utilizar-se do espaço vivido dos moradores e dos frequentadores do bairro tijucano para explorar o conceito de lugar no âmbito escolar, mostrou-se uma estratégia pedagógica eficiente, uma vez que, é no recorte espacial dos bairros, que as dimensões e categorias imanentes à acepção de lugar como a cotidianidade, a intersubjetividade e a *topofilia* mostram-se repleta de minúcias somente possíveis de serem detectadas neste recorte espacial. Ademais, partir do conhecimento que o educando tem da sua realidade concreta, possibilita uma aprendizagem significativa.

O estudo do lugar a partir das ideias de *topofilia* e alma do lugar, dentre outras categorias correlatas, tornou este conceito inteligível e tangível aos alunos, uma vez que, por intermédio dos principais elementos estruturantes do que constrói a chamada “cara” do lugar, os educandos foram capazes de evocar em suas mentes as suas percepções, vivências e experiências para com o bairro que moram e/ou frequentam.

Tanto nas respostas às perguntas da entrevista semi-estruturada, quanto nos discursos provenientes das descrições dos mapas mentais, a ideia de lugar apresentada pelos alunos apresentou-se, sobretudo, semelhante às perspectivas da orientação humanística da ciência geográfica, onde o lugar é

visto como um lar, um refúgio, um *lócus* da cotidianidade, resultado das vivências, experiências, afetividades (*topofilia*) dos indivíduos em associação com o lugar (subjetividades) e nos aspectos relacionais uns com os outros (intersubjetividades). Sentenças proferidas pelos educandos como: “eu gosto do bairro, porque aqui encontro meus amigos e familiares”, ou, ainda, “aqui aconteceram coisas que marcaram a minha vida”, “aqui é onde a minha vida age”, evidenciam os aspectos do lugar descritos anteriormente.

Outra ótica do lugar encontrada nas respostas da pesquisa, porém com uma frequência menor, foi a ideia de lugar como reflexo das tensões da modernidade, guardando assim, no seu interior, o tradicional e o moderno, simultaneamente. Tanto moradores quanto frequentadores do bairro da Tijuca enfatizaram como elemento diferencial do bairro, dentre outros, o fato deste abrigar, ao mesmo tempo construções antigas e prédios modernos, além do lugar apresentar, igualmente, bastante movimento e tranquilidade. Estas tensões, aparentemente contraditórias, mas que se complementam, são características dos lugares hodiernos na perspectiva dos autores que realizam pontes entre a Geografia Humanística e a Geografia Crítica, como OAKES (1997).

A escolha de comparar as óticas do *insiders* (moradores) com os *outsiders* (frequentadores) do lugar mostrou-se importante, uma vez que estes indivíduos apresentam percepções que se diferenciaram em alguns aspectos. Por exemplo, quando foram proferidos os aspectos negativos do bairro, os *insiders* elencaram uma maior quantidade e variedade de variáveis, em comparação com os *outsiders*. O tempo de vivências no lugar por parte do primeiro grupo analisado é maior, logo a sua percepção do lugar, igualmente se torna mais profunda. Quando perguntados se gostavam do bairro ou não, os *insiders* foram mais enfáticos nas suas respostas e pormenorizaram mais as suas justificativas quando explicaram o porquê de gostarem da Tijuca. As respostas sobre os usos do bairro, também se mostraram com maior variedade por parte dos indivíduos que habitam o bairro.

No que concerniu às dilatações ocorridas nos limites do bairro da Tijuca, a partir das visões dos moradores e dos não moradores, este fenômeno mostrou-se mais corriqueiro na ótica dos *outsiders*, que ao serem perguntados sobre os sub-bairros da Tijuca, elencaram outros bairros, não somente

vizinhos, mas, também, distantes como espacialidades possíveis do recorte espacial em questão, além de, igualmente, evidenciarem esta dilatação nos seus desenhos de mapas mentais. Os *insiders* apresentaram maior domínio nas subdivisões da Tijuca feitas em seus mapas mentais, apresentando como dilatação dos limites do bairro a região conhecida como a 'Grande Tijuca', a qual é composta pelo bairro tijucano e outros adjacentes, como Maracanã, Andaraí e Vila Isabel.

A menor riqueza nos mapas mentais dos *outsiders* em comparação ao dos *insiders* no que concerne às espacialidades inerentes ao interior do bairro da Tijuca, se justifica na questão de que os *insiders*, por morarem no bairro, acabarem por vivenciar e ter uma maior quantidade de relações experienciais com o lugar, o que possibilitou um painel mais rico e diverso de respostas no que concerniu às percepções dos internos ao bairro.

A própria localização das duas escolas elencadas interferiu nos resultados das respostas da entrevista e nos mapas mentais. Por estar geograficamente mais próximo do Colégio Militar e do Colégio Pedro II da Tijuca, os alunos da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, mencionaram estes elementos como importantes no bairro tijucano. Já os educandos provenientes do Colégio Marista São José, localizado na altura do sub-bairro da Usina (próximo ao Alto da Boa Vista) nem fizeram menção a estas escolas, uma vez que estas são provenientes de uma parte distante da Tijuca, em relação à localização de sua instituição de ensino.

Uma unanimidade no que concerniu ao principal símbolo da Tijuca para a maioria dos jovens, tanto *insiders* quanto *outsiders*, arguidos na pesquisa foi fato de elencarem como principal símbolo do bairro o Shopping Tijuca, reduto onde estes indivíduos costumam se encontrar. Este dado corrobora as críticas feitas contra o conceito de “deslugar” (*placelessness*), criado por Edward Relph (1976), que afirma serem os *shopping centers* lugares alienados, sem autenticidade e personalidade. Ou seja, estes alunos mostram que o Shopping Tijuca, não é como qualquer shopping de outro lugar, mas se constitui num elemento no qual eles se identificam e realizam uma série de experiências, pautadas na cotidianidade e nas intersubjetividades, pois se constitui num ponto de encontro de moradores e frequentadores do bairro.

Sendo assim, este ponto da Tijuca guarda aspectos identitários e laços afetivos imanes no que tange ao grupo elencado para a pesquisa.

Para a compreensão da representação do lugar pelos alunos foram utilizados os mapas mentais. Estes instrumentos revelaram, juntamente com as respostas da entrevista semi-estruturada, como o lugar é vivido e compreendido pelos indivíduos que o habitam e o frequentam. A partir dos mapas mentais, sobretudo, ocorreu o despertar do sentimento de pertencimento no que concerniu ao lugar de vivência.

Deste modo, o uso dos mapas mentais como objeto de análise e recurso didático auxiliou na exploração do conceito de lugar, bem como na sua maior compreensão, uma vez que, partindo do bairro que os alunos moram e/ou frequentam, foi possível demonstrar a espacialização dos símbolos, das materialidades, das imaterialidades e das espacialidades existentes no espaço vivido destes educandos, como os trajetos, as ruas importantes e os sub-bairros que constituem a alma da Tijuca.

Outro aspecto importante possibilitado pelos mapas mentais, é que este instrumento permite observar se o educando percebe ou não determinados fenômenos no espaço, e se tem capacidade de selecionar e adaptar estas informações para o papel, no caso desta dissertação através do desenho. Deste modo, mesmo que o objetivo principal deste trabalho não tenha sido trabalhar as noções cartográficas dos alunos, por meio do exercício dos mapas mentais, eles tiveram de explorar os elementos fundamentais concernentes à cartografia, ao utilizar-se de uma linguagem gráfica.

Porém, vale salientar que, nesta dissertação, os mapas mentais foram utilizados muito mais com o objetivo de introduzir o estudo do conceito de lugar junto aos alunos, bem como ter a avaliação do conhecimento que os educandos já trazem sobre o seu lugar, sendo neste caso, o bairro da Tijuca. Deste modo, os mapas mentais trouxeram informações que foram além de pontos referenciais de localização e orientação do espaço, pois: a escola desenhada é o lugar onde o aluno estuda; a praça é onde o educando vai ao encontro dos ônibus para outros lugares; o shopping é onde ele se encontra com os amigos. Assim, este instrumento metodológico apresenta conhecimentos que somente os indivíduos que vivem, que frequentam o lugar

são capazes de possuir e desvelar, mostrando-se uma ferramenta valiosa para que os docentes da disciplina de Geografia e, igualmente, os geógrafos possam utilizar para compreender o estudo dos lugares.

Desta forma, utilizar-se do conhecimento oriundo da cotidianidade dos indivíduos para com o seu lugar, repleto de subjetividades e intersubjetividades, deve ser um aspecto relevante a se levar em conta quando houver uma reflexão a respeito dos planejamentos urbanos que possibilitem a revalorização do aspecto humano na vida dos bairros, e, conseqüentemente, das cidades.

Assim, para trabalhos futuros, esta dissertação pode apresentar aplicabilidade nos estudos pela busca de identidades culturais relacionadas ao lugar, podendo-se utilizar dos resultados das percepções de moradores e não moradores como substrato em proveito do bem estar da comunidade elencada. Pois, este tipo de trabalho pode propiciar não somente o orgulho do pertencer e fazer parte de um determinado lugar, conforme ocorreu nesta pesquisa, mas, também, pode ser aplicado na governabilidade da própria comunidade, que a partir deste panorama, pode levantar os problemas e os questionamentos, bem como propor soluções para as questões de ordem social e ambiental, tendo assim um instrumento metodológico concreto que viabilize seus questionamentos e anseios.

Outro aspecto que valoriza o orgulho e o pertencer ao lugar, como possibilidade de estudo posterior, consiste num aprofundamento do estudo da memória do lugar. No caso desta pesquisa, pode ser pedido aos alunos que solicitem a seus pais ou a moradores mais antigos do bairro que desenhem os seus próprios mapas mentais, relatando, igualmente, os símbolos, as materialidades, as imaterialidades e as intersubjetividades do passado que marcaram este lugar. Deste modo pode ser realizada uma comparação entre os relatos e os mapas mentais de pessoas de uma faixa etária mais avançada, e que, conseqüentemente, vão morar há mais tempo no tempo, com a faixa etária destes jovens.

Outro passo importante diz respeito à exploração não somente de conceitos a partir dos mapas mentais, mas também das noções elementares de representação cartográfica. Apesar deste último não ter sido o objetivo do presente trabalho, este instrumento metodológico pode servir de diagnóstico

para os professores das turmas compreenderem quais são as dificuldades dos alunos com relação ao elementar da cartografia, possibilitando também que o docente possa desenvolver estratégias pedagógicas posteriores, tendo como ponto de partida estas problemáticas.

No que concerne aos conceitos geográficos, a acepção de território também se adéqua a sua maior compreensão a partir dos mapas mentais, pois, pode-se pedir que os alunos apresentem os grupos que exercem determinado poder no espaço a partir dos desenhos de mapas de sua cidade, seu bairro e/ou sua comunidade.

Outra possibilidade teórica interessante é utilizar-se do conceito de imaginário. Sendo que, para isso, como grupo elencado para a pesquisa, podem-se empregar aqueles que nunca foram ao bairro, tendo-se, assim, somente relatos indiretos acerca da Tijuca, como informações midiáticas e relatos de outras pessoas.

## 10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, P.R.F.; CARNEIRO, A.F.T. A Educação Cartográfica na Formação do Professor de Geografia em Pernambuco. v.1, n.58, abr 2006.

ABREU, Maurício de. A evolução urbana do Rio de Janeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997. 156 p.

ALVAREZ, J. Estébáñez. *Problemas de interpretación y valoración de los mapas mentales*. Anales de Geografía de la *Universidad Complutense*, 1981, 15-40.

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yazuco. O espaço geográfico: ensino e representação. 6 ed. São Paulo, Contexto, 1998.

ANTUNES, Aracy do Rego; PAGANELLI, Tomoko Iyda; & SOIHET, Rachel. A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. In: Revista *Orientação*, nº 06. Instituto de Geografia. São Paulo:USP, 1985. P.21-38.

ARCHELA, R.S. Contribuições da Semiologia Gráfica para a Cartografia Brasileira. *Geografia*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 45-50, jan./jun. 2001.

ARCHELA, R. S. & ARCHELA, E. Correntes da cartografia teórica e seus reflexos na pesquisa brasileira. Londrina: UEL, 2002. Disponível em: [www.uel.br/projeto/cartografia](http://www.uel.br/projeto/cartografia). Data de acesso: 20 de Março de 2013.

BAILLY, Antoine et ANDRÉ, Yves. *Pour une Géographie des Représentations*. In: *Représenter L'Espace. L'Imaginaire spatial à l'école*. Paris: Antropos, 1989.

BERTIN, J. *Sémiologie Grafique*. 1 edição. Mouton-Gauthier-Villars, Paris-La-Haye, 1967.

BERTIN, Jacques; GIMENO, Roberto. A lição de cartografia na escola elementar. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v.2, nº1, p.35-56, jan/jun.1982.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

BOLLNOW, Otto Friedrich. *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer, 1997.

BOULDING, Kenneth E. (1956). *The Image. Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor (Mich.): The University of Michigan Press, 175 p.

BRASIL. MEC\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 10/01/2014.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 10/01/2014.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: *Perspectivas da Geografia*. Antonio Carlos Cristofolletti (org.). São Paulo, Difel, p.165-193. 1985.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. *et al* (orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2001. p. 57-63.

CARDOSO, Elizabeth Dezouart, et al. História dos bairros: Tijuca. Rio de Janeiro:

João Fortes Engenharia; Index Editora, 1984. 148 p.

CARLOS, A. F. A. O lugar no/do Mundo. São Paulo. Hucitec. 1996.

CARNEY, George O. Música e lugar. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny (Org.). Literatura, Música e Espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007, p.123-150.

CASTELLO, Lineu. Revitalização de áreas centrais e a percepção dos elementos da memória. In: LASA 2000\_ XXII International Congress of the Latin American Studies Association. Miami, Florida, USA. 2000. P. 1-24.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Alternativa, 2002, 127p.

\_\_\_\_\_. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. A Geografia cultural. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba. Ed. da UFPR, 2002.

Corrêa RL. Espaço: um conceito chave na geografia. In: Corrêa RL, Gomes PCC, Castro IE. Geografia: conceitos e temas. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2006. p.15- 47.

COSGROVE, D. E. *Place, Landscape, and the Dialectics of cultural Geography*. *Canadian Geographer*, 22 (1). 1978.

\_\_\_\_\_. *Introduction: Mapping meanings*. In: COSGROVE, Denis (org.) *Mappings*: London: Reaktion Books, p.1-23, 1999.

DE PAULA, Luiz Tiago. Mapa Mental e Experiência: um Olhar sobre as Possibilidades. Instituto de Geociências\_Unicamp. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre, Julho 2010.

DEL RIO, V. Cidade da mente, cidade real – Percepção ambiental e revitalização da área portuária do RJ. In.: DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Percepção Ambiental: A Experiência Brasileira*. São Paulo, São Carlos: Editora da UFSCar, p: 03-20. 1996.

DUARTE, Matusalém de Brito. As Relações no Mundo-Percebido e sua Contribuição para Leituras do Espaço Geográfico: da Percepção Subjetiva à Intersubjetividade em Merleau-Ponty. In: Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente. Londrina, p.1-18,2005.

DUNCAN, Jarnes (1994). Place. In: JOHNSTON, R. J. et al. *The dictionary of human geography*, Oxford. Blackwell Publishers.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

ENTRIKIN, Nicholas. O humanismo contemporâneo em geografia. Boletim de Geografia Teorética, Rio Claro, v. 10, n. 19, p. 5-30, 1980.

\_\_\_\_\_. *Place and region 3 Progress in Human Geography*. 21 (12): 263-8, 1997.

\_\_\_\_\_. *The betweenness of place: towards a Geography of modernity*, London: Macmillan, 1991.

FARIA, Teresa Cristina. Mobilidade residencial intra-urbana na cidade do Rio de Janeiro: tendências e estratégias de localização dos indivíduos no espaço urbano. 1997. 121p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento

Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget. In: Cad. Cat. Ens. Fís., v. 16, n. 2: p. 180-194, ago. 1999.

FRÉMONT, Armand. A região, espaço vivido. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

GASPAR, J.; MARIAN, A. A percepção do espaço. Finisterra. Revista Portuguesa de Geografia, v. X.20, Lisboa, 1975.

GOMES, M. V. S., & PINHEIRO, J. Q. (1998). Influência do gênero em mapas cognitivos do mundo de universitários brasileiros. Estudos de Psicologia, 3, 139-146.

GOULD, P. (1967). *Structuring Information on Spacio-Temporal Preferences*. Journal of Regional Science, vol.7, pp.259-274.

GOULD, Peter & WHITE, R. *Mental maps*. London: Penguin Books, 1974.

GRAHAM, Stephen (1998). *The end of geography or the explosion of place?: conceptualizing space, place and information technology*. Progress in Human Geography, 22(2), 165-85.

GUIMARÃES, A. C. V. Alegorias, requebros, memória e construção dos lugares do carnaval carioca. Dissertação (Mestrado em Geografia), IGEO, UERJ, 2007.

HARVEY, David (1996). From space to place and back again. In: *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford:Blackwell, 291-326.

HARVEY, D. *Spaces of global capitalism*. London: Verso, 2006. 154p.

HOLT, Robert R. *On the Nature and Generality of Mental Imagery*, in Peter W. Sheehan, ed., *The Function and Nature of Imagery* (New York: Academic Press, 1972).

HOLZER, Werther (1992). *A Geografia humanista: sua trajetória de 1950 a 1990*. Orientador: Maurício de Almeida Abreu. Rio de Janeiro UFRJIPPGG. 550p. Dissertação (Mestrado em Geografia).

\_\_\_\_\_. *A Geografia Humanista: uma revisão*. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, UERJ/NEPEC, n. 3, p. 8-19, 1996.

\_\_\_\_\_. (1997). Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. *Território*, 2(3), 77-85.

\_\_\_\_\_. (1999). O lugar na geografia humanista. *Território*, 4(7), 67-78.

ISNARD, H. *O Espaço Geográfico*. Coimbra, Almedina, 1982.

LACOSTE, Yves. *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Lisboa: Iniciativas, 1988.

LEE, T. R. (1970). *Perceived distance as a function of direction in the city*, *Environ. Behav.* 2, 40-51.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.

\_\_\_\_\_. *Espacio y Política*. Barcelona, Ediciones Peninsula, 1976.

LIMA, Angélica Macedo Lozano & KOZEL, Salete. Lugar e Mapa Mental: uma Análise Possível. Geografia- v.18,n.1, jan./jun. 2009. Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, Kevin. *The image of the city*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1960.

MacCANNELL, Dean. *The tourist: a new theory of the leisure class*. New York: Schocken Books, 1976.

MARTINELLI, M. A cartografia escolar na abordagem temática da geografia. Boletim de Geografia, Maringá, v.19, n.2, p.7-17, 2001.

MASSEY, Doreen. *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *A global sense of place*. In.: BARNES, T., GREGORY, D (orgs.). *Reading human geography*. London: Arnold, 1997.

MELLO, J. B. F. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica Crítica ao positivismo. In: Revista Brasileira de Geografia, 52 (4), p.91-115. 1990.

\_\_\_\_\_. de. Símbolos dos lugares, dos espaços e dos deslugares. Espaço e cultura, Rio de Janeiro, v. 16, p. 64-72, 2003.

MERRIFIELD, Andrew. *Place and space: a Lefebvrian reconciliation*. *Trans. Br. Inst. Geogr.* N.S. 18, 1993.

MINAYO, M. C. S. O desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (A renovação da geografia no Brasil-1978-1988). *In: Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente: AGB(14), jun./1992.*

NETO, Antonio Teixeira. Imagem... e imagens. *Boletim Goiano de Geografia. 2{1}:123-135, jan/jun.1982.*

NETO, F. O. L. e DIAS, R. H. L. Mapas Mentais e a Construção de um Ensino de Geografia Significativo: Algumas Reflexões. *In: Revista Eletrônica Georaguaiá. Barra do Garças, MT. V.1, n.1, p.1-12 jan/julho. 2011.*

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. *In: Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. Organizadores: Nídia Nacib Pontuschka, Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2002.*

NUNAN, D. *Action research in language education*. *In: EDGE, J.; RICHARDS, K.*

(Ed.). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann , 1993. p. 39-49.*

OAKES, Timothy (1997). *Place and the paradox of modernity. Annals of the Association of American Geographers, 87(3), 509-31.*

OLIVEIRA, Flávia Santos de. *O Habitus no lugar e o lugar da Tijuca. Rio de Janeiro: UFRJ/ CCJE/IPPUR, 2001. 142 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional).*

OLIVEIRA, Nilza Aparecida. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. *In: Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v.16, janeiro-junho, 2006.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. *In: Sociedade e Natureza, Uberlândia*, 17 (33): 105-117, dez 2005.

\_\_\_\_\_. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. IGEOG/USP: São Paulo, 1978. (Tese de Doutorado).

PAGANELLI, Tomoko Lyda. Imagem, imaginação, imaginário e a representação do vivido, concebido e das práticas sociais. *In: Boletim de Geografia*, 19 (12): 173-24 (2001).

Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. A Imagem Mental na Criança. Trad. António Couto Soares. Porto: Livraria Civilização-Editora.1977.525p.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990. 3ª edição.

PINO, Angel L. B. Processos de significação e construção do sujeito. *In: Temas em Psicologia* (1993), nº1.

PINHEIRO, José Q. Mapas cognitivos do mundo: representações mentais distorcidas? *In: SEEMANN, Jörn (org.). A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 151-169.*

POCOCK, D. C. D. (1972) *The city of the mind: a review of mental maps in urban areas*, *Scott. geogr. Mag.* 88, 116-24.

\_\_\_\_\_. *Some Characteristics of Mental Maps: An Empirical Study*. Transactions of the Institute of British Geographers. (N.S.) 1 (1976), 493-512.

REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores**. São Paulo: AGB, *Terra Livre*, ano 18, nº. 19 jul/dez 2002 p. 199-212.

\_\_\_\_\_. *Some Characteristics of Mental Maps: An Empirical Study*. Transactions of the Institute of British Geographers. (N.S.) 1 (1976), 493-512.

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

RICHTER, Denis. Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. Tese (doutorado). UNESP, Presidente Prudente, 2010.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. (tradução: Alain François). Campinas: Unicamp, 2007. 535p.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Decreto no 3158, de 23 de julho de 1981. Rio de Janeiro, 1981.

SAARINEN, T. F. (1976). *Environmental planning perception and behavior*. Boston: Houghton Mifflin.

SANTOS, M. Espaço e Método. São Paulo, Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. *Metamorfose do Espaço Habitado*. São Paulo. Hucitec. 1988.

\_\_\_\_\_. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

SEAMON, David. *Body-subject, time-espacce routines and place-ballets*. In: BUTTIMER, Anne & SEAMON, David (Orgs.) *The Human Experience of space and place*. Londres: Croom Helm, 1980, cap.7, p.148-165.

SEEMANN, Jörn. Mapas e Percepção Ambiental: do Mental ao Material e vice-versa. V. 3, nº 1, p. 200-223, 2003. Rio Claro.

SILVA, Joseli Maria. Construindo a ciência: elaboração crítica de projetos de pesquisa./ Joseli Maria Silva, Edson Armando Silva , Ivan Jairo Junckes. Curitiba: Pós-Escrito. 2009.

SILVA, L. P. e XAVIER, M. A. S. Memória do Espaço/Tempo Vivido na Representação de Mapas Mentais: o Caso do Projeto Escolar “nosso bairro, nosso lugar”. In: Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, vol. 03, n.01, 54-60, 2012.

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

SOJA, E. W. *Thirdspace*. Cambridge: Blackwell, 1996.

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cad. Pesqui.* [online]. 1991, n.77, pp. 69-81.

SULSTERS, Willem A. *Mental Mapping, Viewing the Urban Landscapes of the Mind* (Conference paper) in [www.tudelft.nl](http://www.tudelft.nl). October, 2005.

TEIXEIRA, Marlene P.V. & MACHADO, Rosa Maria. Conceito de bairro: unidade popular ou técnica? In: Anuário do Instituto de Geociências, p. 66-71. UFRJ. 1986.

TOLMAN, E. C. (1948), *Cognitive Maps in Rats and Men*. Psychol. Review, volume 55, pp.189-208.

TUAN, Yi-Fu. *Images and Mental Maps*. Annals Association American Geographers. V. 65, n.2, p.205-213,1975.

\_\_\_\_\_. *Humanistic geography*. Annals of the Association of American Geographers. 66 (2) : 266-276, 1976.

\_\_\_\_\_. *Space and place: humanistic perspective*. In: GALE, S. OLSSON, G. (orgs.). *Philosophy in Geography*. Dordrecht : Reidel, 1979.

\_\_\_\_\_. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo. Difel.1980.

\_\_\_\_\_. *Espaço e Lugar*. São Paulo. Difel, 1983.

WALLON, H. *De l'Acte á la Pensée*. Paris: Flammarion. 1942.

WYPYCH, P. (2011). Shopping center: um espaço de lazer e socialização para o adolescente. *Mediação*, 13(13), 137-151.

WOOD, Denis. *The power of maps*. New York: Guildford Press, 1992.

YÁZIGI, E. **A Alma do lugar** – turismo, planejamento e cotidiano. São Paulo: Contexto, 2001.

