A TOTALIDADE MUNDO NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO[1]

ENSEÑANZA DE LA TOTALIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN RETO DE INVESTIGACIÓN

THE WORLDLY ISSUES IN THE FIRST GRADES: A CHALLENGE TO BE FACED

Rafael Straforini
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ
Correio eletrônico: rafastrafo@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir o ensino de Geografia para as primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) no que se refere ao entendimento do espaço geográfico enquanto totalidade-mundo, uma vez que no atual período de globalização as escalas não se apresentam dispostas linear e independentemente, ou seja, a casa, a rua, o quarteirão, o bairro, a cidade, o estado, o país, o continente e por fim o mundo. Foram aplicadas várias atividades de ensino apoiadas na metodologia da pesquisa-ação e fundamentadas nas teorias da educação (sócio-interacionismo) e geográfica (Geografia Crítica). Nas séries iniciais o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas. A partir das atividades de ensino as crianças puderam compreender que o lugar que moram ultrapassa suas explicações egocêntricas, estabelecendo, assim, relações com outras escalas e tempos.
Palavras-chave: Ensino de Geografia, Ensino Fundamental, Totalidade Mundo, Categorias Geográficas.

Resumen: "Este trabajo tiene por objetivo discutir la enseñanza de la Geografía para los primeros grados de la enseñanza fundamental (1 a 4 series) en lo que se refiere a la comprensión del espacio geográfico en relación a la totalidad-mundo, una vez que en el actual período de globalización lo local no se manifesta de manera lineal e independiente, o sea, la casa, la calle, la manzana, el barrio, la ciudad, el estado, el país, el continente y por fin el mundo. Se aplicaron varias actividades de enseñanza apoyadas en la metodología de la investigación-acción y fundamentada en las teorías de la educación (sócio-interaccionismo) y geografía crítica. En los grados iniciales el punto de partida debe ser siempre el imediato concreto y el lugar, si es entendido como un punto de encuentro de las logicas locales y globales, lejanas y cercanas. A partir de las actividades de enseñanza, los niños podrán comprender que el lugar que habitan va mas allá de sus explicaciones egocéntricas establecendo relaciones con otras escalas y tiempos."
Palabras clave: enseñanza de Geografía, Escuela Primária, totalidad-mundo, categorías geográficas

Abstract: Regarding geographic space as a whole isssues, due to the globalization frame that is not seen as linear and independent, that is to say, the house, the street, the block, the

neighbourhood, the city, the state, the country, the continent and lastly the world, this study aimed at discussing Geography teaching to elementary students. Several activities were carried out based on the action research methodology and teaching theories (socio-interacionism and critical Geography). The concrete experience or the place, which is the blend of local, global, distant and close logics, should be the starting point for the early grades. The activities revealed that children could understand that the place they live goes beyond egocentric explanations, allowing relationship with other scales and time.

Key-words: geography teaching, first grade (elementary eschool), worldly issues, geographic categories.

Introdução

Partimos do princípio que o objetivo do ensino Geografia não é diferente para cada nível do ensino e que a discussão proposta – ***totalidade mundo***[2] - é pouco conhecida para a maioria dos professores dos dois primeiros ciclos (primeira a quarta séries) do Ensino Fundamental[3]. Sabemos, também, que nesse nível de escolaridade o ensino de Geografia ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula.

Para que o ensino de Geografia venha tornar-se uma realidade nas primeiras séries, faz-se necessário que as discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas não se restrinjam apenas aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5ª e 6ª; 7ª e 8ª séries) e Ensino Médio, muito menos sejam impostas de cima para baixo, ou seja, sem discussão e envolvimento dos professores e especialistas da área.

Sabemos que há um grande problema na formação dos professores das séries iniciais e, desta forma, poucos desses dominam alguma discussão teórica da disciplina geográfica. Nessa situação, qual o espaço a ser percorrido?

Acreditamos que uma disciplina escolar só se sustenta e toma corpo quando ela se fundamentar teórico-metodológico e epistemologicamente na própria disciplina e nas teorias educacionais, ou seja, na psicologia da aprendizagem e desenvolvimento. Nas séries iniciais temos o exemplo da língua portuguesa, mais especificamente o processo de alfabetização que ganhou novo impulso e destaque após a teoria apresentada por Ferreiro & Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. Num primeiro momento, a teoria apresentada por elas causou certo estranhamento entre os professores. Hoje, após muitos debates, cursos e eventos de formação de alfabetizadores ela é praticamente uma realidade nas salas de aula.

A busca dessa fundamentação exigirá um grande esforço dos professores das séries iniciais, das escolas, faculdades públicas e particulares e do Estado, este representado pelas Secretarias Estaduais de Educação e suas repartições. Alertamos aos professores que aceitarem o convite para adentrar na Geografia, também os receberão da História, da Biologia, das Artes, etc. Essa é a grandeza do professor primário, grandeza essa que o Estado nas suas esferas Federal, Estadual e Municipal insistem em não reconhecer, submetendo-os a condições de completa precariedade de trabalho.

[1] Este trabalho é resultado da Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2001, no Programa de Pós-Graduação em Geociências, Área de Concentração Educação Aplicada às Geociências/UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Archimedes Perez Filho. Teve financiamento da FAPESP através de bolsa mestrado.

[2] Totalidade-mundo é um conceito para adjetivar o espaço geográfico, pois este é uno e total; em outras palavras, o espaço é total indivisível. Utilizaremos a obra de Milton Santos para dar esse entendimento ao espaço geográfico.

[3] Está sendo adotada a organização da escolaridade conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Segundo esse documento, o Ensino Fundamental está dividido em 4 ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries); 2º ciclo (3ª e 4ª séries); 3º ciclo (5ª e 6ª 'séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries).

Nosso trabalho não tem o objetivo de propor a ruptura no ensino de Geografia para crianças, até porque as condições para que isso aconteça já foram dadas com o embasamento teórico e metodológico propostos pela Geografia Crítica/Nova e pelo Construtivismo. O que estamos propondo é transferir esse sistema de idéias para as séries iniciais do Ensino Fundamental, desafio ainda pouco empreendido.

O Ensino de Geografia para Crianças

O ensino de Geografia para crianças não deve ter objetivos tão díspares dos demais níveis de ensino. Alguns pesquisadores como Callai (1998b), Gebran (1990), Le Sann (1997) e Kaercher (1998), vêem no ensino de Geografia para crianças uma das possibilidades da formação do cidadão através de um posicionamento crítico com relação às demais desigualdades sociais do país.

Mas o ensino de Geografia para crianças apresenta características muito próprias no seu fazer. Todavia, essas características do fazer pedagógico, ou seja, do ensinar Geografia para crianças tem levado, durante muito tempo, a uma visão distorcida do conceito de espaço geográfico por não considerar corretamente a parceria entre os pressupostos educacionais e geográficos. Quando isso ocorre o resultado da pesquisa é parcial porque desenvolve apenas uma parte.

A leitura equivocada da fundamentação psicogenética de Piaget feita nas escolas nos anos oitenta a respeito do papel da ação da criança sobre os objetos pôde ter contribuído para essa visão distorcida do espaço geográfico. Isso não significa um retrocesso no ensino de Geografia. Muito ao contrário, foi somente através dessa teoria que o Construtivismo pôde se fortalecer teoricamente e a realidade dos alunos adentrar a escola, fazendo parte no processo de ensino-aprendizagem.

O Construtivismo baseado nas etapas de desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget parte sempre da relação direta entre a criança e o objeto a ser conhecido, ou seja, uma relação empírica, perceptiva e imediata de mundo, ou ainda, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto. Nesse sentido, o bairro e/ou a cidade ganharam *status* nunca adquiridos na escola, pois se podia encontrar nele o "objeto" o qual o aluno iria agir, ou então, a capacidade de inseparabilidade entre o indivíduo e o entorno, conforme aponta Rogoff (1993).

O que nós questionamos é que o imediato concreto, entendida na escola como o bairro e a cidade, pouco conseguiu extravasar os seus limites explicativos porque os alunos não foram levados a considerar os interesses, as lógicas e forças localizadas em outros estados, países e/ou empresas agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que se privilegiou muito mais a forma e a aparência em detrimento do seu conteúdo.

Não é raro encontrar ainda hoje professores que saem da sala de aula para estudos do meio limitando-se a descrever e enumerar os elementos do bairro, como casas, números de estabelecimentos comerciais, industriais, etc, como já se fazia na velha Geografia Tradicional Positivista. O problema não está na saída da sala de aula, até porque por mais tradicional que ela seja, sempre tem algum ponto positivo, como a diversificação das aulas e o entrosamento dos alunos. O problema é que esses professores acreditam que estão aplicando o Construtivismo e fazendo uma "geografia moderna", quando na verdade não estão fazendo nem uma coisa e nem outra.

Desta forma, o distante, o longínquo, o global é visto como um conceito muito abstrato para ser trabalhado com as crianças na faixa etária de sete a dez anos. Tem-se, então, uma proposta construtivista rica, mas essa não consegue unir-se com o avanço epistemológico da Geografia. Na prática, mesmo trabalhando com o imediato concreto, a Geografia escolar nas primeiras séries continua fragmentada e com uma rígida hierarquia escalar. O mundo é tão abstrato nessa leitura

do Construtivismo que ele só será ensinado quando as crianças estiverem num nível de desenvolvimento cognitivo mais avançado que o operatório concreto (sete a onze anos), ou seja, quando atingirem o nível concreto-abstrato, ou ainda, o abstrato formal, que se dá na adolescência, conforme nos aponta Piaget (1993).

Gebran (1990 e 1996), ao trabalhar direto com os professores em sala de aula, verificou que esses partem sempre da leitura de texto de um livro didático, sendo raras as aulas que se iniciam com a leitura de um jornal ou revista. Quando fazem uso da realidade dos alunos, limitam-se a descrevê-la. Percebeu também uma incoerência no modo de ensinar com movimento do viver da sociedade, incoerência esta apresentada pelo fato dos professores ensinarem conteúdos pretensamente neutros que acabam mascarando a realidade. Deixam de lado a ligação do conteúdo com a vida, como se no momento exato em que os alunos tivessem contato com a mesma, não estivessem vivendo situações que estes mesmos conteúdos pudessem explicar, fazer compreender ou transformar.

Mas qual deve, então, ser o ponto de partida no ensino de Geografia para crianças das primeiras séries do ensino fundamental? Essa é uma questão das mais importantes que os professores devem fazer antes de elaborar seus planejamentos, projetos pedagógicos, enfim, antes de ensinar qualquer conceito geográfico.

Muitos autores são unânimes em enfocar a realidade do aluno, ou seja, o seu imediato concreto, aonde se dá a sua cotidianidade e exist6encia material como o ponto de partida. Para Pontuschka:

> "...as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular" (Pontuschka,1999, p. 133).

No mesmo sentido, Callai (1998a: 59) aponta que a realidade, ou o lugar em que se vive é o ponto de partida para se chegar à explicação dos fenômenos. *"Por ele, é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações"*. A autora argumenta que a Geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, mas uma realidade de múltiplas relações. O aluno deve estar inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante.

> Kaercher (1998: 14), acrescenta que *"é preciso exercitar nossos alunos a escreverem, lerem e dizerem as suas palavras em sala de aula e nas aulas de Geografia. (...) Falo de ler o mundo, a partir de suas realidades"*. Pinheiro & Mascarim (1998: 248), citando Demo (1988), afirmam que *"a realidade são todas as dimensões que compõem nossa forma de viver e o espaço que a cerca"*.

A realidade assume nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo. O enfoque dado à realidade será libertador desde que não se proponha a uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos, mas, ao contrário, buscar o entendimento, entrar na sua essência e agir sobre ela, num processo contínuo de transformação. Segundo Oliveira (1994), esse processo é extremamente complexo e envolve a necessidade de submeter sempre as teorias e as concepções teóricas à interpretação da realidade atual, porque assim pode-se testar constantemente sua capa-

cidade de explicação. Enfim, o problema não está no fato de partir da realidade da criança, ou de seu imediato concreto, mas sim, no conceito que se tem dessa realidade.

Da realidade para a totalidade

No atual contexto de globalização explicado pela unicidade das técnicas, convergência dos momentos, cognoscibilidade planetária e mais valia universal (Santos, 2000), produzindo espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonizados; os do mando e o do fazer, uma vez que tais elementos explicativos da globalização são tomados e usados diferentemente entre as classes sociais e Estados, somos obrigados a desconfiar de qualquer procedimento metodológico de ensino e de estrutura curricular que não leve isso em consideração.

Quando se evita, no ensino de Geografia para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais. Entender a realidade no atual contexto de globalização exige amplo exercício intelectual, pois para o seu entendimento é necessário considerar a totalidade das ações e dos objetos do presente e também do passado.

> "A realidade é a totalidade do estado das coisas existentes, a totalidade das situações. A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações e em seus movimentos" (Wittgenstein, citado por Santos, 1997, p. 94)

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando suas partes separadamente para depois juntá-las. O mundo não é a somatória dos espaços tomados separadamente, mas tomados como indissociáveis, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. Para Santos:

> "as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes" (Santos, 1997, p. 93).

> "O espaço das sociedades não é a soma dos espaços correspondentes a cada sociedade particular existente, tampouco esse espaço social é exclusivamente o habitat dos homens, graças à nova natureza das relações intra-sociais e entre sociedades. (...) O espaço social é muito mais que o conjunto de habitats" (Santos, 1978, 169).

Se a fragmentação não proporciona a explicação do espaço, podemos dizer que o espaço nada mais é que a totalidade, ou seja, são sinônimos. Não é de outra forma que Santos (1996) propõe o subtítulo: "A caminho de uma Geografia global" no seu livro "Metamorfoses do Espaço Habitado". Ainda Santos (1988: 12-13), *"o princípio de totalidade é básico para a elaboração de uma filosofia do espaço do homem. Ele envolve a noção de tempo e isso nos permite conhecer a unidade de movimentos"*.

Desta forma, a totalidade está sempre se refazendo, está sempre em movimento. Ela é sempre um instante, ou seja, a realidade. Assim, o conceito de totalidade chama o conceito de totalização. Santos (1997:95), baseado em Sartre, nos diz que *"a totalidade é o resultado e a totalização é o processo*".

A totalização seria a flecha do tempo e a ponta da flecha seria a totalidade. Se o corpo da flecha for entendido como uma reta (o que não significa linearidade), então, temos nele uma infinidade de pontos, isto é, realidades, ou ainda, totalidades de cada instante e/ou período. Cada ponto desses já foi, um dia, a ponta da flecha, isto é, a totalidade. Nesse sentido a totalidade

sempre necessita dos pontos anteriores para incorporá-los e renová-los. Na verdade, cada totalidade dá as condições para a totalidade seguinte.

Mas é possível abarcar a totalidade analiticamente na sua plenitude? É possível estudar o todo pelo todo? Ou ainda, a totalidade existe enquanto concretude de forma que não seja a idéia do planeta Terra? Mas a Terra apenas enquanto corpo físico não nos interessa, mas sim ela e mais aquilo que lhe preenche de vida e sentido: a sociedade. Essa é uma questão que permeia alguns intelectuais há muito tempo. Atualmente, alguns pensadores da Educação como Edgar Morin, Joel L. Kincheloe e Henry Girox, entre inúmeros outros fazem o mesmo questionamento e propõem a necessidade de produzir filosoficamente categorias para tocarmos a totalidade.

A totalidade enquanto um conceito é uma abstração. Logo, a totalidade que também é sinônimo de espaço geográfico, faz desse uma abstração. Mas, nós não podemos trabalhar o espaço apenas no nível da abstração na prática pedagógica escolar. Precisamos encontrar as ferramentas analíticas para abarcar concretamente a totalidade, o que permitirá fragmentá-la para em seguida reconstruí-la.

Essa discussão não deve restringir-se apenas no ensino superior, pois, pensando em totalidade não há espaços diferentes, ou seja, um espaço geográfico para as faculdades/ universidades, um para as escolas e outro para a sociedade em geral. O espaço apresenta-se enquanto totalidade para todos, ou ainda, os espaços da globalização fazem parte da mesma totalidade. Não estamos propondo, em hipótese alguma, que se faça na escola a mesma Geografia que se faz nas universidades, pois, evidentemente, cada nível de ensino apresenta suas especificidades. Todavia, todos esses níveis devem estar interligados por tratarem do mesmo objeto: o espaço geográfico. É inaceitável o convívio de uma Geografia que concebe o espaço como totalidade e outra (Geografia escolar) que o concebe como partes independentes. O ensino de Geografia seja ele em qual nível for, deve buscar a totalidade.

Morin (1999), chama esse esforço intelectual e filosófico da busca da totalidade de pensamento complexo[4]. Já Kincheloe (1997) o chama de pensamento pós-formal.[5] Para ambos é necessário abandonar a concepção linear de causalidade. Geograficamente falando, o espaço como totalidade não é um reflexo ou um resultado de causalidade, mas sim, e cada vez mais, uma condição intencionalizada para o que está por vir.

Milton Santos buscou na Filosofia categorias analíticas e as trouxe para a Geografia para que essas servissem como ferramentas à compreensão do mundo na sua totalidade, desintegrando e reconstruindo-a dialeticamente.

> "as noções de estrutura, processo, função e forma, essas velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas devem ser retrabalhadas para que, neste particular, possam prestar novos serviços à compreensão do espaço humano e à constituição adequada de sua respectiva ciência." (Santos, 1988, p.13)

[4]O pensamento complexo consiste "num ir e vir constante entre certeza e incerteza, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável" MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F.M.; SILVA, J.M. da. Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: EDIPUCRS e Sulina, 1999.

[5] O pensamento pós-formal resulta do desvelamento de duas ordens: a ordem explícita e a ordem implícita. A primeira "envolve padrões simples e invariantes do tempo, isto é, características do mundo que se repetem em sentidos semelhantes e tem localizações reconhecíveis no espaço. Já a ordem implícita busca entender a essência da realidade. É o nível no qual a separação ostensiva se desvanece e todas as coisas parecem tornar-se de um processo unificado maior. KINCHELOE, J.L.. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Santos (1997), em seu livro Espaço & Método, nos ensina como essas categorias analíticas podem ser úteis à Geografia. Para ele a forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. A forma também pode ser entendida como uma estrutura técnica ou objeto responsável pela execução de determinada função. No espaço geográfico há formas produzidas em diferentes tempos históricos. Embora o espaço seja comandado pelo presente, não convém para a estrutura produtiva que caracteriza o período presente eliminar do espaço todas as formas passadas e construir formas contemporâneas e concomitantes à exigência técnica científica do presente. Na verdade elas convivem, embora as velhas formas sejam preenchidas por novos conteúdos.

A função sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. A função está diretamente relacionada com a forma, portanto, ela é a atividade elementar que a forma se reveste. A forma só se torna relevante quando a sociedade lhe confere um valor social a partir de uma função dentro de um período histórico. Nesse sentido, caminhamos para o entendimento de estrutura e processo. A estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou de construção. A estrutura diz respeito à complexidade do modo de produção e relações de trabalho, em outras palavras na formação sócio-econômica.

Processo pode ser entendido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. O processo assume uma importância fundamental na relação entre forma, função e estrutura, pois é ele que indica o movimento do passado ao presente. Cada forma sobre a paisagem é criada como resposta a determinadas funções de um presente, ou de uma realidade. Chamadas para dar entendimento ao espaço enquanto totalidade, essas categorias analíticas não podem ser tomadas separadamente.

> "Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas do mundo. Consideradas em conjunto, porém, e relacionados entre si, elas constróem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade" (Santos, 1997, p. 52).

Como operacionalizar essas categorias analíticas? Se o espaço é sinônimo de totalidade, como dar o passo inicial e encontrar nele o objeto geográfico de estudo e investigação? Continua ainda muito abstrata e no campo filosófico a idéia de utilizar as categorias analíticas no espaço porque ele próprio, enquanto um conceito, é uma abstração.

Corrêa (2000), analisando a contribuição de Milton Santos na construção epistemológica do espaço e seu conceito de formação sócio-espacial, dá uma pista de onde partir. Segundo o autor, a formação sócio-espacial (acrescentamos o espaço) pode ser considerada como uma meta-conceito, um paradigma, que contém e está contida nos conceitos-chave de **natureza operativa**: paisagem, região, espaço (organização espacial) lugar e território. Nesse sentido, não bastam apenas as categorias analíticas e filosóficas (forma, função, estrutura e processo) para dar entendimento a totalidade do espaço, mas também, encontrar categorias/conceitos geográficos que permitam a operacionalização das categorias analíticas. Podemos dizer que paisagem, lugar, região e território são manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo com as quais os geógrafos trabalham.

As quatro categorias analíticas conferem a cada categoria/conceito geográfica a noção de totalidade, ou seja, se num estudo for definida a região como a melhor categoria/conceito para se dar a explicação de um evento geográfico, sobre esse deve ser lançada as categorias analíticas. Na verdade, tanto as categorias geográficas quanto as analíticas são essenciais, logo, uma não pode ser feita sem a outra.

Graças a esse crescimento epistemológico podemos propor que as categorias analíticas (forma, função, estrutura e processo) e os conceitos chave de natureza operativa da Geografia (lugar, região, território e paisagem) são o ponto de partida para o entendimento do espaço. É a partir deles que podemos entender o espaço e, como espaço é sinônimo de sociedade, como propõe Moreira (1981), uma vez que revela a história dos homens produzindo e reproduzindo sua existência por intermédio do processo de trabalho, poderemos trabalhar os modos de produção, relações de trabalho, classes, desigualdades sociais, os diferentes usos dos recursos paisagísticos. Dialeticamente, é possível partirmos do espaço geográfico para chegarmos ao entendimento da sociedade. Não é de outra forma que Santos (1977) propôs a categoria formação socioespacial como um encaminhamento metodológico para a Geografia.

O lugar como ponto de partida nas séries iniciais

Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que o ensino tradicional presume.

Santos (1991), em seus estudos sobre ensino-aprendizagem de Geografia verificou duas abordagens teórico-metodológicas. A primeira abordagem é a sintética. Essa abordagem caracteriza-se por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida para o ensino de Geografia e ampliar, gradualmente, as porções do espaço terrestre a serem estudadas. A segunda abordagem é a analítica, onde se trabalha nos primeiros anos de escolaridade a superfície terrestre no seu conjunto, ou seja, o que é desconhecido e distante, para depois chegar ao lugar de convivência. Dentre essas duas abordagens tem prevalecido, principalmente no final dos anos 80 e anos 90, a abordagem sintética, até porque essa é a que se aproxima mais do Construtivismo, onde a ação do indivíduo sobre o objeto é fundamental para a construção do conhecimento.

Todavia, o que se tem verificado na prática pedagógica do professor é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear. Assim, iniciam-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, o município (cidade e campo separadamente), o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de forma fragmentada e independente, ou seja sem o estabelecimento de relações entre elas.

Se os sistemas de informações são uma das características ou marcas do período atual, não podemos mais ignorar as mudanças que eles proporcionaram em todas as escalas do cotidiano. A escola e todo o seu corpo teórico precisam ser revistos e refletidos diante da instantaneidade das informações trazidas pelos veículos de comunicação e mídia, principalmente pela televisão que adentra os lares vorazmente levando todo tipo de informação, seja ela da própria cidade da criança ou de lugares jamais ouvidos falar anteriormente. As emissoras, comandadas pela publicidade, pouco estão preocupadas se a criança constrói o conceito de espaço a partir de suas experiências próximas, e muito menos respeitam essa linearidade escalar apregoada na escola.

Para Ianni (1999), o avanço dos meios de comunicação está atrelado ao mercado mundial. Como tudo tem um significado em escala mundial para ser consumido mundialmente, os meios de comunicação foram tomados pelas empresas como o instrumento para concretizar seus objetivos. Para o autor, essa ansiedade do mercado mundial em criar idéias, padrões, valores sócio-culturais e imaginários planetários através dos meios de comunicação leva a noção de que vivemos

numa aldeia global.

Segundo Almeida & Passini (1991), os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação proporcionam a aproximação dos espaços pelas interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais. Neste sentido, no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editado pelo Ministério da Educação e Cultura, fica cada vez mais claro para os educadores que

> "não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. (...) A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais" (Brasil, 1998, p.116)

As diferentes escalas não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento.

O objeto empírico não é mais apenas o manipulado, o tocado e observado concretamente pela criança. A constante e maciça exposição das mercadorias e dos eventos pela mídia transforma-os em coisas concretas e possíveis de serem consumidas e vivenciadas. A Copa do Mundo de Futebol é um exemplo nítido desse poder da mídia, pois mesmo estando em nossas casas, a sensação é de estarmos lá, tamanha é a carga de informações que recebemos. Para o evento atingir sua meta publicitária, junto com o jogo consumimos a cultura, a língua, gastronomia, a arquitetura, a história e a contemporaneidade do país sede e dos países adversários. Esse dado, mesmo que visto pela televisão, é um dado abstrato e também empírico.

O conceito de realidade ou imediato concreto - o que na Geografia vamos chamar de **lugar** - utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Segundo Santos (1997:273) ele é cada vez mais *"objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente"*.

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade do seu imediato concreto com as relações mundiais e vice-versa, ou ainda, de realizar múltiplas relações combinatórias sobre os objetos empíricos. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações do que está a sua volta é uma prática que não condiz mais com o mundo atual, até porque o seu mundo está repleto de objetos concretos (mercadorias) produzidos em outros lugares mais distantes e países. O papel do professor é auxiliar na construção desse todo articulado. Enfim, o lugar está carregado desses elementos concretos e empíricos que a criança vivencia. Todavia, por mais intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver alicerçada no conceito atual de lugar e espaços da globalização, continuará ensinando um mundo distante da realidade dos alunos.

Na verdade não se propõe uma total substituição dos conteúdos curriculares. Nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, eles continuam baseados na paisagem local e no espaço vivido das crianças. Conforme Almeida & Passini (1991:13), a realidade continua sendo "o ponto de partida". Todavia, esse ensino só será transformador na medida que o lugar possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice-versa.

O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. As abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas ficam perdidas nessa nova relação estabelecida entre o lugar e o mundo. Na verdade, não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – o que é significativo, mas sim o estabelecimento das relações entre esses.

Desta forma, para compreender o imediato concreto ou o lugar a criança precisa estabelecer muito mais relações que sugerem os livros didáticos e o ensino tradicional. O lugar assume na atualidade uma nova dimensão, sendo entendido como:

> "o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso de tecnologias do capital e do trabalho. O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais" (Santos, 1994, p.18-19).

Segundo Santos (1997), o mundo é uma abstração porque ele nada mais é que um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtudes do lugar.

> "O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta." (Carlos, 1993, p. 303)

Souza (1999:1554), questiona se *"é possível dissociar mundo e lugar?"* Para a autora, essa tarefa é praticamente impossível, pois é o lugar, através do trabalho e da produção que possibilitam uma Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e a sua concretização universal. Nesse sentido, para que a DIT possa efetivar seus objetivos depende, necessariamente, da produção e do trabalho que se dão nos lugares. Não há produção subjetiva de uma mercadoria, ou seja, sem trabalho propriamente dito. Podemos dizer que a mesma relação de indissociabilidade entre DIT e trabalho também é válida para o mundo e o lugar. O lugar, no período atual, é que permite a empiricização do mundo. Sendo assim, ele "*parece revelar todas as contradições do mundo*", conforme aponta Souza (1999:1554).

Como tornar esses conceitos a base de uma prática pedagógica na busca da totalidade mundo nas primeiras séries do Ensino Fundamental? Como concretizar essa Geografia global no lugar de convivência da criança? Isso só será possível se o espaço global for dimensionado para a sua concretude, que não está no mundo, mas no lugar. Encontrar esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo.

A categoria lugar possibilita ao professor de Geografia das primeiras séries do Ensino Fundamental trabalhar a realidade dos alunos sem se limitar apenas aos limites administrativos do bairro e do município, embora esses conceitos políticos administrativos sejam importantes, uma vez que revelam a sua história. É uma categoria que não menospreza o real, o vivido, pois seus fundamentos são exatamente a presença e a coexistência de tarefas comuns, mesmo que os seus projetos não sejam comuns. O lugar, enquanto uma categoria geográfica, materializa o conceito de imediato concreto do Construtivismo e o requalifica. Ao mesmo tempo em que permite trabalhar o próximo, abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo.

Nesse sentido, utilizamos Souza (1999:1557) para sintetizar: *"um lugar se abre para outros lugares, é o lugar de todos os lugares, o lugar comum, isto é, o mundo. É tênue a diferença, portanto, entre lugar e mundo"*.

Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: *"O aprendizado deve estar orientado para o futuro e não para o passado"*.

Trabalhar a totalidade mundo com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental não foi um desafio que encontramos apenas no campo da Geografia. Desde o início sabíamos que

teríamos que buscar uma fundamentação nas teorias do processo de ensino-aprendizagem que nos desse uma sustentação para a nossa proposta. Foi nas obras de Vigotski (1998 e 1999) que encontramos a fundamentação teórica para sustentar e responder as nossas indagações ou nossos propósitos.

Baquero (1998) analisando as idéias centrais de Vigotski nos ensina que o processo de desenvolvimento de conceitos propriamente ditos não se dá de dentro - *intrapessoal* – para fora – *interpessoal*, mas sim no movimento contrário, ou seja, de fora para dentro, ou ainda do interpessoal para o intrapessoal. Os Processos Psicológicos Superiores –PPS- se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros. Essa é a formulação central da Teoria Sócio Construtivista de Vigotski.

Os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Nesse sentido, Oliveira (1992:28) aponta que *"é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo"*.

O conceito da categoria geográfica lugar, conforme já discutimos anteriormente, ultrapassa o sentido dado a ela no nível do conceito cotidiano, baseado na mera descrição e constatação das formas dos objetos que fazem parte do entorno imediato da criança. O lugar assume no nosso trabalho um degrau acima, ou seja, é um conceito científico, uma vez que sendo o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas exige que se conheça, descubra e explore o seu conteúdo e, para tanto, faz-se necessário a sistematização do conhecimento. Todavia os conceitos científicos e cotidianos não são coisas completamente antagônicas. Na verdade, ambos fazem parte do mesmo processo, mesmo ocupando posições diferentes.

Segundo Baquero (1998) o conceito científico é aquele que se dá pelo encontro dos conceitos cotidianos ou espontâneos com aqueles induzidos pela ação pedagógica (ensino escolar). Revelam simultaneamente as modalidades de construção subjetivas e as regulações da cultura. São pontos de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimento. Não é de outra forma que Vygotsky (1998) nos atenta para o fato que o conhecimento científico nunca chega pronto, de forma acabada, como aquilo que o adulto quer pensar.

Embora os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvam em direções contrárias, inicialmente afastadas, a sua evolução faz com que terminem por se encontrarem. Esse é o ponto fundamental na hipótese Vygotskyana sobre o processo de formação de conceitos.

> "Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto" (Vygotsky, 1998, p. 134-135).

Isso ocorre porque a origem dos conceitos espontâneos é diferente dos científicos. Enquanto os primeiros têm origem num confronto direto com uma situação concreta, os segundos envolvem, desde o início, uma situação mediada pelo ensino em relação a seu objeto. No entanto, isso não quer dizer que são completamente distanciados, muito ao contrário, uma vez que os dois processos estão intimamente relacionados. Também não podemos dizer que os conceitos espontâneos ao se tornarem conscientes adquirem status de conceitos científicos naturalmente.

O papel da escola, ou da escolarização é fundamental nesse movimento de cima para baixo e de baixo para cima no processo de formação de conceitos e, consequentemente no desenvolvimento psicológico da criança. Para Oliveira (1992) a intervenção pedagógica provoca avanços

que não ocorreriam espontaneamente. Esse avanço se dá pelo aprendizado que a escola possibilita. Para Vygotsky:

> "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos fazem parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de uma forma ou de outra, seriam impossíveis de acontecer." (Vygotsky, 1998, p. 117-118)

Enfim, o aprendizado precede o desenvolvimento, daí sua importância.

Se até então, a totalidade mundo não era trabalhada junto às crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental porque imaginávamos que isso exigiria grau de abstração que seria adquirido somente na adolescência, temos na teoria de Vygotsky, principalmente no que concerne à formação de conceitos científicos, alguns caminhos e pistas para acreditarmos nos nossos objetivos de ensinar Geografia para além da enumeração e da descrição do bairro, ou seja, além da velha Geografia da constatação da forma, ou ainda, da paisagem.

É sabido que a criança na faixa etária de sete a oito anos ao ser solicitada a representar o seu lugar (bairro ou cidade) ela reporta para o seu imediato concreto, representando sua casa, rua e objetos próximos e que lhe são significativos. Isso não significa que ela seja consciente dos conceitos científicos de bairro e/ou cidade e, muito menos, de lugar. Na verdade, ela sabe, identifica a palavra bairro e/ou cidade para resolver problemas imediatos, mas é incapaz de utilizá-las à vontade para diferentes situações.

A introdução do conceito científico do lugar também não vai proporcionar essa transposição, ou ainda, o uso imediato do conceito de lugar para a resolução dos seus problemas cotidianos. Esse é um ponto central e inquietante na teoria ontogenética de Vygotsky, pois contradiz a teoria de que o conhecimento somente é construído a partir do momento que o conceito é utilizado conscientemente. Vander Veer e Valciner (1996) após debruçarem-se sobre a obra de Vygotsky nos dizem que a criança sempre pode executar uma função antes de compreendê-la e controlá-la conscientemente.

Na verdade, a idéia prévia, ou o que Vygotsky chama de conceito cotidiano caminha no sentido contrário ao conceito científico que propomos ao lugar que busca a totalidade mundo. O conceito cotidiano de lugar continua mais significativo na resolução de seus problemas, todavia, na medida que um conceito científico introduzido pela aprendizagem escolar vai se interiorizando, também vai enriquecendo os conceitos cotidianos e aos poucos vai sendo utilizado para resolver os mesmos problemas cotidianos.

Pensando em desenvolvimento psicológico, o conceito cotidiano caminha para cima, ou seja, tende a se desenvolver, enquanto o sentido científico (o que está sendo ensinado na escola) caminha para baixo, ou seja, vai sendo manipulado conscientemente pela criança, tornando-se um conceito cotidiano. Mas o ponto desse encontro não vai acontecer no final da primeira ou segunda série, como se houvesse uma data certa ou agendada para acontecer. O papel da escola e do ensino de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental é criar esse espaço entre a manipulação consciente e a manipulação intermediada pelo professor. Vygotsky (1998) chama esse hiato de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à capacidade que a criança apresenta para desenvolver determinada atividade, resolver determinado problema com a ajuda de um adulto

ou uma criança mais experiente. A idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal hipervaloriza a interação social no desenvolvimento psicológico humano.

> "É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes " (Vygotsky, 1998, p. 112)

A Zona de Desenvolvimento Proximal é praticamente uma etapa intermediária entre aquilo que a criança consegue fazer e/ou desenvolver por si só com aquilo que só consegue fazer com ajuda de alguém mais experiente. Nesse sentido, Vygotsky (1998) chama-nos a atenção para o nível de desenvolvimento real e potencial da criança. O primeiro é entendido como o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou, segundo Oliveira (1997) é a capacidade das crianças de realizar tarefas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial, segundo Vygotsky (1998) é a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes naquele problema.

Enquanto o nível de desenvolvimento real leva ao entendimento retrospectivo da mente da criança, porque só nos possibilita identificar aquilo que ela já sabe, o desenvolvimento potencial possibilita o entendimento prospectivo da mente da criança, ou seja, está voltado para o futuro. É nesse sentido que Vygotsky (1999:130) é categórico em afirmar que ***"o aprendizado deve estar orientado para o futuro e não para o passado".***

O aprendizado voltado para o futuro pressupõe desafios abordáveis para o aluno, não no sentido que a criança irá solucioná-lo sozinho, mas sim enfrentá-lo graças à combinação entre suas próprias possibilidades e o apoio dos instrumentos recebidos do professor. Para Onrubia (2001) a Zona de Desenvolvimento Proximal não pode ser considerada como algo fixo e estático, mas sim dinâmico. Se o que hoje é um conhecimento potencial, num outro momento será real e assim sucessivamente. Ou ainda, o que é conhecimento científico hoje, será cotidiano amanhã e/ou vice versa.

Desvendando os conteúdos geográficos: o uso da situação geográfica

Se a escola que acreditamos e depositamos esperanças não é mais a tradicional, então, devemos esquecer por completo a velha preocupação conteudista. Se o lugar anuncia as suas particularidades com o mundo, fazendo dele um ser único ou próprio no mundo, não podemos mais elencar um conjunto de conteúdos a ser estudados pela Geografia nas séries iniciais, como se todos os lugares fossem iguais.

Assim, é o lugar que define os conteúdos geográficos a serem estudados e não mais os manuais didáticos e curriculares, como os livros didáticos e parâmetros curriculares. Nesse momento cabe-nos uma pergunta: O que estudar do lugar? Se ele é a materialização do mundo, significa que nele há também uma totalidade, logo, uma infinidade de elementos, lógicas e relações.

Evidentemente que a infinidade de elementos, lógicas e relações, é impossível de ser abarcada por qualquer disciplina ou pelo conjunto delas, todavia, esse é sempre o caminho a ser percorrido. É preciso, então, encontrar no lugar as situações geográficas significativas para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos estabelecidos pelas escolas.

No desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esse trabalho, fomos para duas escolas[6] localizadas na periferia de Sorocaba para acompanhar o trabalho de duas professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental – primeira[7] e segunda[8] séries – numa relação de pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1998). Em ambas, os projetos pedagógicos estavam centrados

na História de Sorocaba e do Bairro em virtude das comemorações dos 500 anos do "descobrimento (?)" do Brasil. O tema: História de Sorocaba, por essência, poderia nos levar a ensinar a História pensando que estaríamos ensinando Geografia. Como, então, encontrar nesse tema os conteúdos geográficos que pudessem nos levar a propor atividades para atingirmos nossos objetivos? Resolvemos assumir o desafio proposto por Silveira (1999) para encontrarmos nesse tema as situações geográficas fundamentais e, a partir delas, descobrir o complexo de relações entre o lugar de convivência das crianças e o mundo.

A idéia de situação geográfica desenvolvida pela autora está vinculada à noção de evento geográfico, elaborada no conjunto da obra de Milton Santos. Assim, o evento é o veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial, na região, que se depositam, isto é, se geografizam no lugar. Desta forma, a situação geográfica além de envolver a localização material e relacional (sítio e situação), pede auxílio para a história, ou seja, pelo momento da sua construção e seu movimento histórico. Para Santos

> "os eventos são, essencialmente, elementos da atualidade. (...) Os eventos não se repetem. (...) Os eventos são, pois, todos novos. Quando eles emergem estão propondo uma nova história. (...) Essa presença absoluta funda a eficácia do evento. Onde ele se instala há mudança, pois ele é uma brutalidade. (...) Na verdade os eventos mudam as coisas, transformam os objetos, dando-lhes ali mesmo onde estão, novas características." (Santos,1997, p. 115-116).

A situação seria, então, esse conjunto de eventos geografizados, ou seja, tornados normas e materialidades, ou ainda, seria a tocada do processo da história (totalização) na realidade, ou ainda, no presente, trazendo o global ao local. Para Silveira (1999), a situação pode ser proposta como um recorte da história do presente.

Nesse sentido, a noção de situação geográfica foi central para o nosso trabalho junto aos alunos. Não podíamos iniciar o trabalho sobre a História de Sorocaba com alunos do primeiro ciclo a partir da sua fundação em 1654. Isso seria, realmente, desconsiderar as especificidades no processo de ensino-aprendizagem nesse nível de escolaridade, pois a noção de tempo construída pela criança inicia-se pela noção de antes e depois ou através de vários antes e depois, sempre partindo dela própria. A recuperação histórica partiu, nesse sentido, da própria criança e da história de sua família e, a partir de suas histórias encontramos o recorte geográfico, isto é, a situação geográfica capaz de trabalhar a totalidade junto às crianças nos projetos pedagógicos das duas escolas.

A professora da primeira série aplicou uma atividade diagnóstica onde solicitava às crianças desenharem Sorocaba num mapa do Brasil sem qualquer delimitação político-administrativa de Estados e Regiões. Dos vinte e cinco trabalhos, nenhum apresentou a preocupação em localizá-la pontualmente utilizando um símbolo. Esse resultado não é nenhuma surpresa, pois como nos ensina Almeida e Passini (1991) para que as crianças assim representassem a cidade, elas deveriam ter desenvolvido a noção de relações espaciais euclidianas, noções estas que resultam na mais complexa forma de representar e ler mapas, uma vez que exige a noção de coordenadas e domínio simbólico próprio. O que ficou evidente na atividade diagnóstica é que as crianças utilizam os seus referenciais que são: a minha rua, minha casa, minha escola, enfim, elementos que fazem partem de suas vidas. O espaço somente é entendido na sua forma mais concreta através do estabelecimento direto entre as crianças e os objetos.

[6] Escola Municipal "Ary de Oliveira Seabra" (bairro Cajuru) e Escola Estadual "Rosemary de Mello Moreira Pereira" (bairro Vitória Régia)

[7] Professora Dana Helena Damaso de Souza

[8] Professora Nancy Godoy Papst

A primeira atividade constituiu em manusear a certidão de nascimento. Além de trazer informações sobre as crianças, também teve por objetivo utilizar o documento enquanto um gênero textual próprio e diferente dos demais textos trabalhados pelas professoras. Foi nessa atividade que descobrimos que muitas das crianças haviam nascido em outras cidades e outros Estados, evidenciando um processo migratório para Sorocaba nas últimas décadas e ocupação recente dos bairros onde as escolas se localizam.

Essa foi a situação geográfica que encontramos no projeto História de Sorocaba e do Bairro e, a partir desse momento, passamos a trabalhar enquanto conteúdo geográfico o processo migratório em Sorocaba, suas causas, consequências e suas implicações espaciais nos bairros das duas escolas.

No que tange à realidade das comunidades a quais as duas escolas estão inseridas, urge a situação de terem presenciado a rápida transformação de zona rural para zona urbana a partir dos anos setenta e acelerada nos anos oitenta. Os loteamentos realizados estavam voltados para moradia popular (terrenos pequenos e baratos) destinados aos migrantes que chegavam aos milhares na cidade a partir dos anos 70 à procura de emprego nas indústrias metal-mecânicas que se instalavam na cidade. O aparecimento e crescimento desses bairros têm explicação nesse contexto político e econômico. Enquanto se assistia ao rápido desenvolvimento de seu parque fabril, a periferia ia sendo ocupada e transformada por uma multidão de homens e mulheres que vinham dos mais diferentes lugares do Brasil em busca de emprego. Empregos esses que não lhes pertenciam, restando-lhes o trabalho desqualificado, informal, subcontratado, ou ainda, o desemprego.

Em entrevistas com seus pais, as crianças puderam descobrir que eles mudaram para Sorocaba por motivos gerados em outras cidades e Estados, como a falta de emprego onde moravam, a situação precária do lavrador, problemas familiares, violência, preço de aluguel, ou ainda, como disse uma aluna: *"meu pai disse viemos para cá fugindo da secá"*[9]. Descobriram também que esses bairros não foram escolhidos aleatoriamente por seus pais, mas sim pelas condições financeiras, uma vez que, sendo periféricos seus lotes, eram mais baratos no mercado imobiliário sorocabano, tornado-se a única possibilidade "*de sair do aluguel*".[10]

O bairro que até então era compreendido como uma instância centrada no próprio corpo ou nas relações de proximidades da criança, conforme foi verificado na primeira atividade diagnóstica, paulatinamente passou a ser o ponto de encontro de lógicas centradas em outras escalas explicativas. Morar em Sorocaba e, mais especificamente, nos bairros do Cajuru ou Vitória Régia resulta de uma história que se iniciou em outro tempo e espaço, ou seja, "em antes de mim" e "longe daqui".

A partir dessas questões houve a necessidade de levantar e organizar os nomes das cidades e estados de nascimento dos seus pais e delas próprias. Essa atividade e o conjunto das demais serviram para trabalhar Matemática, Língua Portuguesa (alfabetização), Ciências e Artes, pois o plano de aula era integrado. Compararam as diferenças tanto físicas quanto culturais utilizando fotografias próprias, revistas e muitas entrevistas com seus pais.[11] Inevitavelmente surgiu o interesse em "*encontrar*" as cidades nos mapas.

O objetivo maior no uso dos mapas foi proporcionar às crianças a construção das noções de inclusão lógica e espacial dos espaços menores aos maiores. O ir e vir do próximo ao distante e vice-versa exige, também, a capacidade de inclusão de classes, ou seja, dos bairros no município, deste no estado, país e assim sucessivamente. Esta inclusão espacial compreensiva é uma construção que envolve vários dentro/fora de vários níveis escalares. Nesse sentido, o primeiro mapa

[9] Fala de uma aluna da primeira série do Ensino Fundamental

[10] Resposta de pai de aluno da segunda série em entrevista aplicada pela própria criança

apresentado em ambas as salas foi o de Sorocaba. Posto no chão, as crianças junto com as professoras puderam fazer leituras de vários pontos, estabelecimentos comerciais, ruas, avenidas, estradas e parques significativos para elas. Identificaram bairros onde moram parentes; compararam distâncias; localizaram o bairro onde está a escola, e identificaram elementos que estão dentro e fora do bairro.

O mesmo foi feito com o mapa do estado de São Paulo. Também localizaram as cidades que nasceram, bem como as de seus pais, utilizando cores diferentes de alfinetes. Algumas crianças não conseguiram encontrar suas cidades de nascimento no mapa de São Paulo, tornando-se uma situação problema resolvida por elas próprias com a sugestão do uso do mapa do Brasil Primeiramente, compararam o tamanho do estado de São Paulo em ambos os mapas; encontraram as cidades de nascimento; fizeram leituras dos Estados; organizaram listas em ordem alfabéticas, dos Estados maiores para os menores; compararam distâncias das cidades de nascimento com Sorocaba, identificando as mais distantes e próximas etc.

Mesmo sabendo que a apresentação dos mapas do Estado de São Paulo, Brasil e Sorocaba não possibilitaram a construção da noção de relações espaciais euclidianas, acreditamos que a apresentação desses em atividades significativas logo nas primeiras séries contribui na criação de Zona de Desenvolvimento Proximal quanto a esse conteúdo específico.

Entrevistando moradores antigos[12], as crianças definiram os diferentes momentos históricos dos bairros, as transformações ocorridas no espaço e o momento que passaram a fazer parte da história dos mesmos. Tais momentos não foram marcados por datas e anos, mas sim pelas infra-estruturas sociais introduzidas no espaço, na sua grande maioria resultado de protesto e cobranças populares. Para a vida na periferia, muito mais importante do que o ano ou uma data de calendário é a possibilidade de viver melhor com a energia elétrica, escolas, transporte público, posto de saúde, água e esgoto, etc. Podemos dizer que na escala do acontecer solidário das crianças, essas infra-estruturas (objetos técnicos) representam o que SANTOS (1997) nos diz sobre o tempo, onde este é marcado pelas possibilidades dadas pelo conjunto dos objetos técnicos.

Após a entrevista e as atividades geradas a partir dela, na primeira série, surgiu o interesse em fazer um passeio pelo bairro, o que aqui vamos chamar de estudo do lugar, pois já não nos cabe mais falar em trabalho de campo ou estudo do meio. O roteiro foi elaborado a partir da entrevista. Nesse estudo do lugar, os alunos puderam observar os diferentes momentos da evolução do bairro, marcado pelos diferentes estágios de acabamento das casas e na mudança de função (de casa para estabelecimentos comerciais), o grande número de casas sem reboques ou semiprontas e frequência de alagamentos pelas enchentes do rio Sorocaba nas áreas de várzea e mais pobres; o contato com área rural e a diferença no padrão de ocupação; distribuição e ausência dos serviços públicos etc.

Por fim, as professoras produziram com os alunos livrinhos individuais sobre a História do Bairro e suas transformações espaciais. Essa atividade consistiu na atividade encerramento e de avaliação de todo o projeto. Nele a criança produziu desenhos e textos, evidenciando as diferentes formas e funções no processo histórico de produção espacial. Ela também se inseriu na historinha a partir de sua chegada no bairro ou nascimento, fazendo comparações temporais e espaciais, ou

[11] A partir dos resultados da primeira entrevista percebemos a sua importância social, uma vez que incentiva o diálogo entre pais e filhos, havendo troca de experiência e histórias de vidas. Sempre quando surgia uma entrevista para fazer com os pais ou responsáveis, as crianças ficavam ansiosas tanto para aplicá-la quanto para trazer seus resultados. Na segunda série as crianças adoraram descobrir as brincadeiras de seus pais, fazendo desenhos deles brincando; simularam as brincadeiras, além das que trouxeram os brinquedos como jogo de saquinho e perna de pau.

[12] As perguntas foram elaboradas e aplicadas pelas próprias crianças em entrevistas foram filmadas que depois foram transformadas em textos.

seja, como o bairro era antes de fazer parte da história dele (sua chegada), como era na sua chegada e como está agora. Mais do que uma atividade de localização pontual, o livrinho exigiu das crianças um exercício de periodização, baseado na chegada das infra-estruturas sociais (água encanada e tratada, coleta de esgoto, escola, posto de saúde, asfalto etc.), representando as transformações espaciais e suas diferentes funções. Também permitiu, por meio da língua escrita, o estabelecimento de relações com outros lugares mais distantes para o entendimento de sua presença e da própria história do bairro.

Na primeira série foi aplicado na última semana de aula a mesma atividade diagnóstica aplicada no começo do projeto: solicitou que as crianças desenhassem Sorocaba no mapa do Brasil. Dos vinte e oito trabalhos, nenhum utilizou desenhos de casas, ruas e escolas. Todos, sem exceção, utilizaram símbolos (quadrados, retângulo e, a maioria, círculo) para "desenhar" Sorocaba, evidenciando um desligamento do egocentrismo para o entendimento do lugar. A preocupação apresentada pelas crianças foi em localizar pontualmente Sorocaba no Mapa do Brasil, buscando na região sudeste ou centro sul o ponto mais próximo de sua localização. Acreditamos que essa atividade não represente total domínio das noções espaciais euclidianas. O que verificamos foi que a exposição, o manuseio e as noções de inclusão e dentro/fora dos mapas utilizados como ferramenta para o entendimento do espaço geográfico, além de contribuir no seu maior entendimento, também possibilitou a criação de uma zona de desenvolvimento proximal referente aos mapas a serem trabalhados nas séries seguintes.

A idéia de totalidade mundo não significa que se deva partir do lugar e chegar, necessariamente, a um país ou continente distante, ou no conjunto ou totalidade desses. Essa é uma falsa idéia. Na verdade, a totalidade mundo no ensino de Geografia pode ser entendida como a escala explicativa para uma situação geográfica e/ou evento geográfico. Em outras palavras, encontrar as relações estabelecidas nas diferentes escalas, capazes de dar explicação a uma situação geográfica materializada no lugar. Em nosso trabalho, por estarmos trabalhando com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, as relações explicativas para nossa situação geográfica se limitaram ao território brasileiro, ou seja, as relações entre o imediato concreto ou o lugar e suas cidades e estados de origem, bem como as de seus pais. O mesmo projeto e situação geográfica, num outro ciclo de ensino, poderiam estabelecer relações com outras escalas explicativas, chegando, por exemplo, ao conceito de Divisão Internacional do Trabalho, entre outros. A idéia de escala explicativa está relacionada *"a forma mais pronunciada de formação de conceitos para cada idade"* (Baquero, 1998:56). e ao grau de complexidade exigida na análise dos elementos explicativos necessário para o entendimento de uma determinada situação geográfica.

No desenvolvimento de todas as atividades procuramos utilizar as categorias analíticas forma, função, estrutura e processo para entendimento do lugar a partir de uma situação geográfica dada. Essas categorias analíticas mais a geográfica serviram a nós professores e pesquisadores como suporte teórico no planejamento e aplicação das atividades. Em nenhum momento elas foram trabalhadas como um conteúdo escolar geográfico, pois isso seria apenas a substituição dos conteúdos que negamos por outros.

Considerações Finais

A totalidade-mundo no ensino de Geografia para as séries iniciais deixa de ser um "desejo", um "devaneio teórico" para se tornar uma realidade, pois, nunca na história da humanidade ela se mostrou tão explicitamente como agora, graças ao atual estágio da globalização.

Contraditoriamente, a globalização não representa a produção de um espaço mundial homogêneo. Na verdade, ela vem produzindo historicamente espaços desiguais, ou melhor, espaços

da globalização, com uma rígida divisão territorial e social do trabalho, marcando os espaços do mando e os do fazer; os hegemônicos e os hegemonizados; todos, indissociavelmente unidos na lógica da mais-valia universal.

No presente, todas as escalas se superpõem e estão intimamente relacionadas. As escalas não se dão de forma linear, ou seja, do mais próximo ao mais distante (a casa, o quarteirão, o bairro e assim sucessivamente até o mundo). Todas elas estão relacionadas e fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica.

A importância dada às observações e ações dos alunos sobre o objeto de aprendizagem no Construtivismo trouxe a realidade para a sala de aula, enriquecendo as aulas de Geografia, bem como as demais disciplinas. O imediato concreto finalmente passara a fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Todavia, há que se considerar que a forma como o Estado introduziu o Construtivismo na rede pública sem a prévia formação dos professores, adequação das escolas, reestruturação administrativa acabou por levar a uma a leitura equivocada nas escolas das fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget e do próprio Construtivismo. Nas primeiras séries do atual Ensino Fundamental, o ensino de Geografia passou a ser dada extrema importância à ação do aluno sobre o objeto, o que acabou por engessar a realidade, logo, ao próprio objeto da Geografia que é o espaço geográfico, pois o imediato concreto se limitava ao nível do observável e do percebido. A realidade nada mais era que um fragmento congelado da totalidade, isto é, era uma paisagem. Não é de outra forma que muitas práticas pedagógicas construtivistas se limitavam a descrever, enumerar e listar os elementos da paisagem, ou, como se diz na Educação, do imediato concreto.

O problema não está em ensinar Geografia a partir da realidade, mas o sentido que se dá a essa realidade. Quando assumimos que o mundo está globalizado e que a globalização é um todo sistêmico, desigual e combinado (Straforini, 2001) a realidade das crianças não pode ser entendida como um fragmento desconectado e congelado, mas sim como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas. Se entendermos o mundo assim [e é assim que ele se apresenta no período atual], temos na realidade não apenas objetos concretos, manipuláveis, mas também ações mais abstratas, onde suas explicações perpassam a escala do lugar.

O sócio-construtivismo ou o sócio-interacionismo elaborado na obra de Vigotski permite, ou melhor, nos lança para o desafio de ensinar Geografia para crianças de forma a dar a real dimensão para o seu objeto – o espaço – que é a totalidade.

No imediato concreto, as crianças já dispõem e convivem com elementos cujas ordens foram dadas em outras escalas geográficas. Esses elementos fazem parte das relações interpessoais dos grupos aos quais pertencem. No entanto, o seu entendimento é limitado, o que não significa que elas não se incomodem com a presença e existência desses elementos. Eles fazem parte de um conceito cotidiano, isto é, as crianças conhecem o objeto de estudo, sabem da sua existência, mas não tem a consciência – liberdade – de utilizá-lo e estabelecer relações para diferentes situações.

A totalidade mundo está constantemente na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja,, no hiato entre o desenvolvimento real e o potencial da criança. Com a ajuda do professor a criança conseguirá cada vez mais estabelecer relações conscientes, avançando sempre na complexidade das relações entre o local e o global, afinal, o conceito nunca chega pronto e acabado.

Se a realidade é o ponto de partida, o quê da realidade deve ser trabalhado com os alunos? Todos os seus elementos? Sabemos que isso é impossível, pois a realidade, que também é um sinônimo para a totalidade, só existe enquanto uma abstração. Devemos encontrar na totalidade os eventos, ou melhor, a situação geográfica para extrair dela o que realmente é significativo enquanto um conteúdo geográfico, pois, na totalidade também estão os conteúdos de todas as

outras disciplinas. A situação geográfica é um recorte da história, ou do processo no presente. Para cada realidade educacional e projeto pedagógico deve se buscar a situação geográfica que lhe pertença.

No nosso trabalho a situação geográfica que encontramos nos projetos pedagógicos das duas escolas envolvidas na pesquisa foi o rápido crescimento populacional em virtude do êxodo migratório ocorrido nos últimos vinte anos, período que cidade passa por um processo de reindustrialização e as transformações espaciais ocorridas nesses bairros.

As atividades de ensino aplicadas proporcionaram às crianças o entendimento que o lugar em que moram atualmente já tinha uma história anterior. Compreenderam que as explicações para estarem morando nesse lugar não se esgotam nele, uma vez que muitas das famílias migraram dos mais diferentes lugares do Brasil e de São Paulo por motivos muitos diversos mas, sobretudo, pela falta de emprego nesses, escolhendo Sorocaba para morar atualmente na esperança de encontrarem emprego fácil nas indústrias ou comércio. Nesse processo, a cidade e, sobretudo, o bairro passou por inúmeras transformações quanto a forma e função ao longo do processo histórico. De zona rural para atender a região com produtos agrícolas, tornou-se um enorme bairro residencial de baixa renda.

Durante todo o trabalho, as atividades cartográficas aplicadas foram utilizadas como um instrumento de representação e localização, contribuindo na construção de noções de inclusão lógica do menor ao maior. Acreditamos que a construção do conceito de espaço geográfico é mais ampla que a construção de noções cartográficas euclidianas e não euclidianas. As noções cartográficas euclidianas, trabalhadas isoladamente servem para localizar e pontuar. Já o conceito de espaço possibilita o entendimento da sociedade, sua história, contradições e utopias.

Ensinar Geografia para as séries iniciais não é tarefa fácil, ela exige domínio de suas categorias e conceitos. Sabemos que nossos professores não estão preparados atualmente para esse desafio, mas não podemos deixar de fazer o convite para se aventurarem na magnífica aventura que é descobrir o espaço geográfico.

Bibliografia

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. *O Espaço Geográfico: Ensino e Representação*. (3ª ed.). São Paulo: Contexto, 1991.

BAQUERO, R. *Vigotski e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et alli (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

_____. O lugar na Geografia e nas monografias municipais. In: SCHÄFFER, N.O. et all (orgs.). *Ensinar e aprender geografia*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

CARLOS, A. F. A. O lugar: modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. *Fim de século e globalização: o novo mapa do mundo*. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.

CORRÊA, R.L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I.E. de et all (orgs.) *Geografia: Conceitos e Temas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênise da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GEBRAN, R. A. *Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo...O ensino de geografia nas séries iniciais do primeiro grau*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1990. (Dissertação de mestrado).

_____. *Oba, hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, 1996. (Tese de doutorado).

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniela Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
IANNI, O. *Teorias da Globalização*. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, N. O. et alli. *Ensinar e Aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1998.
KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Niza, M.C.P. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
LE SANN, J. G. Proposta metodológica para elaboração de um atlas escolar. IN: Anais: Segundo Colóquio de Cartografia para Criança. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, v.6, nº 1, UFMG, 1997.
MOREIRA, R. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. IN: MARTINS, F. M. & SILVA, J.M. da. *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS e Suline, 1999.
OLIVEIRA, A. U. de. *Para onde vai o ensino de geografia?*. (5ed). São Paulo: Contexto, 1994.
_____. de. Situação e tendência da geografia. IN: OLIVEIRA, A. U de., et. alli. *Para onde vai o ensino de geografia?*. (6ed). São Paulo: Contexto, 1998.
OLIVEIRA, M. K. de. Vygitsky e o processo de formação de conceitos. In: LATAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.*13 ed. São Paulo: Summus, 1992
_____. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico*. (4 ed). São Paulo: Scipione, 1997.
ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et. Alli. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.
PIAGET, J. *Para onde vai a Educação?* Trad. Ivette Braga. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.
PINHEIRO, A. C.; MASCARIN, S. R. Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia. *Terra Livre*. São Paulo: nº 11-12, 08/92 a 08/93, 1998.
PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A F. A. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
ROGOFF, B. *Aprendices Del pensamiento: el desarrollo cognitivo em el contexto social*. Barcelona: Ediciones Piados, 1993.
SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de Geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*. Presidente Prudente, v.17, jul. 1995.
SANTOS, M. M. D. O Uso do Mapa no Ensino Aprendizagem da Geografia. *Geografia*. Rio Claro, 16 (1). 1991.
SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, nº 54, 1977.
_____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.
_____. O espaço geográfico como categoria filosófica. *Terra Livre*. São Paulo, n 5, 1988.
_____. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico científico Informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
_____. *Metamorfoses do Espaço Habitado* (4ª ed.). São Paulo: Hucitec, 1996.
_____. *Espaço & Método*. 4ª. ed. São Paulo: Nobel, 1997
_____. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Território*. Rio de Janeiro, n. 6. jan/jun., LAGET/UFRJ, 1999
SOUZA, M. A. A. de. O lugar de todo o mundo: a geografia da solidariedade. In*: Lecturas Geográficas: Homenaje a Jose Estébanes Alvarez*. Madrid, Editorial.
STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências: Campinas, 2001.
THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. (8 ed). São Paulo: Cortez, 1998.
VAN DER VERR, R.; VALCINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo, Loyola, 1996.
VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.
VYIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. (6 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*.(2 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.