
O ESPAÇO GEOGRÁFICO ENQUANTO REFLEXÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Émerson Dias de **OLIVEIRA**

Professor de Educação Básica da Prefeitura de Canoas/RS
Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-mail: cooperativismopopular@hotmail.com

Cláudia Roseli de **MELLO**

Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade federal do Pampa
(UNIPAMPA)
E-mail: claudiamello40@hotmail.com

Histórico do Artigo:
Recebido
Setembro de 2020
Aceito
Novembro de 2020
Publicado
Dezembro 2020

RESUMO: O esforço em abordar a temática geográfica no meio escolar com um nível adequado de aprendizado e interessante por parte dos alunos é um desafio que historicamente tem acompanhado a Geografia Escolar. Com isso, o presente estudo se ateu em discorrer acerca das possibilidades em se desenvolver uma didática que leve em consideração a cotidianidade discente (seu espaço geográfico), tarefa essa que se apoiou em um vasto aporte bibliográfico do Ensino de Geografia. Diante disso, o desenvolvimento da percepção e pensamento espacial incute a necessidade a explorar a leitura de inúmeras geografias, uma vez que os enfoques diferenciados do espaço geográfico se posiciona enquanto uma aprendizagem para além dos saberes tradicionais historicamente refletidos nas didáticas hegemônicas da atualidade. Dessa feita, pode-se perceber que as possibilidades de aprendizagem que a Geografia remete estão muito além das limitações oferecidas nos livros didáticos escolares, cabendo aos professores dessa disciplina a incumbência de identificar caminhos alternativos e inovadores para uma aprendizagem significativa da disciplina geográfica, incluindo aí as possibilidades analíticas de perceber o espaço geográfico.

Palavras-chave: Espaço Geográfico. Ensino. Geografia Escolar. Cotidiano Discente.

THE GEOGRAPHICAL SPACE AS A REFLECTION FOR TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT: The effort in addressing the geographical theme in the school environment with an adequate and interesting level of learning on the part of students is a challenge that has historically accompanied School Geography. With this, the present study focused on discussing the possibilities of developing a didactic that takes into account the student's daily life (its geographical space), a task that was supported by a vast bibliographic contribution of Geography Teaching. In view of this, the development of spatial perception and thinking instills the need to explore the reading of countless geographies, since the differentiated approaches of the geographical space are positioned as a learning beyond the traditional knowledge historically reflected in the hegemonic didactics of today. This way, it can be seen that the learning possibilities that Geography refers to are far beyond the limitations offered in school textbooks, leaving the teachers of this discipline to identify alternative and innovative ways for a meaningful learning of the geographic discipline, including there the analytical possibilities of perceiving the geographical space.

Keywords: Geographic space. Teaching. School Geography. Student Life.

EL ESPACIO GEOGRÁFICO COMO REFLEXIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN: El esfuerzo por abordar el tema geográfico en el entorno escolar con un nivel de aprendizaje adecuado e interesante por parte de los estudiantes es un desafío que históricamente ha acompañado a la Geografía Escolar. Con esto, el presente estudio se centró en discutir las posibilidades de desarrollar una didáctica que tenga en cuenta la vida cotidiana del estudiante (su espacio geográfico), una tarea que fue apoyada por una vasta contribución bibliográfica de Geography Teaching. En vista de esto, el desarrollo de la percepción y el pensamiento espacial inculca la necesidad de explorar la lectura de innumerables geografías, ya que los enfoques diferenciados del espacio geográfico se posicionan como un aprendizaje más allá del conocimiento tradicional históricamente reflejado en la didáctica hegemónica de hoy. De esta manera, se puede ver que las posibilidades de aprendizaje a las que se refiere Geografía están mucho más allá de las limitaciones ofrecidas en los libros de texto escolares, dejando al maestros de esta disciplina identificar formas alternativas e innovadoras para un aprendizaje significativo de la disciplina geográfica, incluso allí Las posibilidades analíticas de percibir el espacio geográfico.

Palabras clave: espacio geográfico. Enseñando. Geografía escolar. Vida de estudiante.

INTRODUÇÃO

A dificuldade e desafio em inserir uma reflexão robusta e ampliada do espaço geográfico na educação básica, com destaque para os anos iniciais, é uma questão que contribui de forma significativa para a incompreensão e também o desinteresse pela Geografia

enquanto disciplina escolar. Dessa feita, considerando o caráter quase sempre abstrato que essa temática é mobilizada no meio educacional, o presente estudo buscou contribuir para uma discussão do espaço geográfico enquanto proximidade com a cotidianidade discente, um esforço que teve como aspiração ampliar o debate de uma Geografia que esteja de fato alinhada com os tempos e lugares em que acontecem as interações escolares. Para tanto, entende-se que é necessário a compreensão das dinâmicas e vínculos entre a sociedade e a natureza, bem como os fatores que contribuíram/contribuem para o seu atual estágio funcional/comportamental.

Dito isso, acontece aqui uma mobilização que se posiciona em conformidade com a realidade social dos seus atores sociais (alunos, professores e a comunidade escolar), um instituído que considera a totalidade das causas e efeitos vinculados ao uso/ocupação de um território determinado. Para tanto, a atuação docente em Geografia vai ganhar uma maior efetividade quando deixa de lado o ensino pragmático em favor da práxis, isto é, se respaldando do viés teórico e prático para construir de forma colaborativa uma transformação social conjugada à ação humana. Trata-se de um posicionamento que se dá sobre a realidade vivida, a qual acontece por intermédio da reciprocidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2001), abrindo assim maiores possibilidades de pontuar os referenciais que marcam os lugares e a vida social na atualidade.

Tal compreensão vai ao encontro com os postulados vigotskianos no ensino de Geografia, pois se tem a formação/fortalecimento das vivências cotidianas dos alunos como ponto de partida para se realizar uma aprendizagem crítica. Afinal, “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VYGOTSKY, 2004, p. 67). E acrescenta: “o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade” (*Ibidem*, p. 64). Dito isso, compreender e se interessar pela discussão do espaço geográfico passa a ter sentido no processo de ensino-aprendizagem quando se contextualiza os saberes prévios dos estudantes, o que culmina no amadurecimento das funções psicológicas superiores e o seu consequente desenvolvimento intelectual (*Ibidem*).

Entretanto, a necessidade de ampliar o debate de uma Geografia que busque dar conta das geografias e histórias dos lugares, desafio esse que ganha força com a geografia nova no último quartel do século XX, é um propósito que ainda não alcançou o êxito devido na contemporaneidade. Dessa feita, tendo em vista tal carência, o presente ensaio buscou contribuir no debate de uma perspectiva crítica da geografia escolar, modelo esse que leva em

consideração tanto a formação docente como a sua posterior atuação/interação no meio educacional. Essa preocupação/necessidade deve-se ao fato de consolidar uma Geografia enquanto “[...] um saber vivido e aprendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo” (MOREIRA, 1985, p. 58).

Assim, considerando a importância que um adequado resgate teórico possui, foi utilizado da pesquisa do tipo bibliográfica. Tal esforço ocorre por intermédio da revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Tratando desse tipo de pesquisa Boccato (2006, p. 266) aponta que “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Para Stumpf (2010), este procedimental caracteriza-se por constituir um ajuntamento de processos para identificar, separar e obter documentos de interesse para o estudo, além de propiciar técnicas de leitura e transcrição de dados que permitam recuperá-los quando necessário.

A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu pelo fato de que ela possibilita o ajuntamento de uma grande quantidade de informações acerca do objeto de estudo, neste caso aqui, as reflexões teóricas envolvendo a assimilação do conceito de espaço geográfico no meio escolar. A discussão do espaço geográfico está aqui abordada com a intenção de evidenciar as formações e estruturações da sociedade, um esforço que busca incluir os sujeitos do meio escolar de forma ativa e participante dos respectivos meios aos quais pertencem. Este entendimento deve-se ao fato de que a função “[...] da escola frente aos desafios do mundo globalizado é o de abrir horizontes, estender a cultura, globalizar conteúdos, conhecer experiências alheias, transpor o local e o próximo e proporcionar aos alunos ir além de onde estão (SACRISTÁN, 2002, p. 95).

Esse entendimento defende um posicionamento que coloque o ensino de geografia enquanto uma realização para além das apostilas conteudistas, esforço esse que tenha como suprimento didático-pedagógico as materialidades presentes nas dimensões mais próximas e familiares aos alunos, a exemplo do próprio sentido de lugar. Tal categoria surge aqui apenas como exemplificação/possibilidade de inicializar um debate mais inteligível, pois “[...] assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 1999, p. 45). Afinal, cabe ao professor compilar e encaminhar o alunado na compreensão e descoberta dos conhecimentos

geográficos, os quais quando apresentados isoladamente e desconexos são desprovidos de sentido e interesse no momento sala de aula.

POR UM OBJETO DE ESTUDO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O reconhecimento científico de qualquer disciplina passa necessariamente pela compreensão e definição de um objeto de estudo, pois esse modelo estrutural possibilita o estabelecimento de uma teoria/método de análise que dá sustentação as várias discussões que permeia os campos de estudos disciplinares. Trazendo essa preocupação para os limites da ciência geográfica, o estabelecimento mais ajustado do seu objeto de estudo vai se consolidar após os anos 1970 com a reflexão de vários geógrafos¹, com destaque para o Professor Milton Santos. Em sua obra “Por uma Geografia nova (1978)”, ele reflete a importância de se estabelecer um objeto para Geografia, condicionando assim o seu desenvolvimento enquanto ciência, pois muito já se sabia sobre a Geografia em si, mas quase nada sobre o seu objeto de estudo. Tal preocupação foi enfatizada pelo autor quando ele afirma que “desgraçadamente, porém, de todas as disciplinas sociais, a Geografia foi a que mais se atrasou na definição de seu objeto e passou, mesmo, a negligenciar completamente esse problema” (SANTOS, 2004, p. 144).

Em outras partes do mundo o posicionamento crítico da Geografia vai ocorrer pelo ajuntamento de ideários e proposituras de vários autores em partes distintas do globo. Pode-se inserir desde a ala progressista da geografia regional francesa, nas décadas de 1930/40 com o geógrafo Jean Dresch, o qual insere uma abordagem política junto aos estudos geográficos. Já com a Geografia Moderna² aparece na França uma “geografia ativa” em decorrência dos estudos de Pierre George, Yves Lacoste, Bernard Kayser e Raymond Guglielmo, uma geração de geógrafos que se propõem em denunciar as realidades espaciais injustas e contraditórias observadas em seus estudos. Nas pesquisas de Pierre George ocorre a inserção das

¹ Na esfera nacional destacam-se, além de Milton Santos: Ruy Moreira, Antônio Carlos Robert Moraes, Armando Corrêa da Silva, Manuel Correia de Andrade, Ana Fani Alessandri Carlos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armen Mamigonian, José Willian Vesentini, Rosa Ester Rossini, Paulo César da Costa Gomes, Arlete Moysés Rodrigues, Maurício de Almeida Abreu, Léa Goldenstein, Wanderley Messias da Costa, Amélia Luisa Damiani, Carlos Walter Porto Gonçalves e Roberto Lobato Corrêa, entre outros. Para Corrêa (2000), Schaefer (1953), Ullman (1954), Watson (1955) e Bunge (1966) são autores que também se posicionam como pioneiros em considerar o espaço como conceito chave da ciência geográfica.

² [...] Para a Geografia admitimos, de forma esquemática, a existência de um primeiro período em que pontificaram os institucionalizadores desta ciência, ao qual se seguiu outro de consolidação e de difusão do conhecimento geográfico, a que chamamos período clássico, e em seguida, após a Segunda Guerra Mundial, teríamos o período moderno (ANDRADE, 1987, p. 63).

concepções marxistas no debate geográfico, pois se buscou alinhar o materialismo histórico junto à perspectiva regional. A sua reflexão posiciona contraditoriamente às correntes vigentes da geografia, pautando pela convergência dos postulados marxistas junto aos lablachianos, aprofundando-se na reflexão das relações de produção e de trabalho, ação da hegemonia do capital, as forças produtivas, entre outras condicionantes sociais (MORAES, 1999).

O uso que não apenas a Geografia teve (como também outras ciências foram submetidas) para impor as expansões territoriais sobre outros povos, a exemplo do nazismo, passou a ser colocada por Lacoste (1989) como instrumento de libertação nacional, no plano externo, e a libertação interna. Em voz de protesto a autor colocou que “[...] a maioria dos geógrafos teoriza o menos possível, e contenta-se em afirmar, sem vergonha, que a ‘geografia é a ciência de síntese’, mas reconhecendo que, por vezes, ‘a geografia não pode definir-se nem por seu objeto nem por seus métodos, mas antes, por seu ponto de vista’” (LACOSTE, 1974, p. 222). A revolução da Geografia também acontece nos países anglo-americanos no decurso dos anos 1960, movimento que ficou conhecido como geografia radical, construindo assim um novo paradigma apontado para as questões sociais. As reflexões desses geógrafos tiveram uma maior visibilidade por intermédio do famoso periódico norte-americano *Antipode: A Radical Journal of Geography*, editado por Richard Peet na Universidade Clark, em Massachussets, sendo apresentada pela primeira vez em 1969, por ocasião do surgimento da Associação dos Geógrafos Americanos. Desde então, essa revista tem publicado trabalhos revisados por especialistas que instigam os contornos críticos da ciência geográfica, um esforço que se volta em construir uma sociedade feita para a coletividade social, apesar das reflexões ainda ocorrerem de forma relativamente superficial (ANDRADE, 1987).

Os pensadores que contribuíram na construção de uma geografia crítica são bastante numerosos, discussão que não é o enfoque do presente ensaio, contudo, situar de maneira breve alguns contextos dessa evolução teórica facilita a continuidade do debate. Assim, o cenário que permeou a Geografia da primeira metade do século XX não possuía uma unanimidade quanto ao seu objeto de estudo, haja vista que nesse período a Geografia (Corrente Teorético-Quantitativista) destinava grande parcela dos seus esforços na análise de conceitos e elementos oriundos de outras ciências, o que lhe descaracterizou e retardou a institucionalização de uma epistemologia própria (SANTOS, 2004). Com isso, “[...] o grande equívoco da chamada ‘geografia quantitativa’ foi o de considerar como um domínio teórico o que era apenas um método e além do mais, um método discutível [...]” (*ibidem*, p. 73). Além dessa interpretação superficial e efêmera, o maior engano da racionalidade hipotético-

dedutivo adaptado junto à “[...] intitulada geografia quantitativa é que ela desconhece totalmente a existência do tempo e suas qualidades essenciais” (*ibidem*, p. 75). Dessa feita, esse paradigma da ciência geográfica se utilizou de uma crítica a concepção hartshorniana de “espaço absoluto” e propõe uma perspectiva nomotética, a qual salienta a generalização e favorece o emprego de leis e modelos (CHRISTOFOLETTI, 1985). Nessa última corrente a concepção de espaço fica resumida “[...] sob duas formas que não são mutuamente excludentes. De um lado através da noção de planície isotrópica e, de outro, de sua representação matricial” (CORRÊA, 2000, p. 20).

A chegada da geografia crítica por volta dos anos 1970³ incute uma re-interpretação e re-afirmação do espaço geográfico, haja vista a utilização do materialismo histórico e dialético enquanto método de análise, rompendo assim tanto com a geografia tradicional como com a nova geografia (CORRÊA, 2000). A partir de então a figura do Estado passa a ter uma evidenciação mais complexa, além de outros atores sociais da organização espacial como o setor agrário, industrial, as incorporações imobiliárias, entre outros que não tinham uma efetiva/plena compreensão no determinismo, no possibilismo e no método regional. De acordo com Moraes (1999), a geografia crítica ganha corpo também no meio acadêmico e passa a opor-se a acentuada empiricização geográfica construída até então, além de refutar a análise positivista/neopositivista (supostamente neutra) de objetivação automatizada e generalista que desconsidera a diferenciação das qualidades próprias dos fenômenos humanos, entre outros.

O contexto social, político, econômico e ambiental desse período não poderia resultar em outra Geografia que não essa de questionamentos e politização dos sujeitos em prol de uma transformação da realidade social, posicionando o saber como uma ferramenta central nesse processo. Portanto, compreender de forma ampliada o espaço geográfico passa a ser uma necessidade que se harmoniza substancialmente com o período em questão, ou seja, a liberdade humana em relação aos arbítrios/abusos do próprio homem (guerra fria, guerra do Vietnã, crise do petróleo, crise ambiental, movimento de contracultura, ditaduras militares na América Latina, guerras civis na África e Ásia, entre outras barbáries humanas). Para Moraes (1999), o conhecimento científico adiciona uma perspectiva eminentemente política e, portanto, através da interpretação do espaço geográfico fica possibilitado desvendar as

³ No existe todavía una historia propiamente dicha de la geografía radical pues no es una escuela en sí, sino que se ha desarrollado a partir de muy diversas fuentes y en distintas direcciones. Tampoco puede decirse que la ‘radicalización’ de la geografía sea un fenómeno inherente a la disciplina, pero sí parte de una tendencia general dentro de las ciencias sociales; no responde tampoco dicho fenómeno a una ideología política determinada, pero sí a una problemática política concreta (MATTSON, 1978).

contradições inerentes ao sistema capitalista de produção, desvendando-lhes suas “máscaras sociais” (MOREIRA, 1982).

Na busca por compreender o espaço foi necessário a geografia extravasar os seus compostos conceituais, fazendo-se necessário interagir com os postulados presentes em outras áreas do conhecimento científico, a exemplo da Filosofia, da Sociologia e da Economia. Com isso, a participação teórica de Foucault, Lefebvre, Castels, Bertalanffy, Lênin, Marx, Proudhon, Luxemburgo, Kautsky, Polanyi, Mandel, Gramsci, Giddens e outros foram cruciais para robustecer teoricamente uma geografia de viés crítico, a qual esteja de fato pautada em decifrar e possibilitar uma inserção política/ativa dos sujeitos em suas respectivas coletividades. Para tanto, todo o processo evolutivo que a Geografia já passou (e está passando) permite afirmar a importância e necessidade de se debruçar sob o seu objeto de estudo (espaço geográfico), uma vez que esse se trata do “[...] resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade” (SANTOS, 2009, p. 106).

Entretanto, o estabelecimento de um objeto de estudo para a Geografia (apesar de ainda não ser uma unanimidade entre os geógrafos) abriu outra discussão bastante complexa, ou seja, um entendimento que desse conta de explicar/abranger os conteúdos do espaço geográfico. O próprio Milton Santos colocou com árdua essa definição, uma vez que pela sobreposição de novos processos históricos também se formam novas interpretações a seu respeito. Coetâneo ao surgimento da geografia crítica, a corrente humanista da ciência geográfica se baseia no postulado filosófico do existencialismo e no método fenomenológico para instruir as suas discussões, sendo que aqui o conceito de lugar⁴ enquanto o espaço do vivido, do simbólico e do cotidiano se apresenta como enfoque central de análise. Apesar de não ser uma discussão inédita na Geografia, os seus esforços buscam significar as experiências, vivências e construções humanas, “[...] pois cada humanismo será definido em relação ao universo de valores que cercam o termo (o que é homem, liberdade etc.)” (MARANDOLA JR., 2005, p. 395).

Diante disso, percebe-se que o espaço geográfico permeou/permeia a história da Geografia, um debate que busca se apropriar/explicar as suas distintas categorias de análise. Tal preocupação é discorrida em Santos (2009, p. 77) ao frisar que esse esforço refere-se à formulação de “[...] um sistema de conceitos (jamais um só conceito!) que dê conta do todo e das partes em sua interação. Pensamos que nossa proposta atual de considerar o espaço

⁴ “O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (CORRÊA, 2000, p. 30).

geográfico como a soma indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações pode ajudar esse projeto”. Essa colocação evidencia o quão extenso e trabalhoso é a reflexão do espaço na Geografia, pois o mesmo é incapaz de ser dado como uma questão fechada, uma vez que a cada nova abordagem e/ou perspectiva de análise fica permitido se construir novas reflexões, as quais são substancialmente válidas e necessárias ao amadurecimento da Geografia enquanto ciência. Com isso, no presente estudo, o entendimento de espaço geográfico possui o debate enviesado com as teorizações da geografia crítica, haja vista que foi com essa corrente que o espaço de fato assume um posicionamento central enquanto objeto de estudo da Geografia.

Dessa feita, o debate do espaço passa a compreendido em decorrência das relações sociais que nele se constituem em tempos históricos diversos, análise essa que percebe a história dos homens e da natureza como inseparáveis. Essa interpretação é destacada em Moreira (1993) quando se afirma que a natureza socializada também carrega consigo uma natureza original (primeira natureza), sendo que a mediação de ambas se dá por intermédio do trabalho humano. Assim sendo, se evidencia a presença de uma relação dialética entre sociedade e natureza, pois “[...] a forma-natureza, transmutou-se em uma segunda, a forma-sociedade, que ao mesmo tempo contém e nega a primeira” (MOREIRA, 1993, p. 36).

Corroborando desse entendimento, Santos (2012, p. 30) afirma que “o espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho”. As contribuições que esse autor trouxe para a compreensão do espaço geográfico foram diversas, permitindo um entendimento dessa discussão enquanto uma instância que é concomitantemente subordinada e subordinadora, apresentando também a natureza do espaço geográfico enquanto um conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 1978). Além disso, facilitou a abordagem conceitual ao caracterizar o espaço geográfico como um conjunto indissociável, complementar e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2009).

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. Paralelamente, impõem-se a realidade do meio com seus diversos conteúdos em artifício e a complementaridade entre uma tecnoesfera e uma psicoesfera. E do mesmo passo podemos propor a questão da racionalidade do espaço como conceito

histórico atual e fruto, ao mesmo tempo, da emergência das redes e do processo de globalização. O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local (SANTOS 2009, p. 12-13).

Portanto, é através da construção de uma Geografia feita dos/nos lugares que fica possibilitado decifrar as intencionalidades do espaço geográfico, afinal, sem uma efetiva apropriação dos fatores condicionados/condicionantes incrustada na realidade dos sujeitos não se estabelece uma reflexão válida e produtiva na perspectiva desses indivíduos. Afinal, conforme assevera o filósofo Edmund Burk, “um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”, pois o mundo contado por olhares externalizados não reflete as inúmeras verdades presentes em cada cotidianidade. Portanto, o espaço geográfico só terá um significado ampliado quando o seu debate e reprodução deixar de ser dirigido aos interesses do capital, “[...] daí que o espaço apareça com a cara do capital e não a do homem que o cria (inclusive ao capital)” (MOREIRA, 2000, p. 39). A validade dessa questão se assenta no sentido de denúncia que o raciocínio espacial envolve, deslegitimando o capital enquanto “fim” e ao mesmo posicionando-o como “meio”, por conseqüência, o homem volta a ser pensado enquanto finalidade e não mero instrumento da acumulação capitalista.

GEOGRAFIA E ENSINO: O ESPAÇO GEOGRÁFICO EM DEBATE

A construção de uma aprendizagem significativa da Geografia exige muito além dos esforços de memorização e descrição dos cenários sociais, pois é crucial trazer para o centro do debate as experiências socioespaciais de cada cotidianidade em questão. Para tanto, é necessário conjugar as contribuições presentes na Geografia Científica e na Geografia Escolar, socializando no meio escolar as três perspectivas do conhecimento geográfico, conforme anuncia Laurin (1999): os considerados científicos que são produzidos por intermédio da pesquisa, os que compõem os programas escolares e os do senso comum ou representacional, isto é, aqueles oriundos dos fatos cotidianos apresentados nas mídias populares, no dia a dia e etc. Esse último refere-se à forma com que o espaço é percebido e vivido, evidenciando os quadros sociais que são produzidos e (re) produzidos pelos sujeitos sociais que lhes são partes (vivem e se percebem).

O dinamismo presente nessa realidade decorre do fato de que por mais diversificado e especializado seja as atividades da sociedade, é insuficiente pensar o espaço enquanto uma categoria constituída de lugares absolutos, pois o que se verifica é um espaço de fluxos

(CALLAI, 1999). Diante disso, entende-se que “o espaço é o palco onde acontecem os fatos, mas é também ao mesmo tempo resultado da vida dos homens, das lutas sociais, dos interesses econômicos e políticos” (*ibidem*, p. 25). Não se pode afirmar com isso a existência de uma Geografia única, a qual seja capaz de se fazer inteligível as distintas realidades sociais dos alunos, pois cada integrante do meio escolar carrega uma geografia própria, a qual acaba sendo desconsiderada em nome de uma abordagem enfadonha e bastante dissociada do vivido/percebido/concebido discente. Afinal, “[...] para que as formas se geografizem é preciso que elas sejam entendidas como relação, processo dialético, que põe em conflito e articula certo número de coisas, de valores, de situações (eventos)” (AGUIAR, 2003, p. 140).

Portanto, o espaço geográfico passa a ter sentido e contorno ao ser apresentado enquanto “um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima” (SANTOS, 2012, p. 26). Isto é, o aluno se vê materializado/incluído no debate escolar, sendo-lhe viabilizado um protagonismo social que esteja de fato alinhado com as reflexões teóricas da geografia escolar, contexto esse em que ele (aluno) é enquadrado como “indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço” (CALLAI, 2001, p. 134). A consideração a bagagem de saberes dos alunos é uma premissa que Vygotsky (1998) também defende no processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando sua estrutura psicológica de cima para baixo” (VYGOTSKY, 1998, p. 80). Essa compreensão deixa evidente que é através das relações dialéticas entre a sociedade e a natureza que se constrói e consolida (temporalmente) as contínuas espacialidades geográficas.

Para Freire (2002), existe uma relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo que são indissociáveis, pois se trata de uma lógica em que não apenas os educadores expressam suas questões, mas também os alunos contribuem nesse debate, pulverizando uma reflexão com apontamentos diversificados e carregados de uma identificação que lhes seja mais próxima e inteligível. Afinal, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68). A evidenciação dos componentes da realidade social enquanto possibilidade de explicar o espaço geográfico é um entendimento que também se faz presente em Corrêa (2003), pois;

O longo processo de organização e reorganização da sociedade deu-se concomitantemente à transformação da natureza primitiva em campos, cidades, estradas de ferro, minas, voçorocas, parques nacionais, shopping

centers, etc. Estas obras do homem são as suas marcas apresentando um determinado padrão de localização que é próprio a cada sociedade. Organizadas espacialmente, constituem o espaço do homem, a organização espacial da sociedade ou, simplesmente, o espaço geográfico (CORRÊA, 2003, p. 52).

Esse comportamento personalizado que identifica o espaço geográfico deve-se ao fato da sua composição estar estruturada por um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Isso explica o motivo da evolução espacial não acontecer de forma idêntica e/ou homogênea em todos os lugares (SANTOS, 2004). Dessa feita, o espaço evidencia as diferentes maneiras de produção e aportes técnicos que se sucedem no tempo/espaço, descortinando os espaços instituídos pelas diferentes sociedades. Tal cenário traz à tona uma compreensão do espaço enquanto resultado e processo da vida social vigente, anunciando a dialética de sua produção. Cada cotidianidade apresenta condicionantes/condições próprias das coletividades sociais, e na ânsia de adaptação para superar tais particularidades, tem-se a produção do espaço e concomitantemente a transformação do próprio sujeito. Conforme representado pela teoria socioconstrutivista, trata-se de um processo que se dá do social para o individual, haja vista que o signo (produto social, instrumento psicológico) é internalizado através das mediações sociais (com destaque para a fala e outros sistemas semióticos), favorecendo por parte dos sujeitos a sua incorporação progressiva “[...] à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado” (PINO, 1991, p. 36).

Logo, resumir o ensino da Geografia nas trocas de materiais e manuais didático-pedagógicos é perpetuar um paradigma que reproduz/mantém o *status quo* do sistema dominante/hegemônico, isto é, um ensino que retrata uma perspectiva estereotipada, que em nada condiz com a realidade social e cultural da imensa maioria do povo brasileiro. O ensino da Geografia, contraditoriamente, carece de contrapor a sua própria gênese etimológica, pois não é “[...] nem a Terra (= geo) nem tão pouco a descrição (= grafia), mas sim o espaço geográfico entendido como aquele espaço fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta pela dos seres humanos pela sobrevivência” (KAERCHER, 1998, p. 13). A defesa aqui se assenta no sentido de pactuar a união da Educação e Geografia sob a égide de uma totalidade do espaço-tempo, contrariando a lógica de fragmentação que descreve apenas superficialmente a sociedade. Esse último modelo pedagógico é tido como “infrutífero” por Vygotsky (1998, p. 72), pois “um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança,

semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta o vácuo”.

Diante disso, o desafio de dar conta desse cenário é um esforço que está engendrado na visão socioconstrutivista do ensino, pois aborda essa questão enquanto um processo pedagógico que protagoniza o aluno em sua própria formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Para tanto, é válido e imprescindível que a docência em geografia “[...] se arme de um sistema de referência, a partir de um esforço filosófico fundado na compreensão unitária do mundo” (SANTOS, 1988, p. 17). É por isso que os pressupostos de fragmentação e hierarquização escalar estipulados junto aos desígnios teórico-metodológicos positivos são incapazes de formar sujeitos críticos e ativos (em que não haja separação entre o sujeito e o objeto) nos/dos lugares. Nesse sentido, Callai (1998, p. 59) coloca que a realidade (lugar) em que se vive é um ponto de partida essencial para explicitar os fenômenos espaciais. “Por ele, é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações”.

A assimilação das linguagens geográficas passa a fazer sentido quando elas de fato são mobilizadas com um enfoque instruído a partir de seus lugares, trata-se de uma percepção socioconstrutivista, na qual um pleno alcance da aprendizagem e do desenvolvimento discente carece de ter incluso no seu processo a interação social do aluno. Tal como indica Freire (2011, p. 118), quando a prática social é posta enquanto materialidade organizativa da ensinagem e da aprendizagem, dá-se uma centralidade aos significados e manifestações próprias como a “sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros”. Com isso, tem-se uma superação das barreiras educacionais para além dos prismas behavioristas (regulado na memorização mecânica e na repetição) e construtivista radical (focado nos processos internos de desenvolvimento), sendo enfatizada a interação social e a construção interpessoal (e intrapessoal). “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1994, p. 75).

A perspectiva socioconstrutivista (...) concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (...). Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de

vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (CAVALCANTI, 2002, p. 31-32).

Esse entendimento é percebido quando da busca por trazer ao meio escolar uma explicação do espaço geográfico, isto é, uma compreensão de que o desenvolvimento se dá em uma perspectiva sociocultural (interação do indivíduo com o meio em que está inserido). Tem-se assim uma relação dialética, uma vez que o sujeito não apenas internaliza as formas culturais como também intervém e as transforma. A teoria vygotskyana que tem como núcleo central o desenvolvimento humano e a aprendizagem (processos indissociáveis e complementares) possui uma capacidade substancial de trazer ao debate escolar uma discussão significativa acerca do espaço geográfico, pois ganha notoriedade as diferentes construções sociais dos sujeitos enquanto atores/autores sociais. Nesse desafio a posição docente é instruída enquanto um agente mediador do processo de formação do aluno, um exercício que aproxima o sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar), sendo que todos os saberes discentes continuam tendo validade e materialidade na condução desse processo de ensino-aprendizagem.

Trazendo essa preocupação para o ensino da geografia, a sua aprendizagem demanda a formação de conceitos que lhes é próprio e que nem sempre apresenta uma compreensão suficiente por parte dos alunos. “E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica” (CAVALCANTI, 2005, p. 199-200). Essa preocupação demonstra a necessidade em inculcar e/ou considerar significados aos objetos para que a sua concepção seja de fato compreendida pelos alunos. Para Vigotski (1998), na formação dos conceitos é possível distinguir três fases. Inicialmente tem-se o agrupamento de certa quantidade de objetos de forma desorganizada, sem qualquer lógica e com um raciocínio difuso. Ainda não se tem uma relação concreta entre o significado do signo a uma dimensão constante dos objetos. Dado ao seu caráter sincrético, a percepção é significativamente inconstante. “[...] Vygotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real” (DER VEER; VALSINER, 1996, p. 291).

Posteriormente, ocorre a fase do “pensamento por complexos” (VIGOTSKI, 1998), na qual os objetos organizam-se (além da interpretação subjetiva da criança) também com base

nos vínculos concretos e factuais que de fato existem entre os objetos, podendo, contudo, ter o seu sentido alterado no decorrer do processo de ordenação (DER VEER; VALSINER, 1996). Até passar para os conceitos propriamente ditos, há um último tipo de complexos, o pseudoconceito, fase no qual a criança generaliza fenotipicamente, mas psicologicamente o conceito é ainda bastante efêmero e superficial (VIGOTSKI, 1998). Por último, ocorre a “formação de conceitos”, período em que o grau de abstração é capaz de compreender conjuntamente a generalização (unir) e a diferenciação (separar) conceitual dos objetos, sendo que esse estágio vai ocorrer quase sempre na adolescência. Contudo, mesmo após conseguir ser capaz de produzir os conceitos, não se tem um pleno abandono das “[...] formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição” (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

Portanto, inserir uma linguagem geográfica no ambiente escolar sem levar em consideração essas (e outras) peculiaridades que envolvem a aprendizagem/desenvolvimento dos sujeitos é perpetuar uma pedagogia descritiva, mnemônica e enciclopédica. Dito isso, é necessário a construção de uma geografia escolar que tenha a apostila como um “meio” e não o “fim” da atuação docente, pois o que se percebe é um esforço por cumprir as diversas faixas curriculares que são impostas “externamente” no dia a dia da escola. Trata-se de uma lógica didático-pedagógica que deve deixar de lado a perspectiva quantitativa e priorizar os sentidos qualitativos, o que oportuniza uma adequação mais próxima com singularidades características de cada realidade escolar. Não está proposta aqui uma alteração curricular, mas sim um ajuste didático que busque dar significado aos conteúdos, conduzindo as aulas de geografia para um movimento “[...] de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver a realidade, um modo geográfico, com base no desenvolvimento de conceitos geográficos como ferramentas desse pensamento espacial” (CAVALCANTI, 2005, p. 200).

Trazer a geografia cotidiana dos alunos para a sala de aula é na verdade o grande desafio para proporcionar um ensino significativo, entendimento esse que é corroborado por Vygotsky (1998, p. 93);

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito de cotidiano que a criança tem de passado estiver diferenciado,

quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar no passado e agora, os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir de esquema simples aqui e em outro lugar (VYGOTSKI, 1998, p. 93).

A experiência imediata do aluno ganha assim um referencial de apoio para que o professor planeje a discussão a ser desenvolvida conjuntamente em sala de aula. “Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve” (CAVALCANTI, 2005, p. 200). Assim sendo, as principais categorias conceituais que compõem o espaço geográfico (lugar, território, paisagem e região) são materializadas/aproximadas junto aos alunos, pois saem de uma apresentação afastada/superficial nos livros didáticos para assumir um protagonismo na prática social que a própria unidade escolar está inserida. Por intermédio da compreensão dos conceitos geográficos, incluindo aí o espaço geográfico, fica possível desenvolver uma análise geográfica mais ampliada e alinhada (mais diretamente) com os contextos sociais dos seus envolvidos (discentes e docentes).

Esse esforço dá abertura para extrapolar a experiência imediata do aluno, oportunizando a inserção de enfoques conceituais generalizados, uma vez que as inferências realizadas na prática social local também são capazes de explicar os sistemas conceituais que lhes estão presentes. Através desse cuidado didático-pedagógico, o ensino de geografia pode perfeitamente assumir uma postura enquanto ponto de convergência/divergência entre as distintas maneiras de compreender e prática da sociedade, sendo que cada realidade do discente exigirá uma abordagem personalizada do espaço geográfico a ser trabalhado, pois esse último trata-se de uma acumulação desigual de tempos (SANTOS, 2004). Afinal, conforme acena Cavalcanti (2005, p. 203), “a geografia é uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser ‘apresentados’ para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local”. Portanto, a construção/consolidação dos conceitos geográficos pelo ensino não é uma tarefa nada fácil, pois se refere a um processo que se forma na dialogicidade presente no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões instruídas ao longo do presente estudo permitem afirmar a necessidade de se desenvolver um sentido no qual o aluno seja enquadrado de forma ativa no processo de

ensino-aprendizagem, isto é, um sujeito que além de compreender, também constrói e organiza o espaço geográfico. Dessa feita, fica possibilitado ao educando desvendar e intervir nos conflitos presentes no espaço geográfico, ou seja, uma busca que fomente no aluno a capacidade/iniciativa de problematizar as relações envolvendo a natureza e a sociedade, produzindo conhecimentos (sejam científicos ou não) carregados de uma aprendizagem própria do lugar.

Para tanto, o posicionamento da geografia escolar é (ou deveria ser) a de produtora de conhecimentos e experiências do/no espaço geográfico, deixando de lado a pedagogia meramente repetidora dos conteúdos. Afinal, “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente [...]” (FREIRE, 2002, p. 68). Esse sentido é integralmente válido no ensino de geografia, uma vez que na reflexão acerca do espaço geográfico se faz necessário romper com os estudos que se limitem a disciplina geográfica, pois a Geografia é aqui posta enquanto uma ferramenta que carece de um enfoque interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. B. O lugar e o mapa. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP: v. 23, n. 60, p. 139-158, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n60/17271.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

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

CALLAI, H. C. O espaço e a pesquisa em educação. In: CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CALLAI, H. C. **O lugar na Geografia e as monografias municipais**. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2001. (Cadernos Unijuí).

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

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, v. 25, nº 66, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004. Acesso em: 18 dez. 2019.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da Nova Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito chave na geografia. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORRÊA, R. L. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ª ed. Bertrand: Rio de Janeiro, 2000.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

DER VEER, R., VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANI C. CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre, 1998.

LACOSTE, Y. A Geografia. In: CHÂTELET, F. **A filosofia das ciências sociais**. n. 7 (História da Filosofia). Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.

LAURIN, S. La Géographie au tableau: problématique de l'école québécoise. **Les cahiers de Géographie du Québec**, 43 (110), p. 379-391, 1999.

MARANDOLA JR., E. Humanismo e a abordagem cultural em Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/611/516>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MATTSON, K. Una introducción a la geografía radical. *Geo Crítica*. **Cuadernos Críticos de Geografía Humana**. Universidade de Barcelona, ano III, n. 13, jan. 1978. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/geo13.htm>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, R. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, R. (org.) **Geografia: teoria e crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOREIRA, R. Repensando a Geografia. In: SANTOS, M. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, R. Assim se passaram dez anos (A renovação da Geografia no Brasil no Período 1978-1988). In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF**. Ano II. nº 3. Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PINO, A. O Conceito de Mediação Semiótica em Vygostky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. **Cadernos Cedes**, Campinas: Unicamp; Campinas: CEDES, n. 24, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global** – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005 [SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1978].

SANTOS, M. **O espaço geográfico como categoria filosófica**. Terra Livre, São Paulo, n. 5, p. 9-20, 1988. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/67/67>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo: Revisão técnica José Cipolla Neto – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.