

COMPREENSÃO DO ESPAÇO ATRAVÉS DE DIFERENTES AMBIÊNCIAS

Roselane Zordan Costella¹

A conquista do imaginário por parte do aluno representa um desafio para os educadores que, através de suas práticas mediam a construção de conceitos fundamentais da Geografia, sendo que esses explicam a funcionalização do mundo por meio das percepções espaciais.

Acreditando que a inteligência é um produto do potencial inato em interação com o ambiente, produzindo ambiências e proporcionando intersubjetividades, se faz necessário uma metodologia voltada principalmente para privilegiar as individualidades.

O ensino sistematizado tende coletivar a produção, ficando difícil dar significados às diferentes realidades, o ato de pensar passa a ilustrar realidades comuns e os educandos dispersam os interesses e não compreendem o global, a partir do local.

Transpondo a necessidade de tornar o ensino-construção mais próximo das individualidades e considerando as diferenças de percepções dos indivíduos, aparece no Campo do Conhecimento da Geografia a necessidade de trabalhar com percepções projetivas e euclidianas na qualidade de compreensão das relações que representam os diferentes espaços.

No campo cultural, a mediação da construção através da percepção conotará uma inovação pedagógica. O trabalho proporá uma reflexão teórica balisada numa prática condizente com o reequilíbrio das estruturas cognitivas. A Geografia cognitivamente constrói condições para a compreensão de espaços projetivos e distantes que, através dos mapas, se propõe a relacionar esses espaços com vivências distantes.

Através de metodologias diferenciadas como a percepção pelo tato, expressão, cheiro, audição e outras sensações os alunos transferem realidades e mergulham em espaços virtuais concebendo a Geografia como um caminho de compreensão do mundo.

No contexto “pós-moderno”, a realidade dos educandos corresponde a eventos imediatistas, com linguagens próprias em redes tribais. A percepção do global se dá de forma generalizada, sem metas temporais abrangentes. O tempo é contextual e não cronológico e o espaço é mais virtual que tradicionalmente concreto.

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora no Departamento de Geografia na Universidade Pontifícia Católica-RS
E-MAIL: RO.PAULO@TERRA.COM.BR

Esse aluno espera uma quebra de paradigma na recepção da mensagem educacional, ele precisa de um conhecimento vinculado a sua integridade social. Em nome dessa preocupação teórica o trabalho se justifica intelectualmente. A análise dessas diferenciações contextuais permeiam a análise da compreensão do espaço em diferentes contextos sociais.

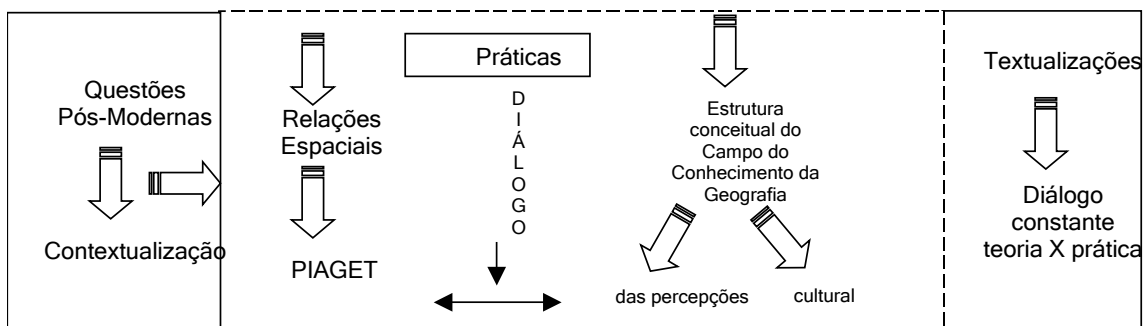
Os alunos de Escolas Privadas percebem os espaços de forma mais virtual e compreendem o global de maneira mais fluente que o local, para esse aluno a discussão do local é muito mais significativa. Os alunos das Escolas Públicas vivenciam concretamente o espaço local e não conseguem, na maioria das vezes, transitar em espaços globais projetivos, para esse grupo as percepções precisam caracterizar de forma consciente e lúcida o espaço global.

Assim, os educadores de escolas públicas terão oportunidade de efetivar um trabalho condizente com a individualidade e realidade dos seus alunos, construindo saber geográfico que pretenda ampliar as concepções espaciais. Os educadores de escolas privadas, por sua vez, ficarão atentos às particularidades de suas vivências, tornando o saber mais agradável.

Para que a condução da pesquisa e das práticas balizadas sejam estruturadas em conexões conceituais, são necessários alguns aportes teóricos. Para uma melhor compreensão se faz necessário estruturar o trabalho em três aportes teóricos.

Um deles é a contextualização espaço-temporal da sociedade, inserindo o ensino sistematizado e o aluno nessa construção acadêmica; o outro terá como fundamentação as teorias Piagetianas e releituras dessas teorias aplicando-as às representações espaciais; e um terceiro fundamentará os conceitos geográficos, interrelacionando-os com as práticas e os referenciais, defendidos através da estrutura epistemológica da Geografia Cultural.

Esquemáticamente pode-se visualizar da seguinte forma:



É impossível desvincular os acontecimentos sócio-espaciais das estruturas das escolas. Os alunos, verdadeiros atores representativos dessa sociedade são os

sinalizadores de que o ensino sistematizado precisa reestruturar as suas diretrizes vivendo um momento de ruptura ou quebra de paradigma. Essa nova percepção social se caracteriza como pós-moderna.

“O pós-modernismo também deve ser considerado algo que imita as práticas sociais, econômicas e políticas da sociedade. Mas, por imitar facetas distintas dessas práticas apresenta-se com aparências bem variadas”. (Harvey, 1989, p. 108).

A condição pós-moderna retrata as características da sociedade, respeitando as diferenças e propondo interpretações variadas, conforme o padrão de subjetividade reflexiva.

Jean-François Lyotard em sua obra *O Inumano* reflete um posicionamento filosófico à pós-modernidade e na sua obra *A Condição Pós-Moderna* caracteriza a ciência e a sociedade como vivenciando um processo de ruptura à modernidade.

“O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético, informático e informacional. Nele expandem-se cada vez mais os estudos e as pesquisas sobre a linguagem, com o objetivo de conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer compatibilidades entre linguagem e máquina informática”. (Lyotard – 1998, p. 8).

Essa nova linguagem que retrata a pós-modernidade constrói o cotidiano dos alunos, o cenário cibernético apresenta atores cibernéticos, compartilhando ainda com cenas ditas arcaicas.

A relação entre sociedade, escola, conhecimento e professor na pós-modernidade, bem como o levantamento de características pós-modernas dos alunos é o grande desafio do trabalho de pesquisa que permeará o aporte teórico destinado a contextualizar a pesquisa e justificar novas metodologias pedagógicas.

“Mais do que, nunca o campo da consciência cotidiana vai se transformando num campo cujas significações indistinguíveis das imagens, espetáculos e mensagens que circulam pelos meios de comunicação e pela cultura de massa”. (Kaplan – 1997 – p. 64)

A imagem, confundida com o real, despertando o imaginário, é uma cena comum no cotidiano do aluno pós-moderno, lidar com o imaginário é permitir a ascensão do conhecimento, é construir pelo projetivo, é trabalhar os espaços pelas relações virtuais.

“...a pós-modernidade... o acelerado processo de mudança chega ao ponto tal que confunde a transformação com a simples mobilidade... a des-re-territorialização com a simples distribuição de territórios...” (Haesbaert – Revista do Departamento de Geografia – 1997 – p. 12)

O autor também se refere à simulação que se dá ao mundo pós-moderno ou na modernidade contemporânea, o momento da crise de paradigma, em que não se consegue definir verdadeiramente as fronteiras dos espaços reais e compreender a rapidez nas movimentações, inibindo o tradicional conhecimento de territórios.

É interessante a observação da identidade do lugar na pós-modernidade (Salgueiro – Revista LAGET/UFRJ – 1998) onde a autora faz uma análise da transformação das cidades na pós-modernidade, ela menciona a perda de vantagens tradicionais dos lugares no momento em que o espaço é “bombardeado” por velozes meios de transportes e comunicação. A gestão dos lugares torna-se diferenciada e os marginalizados espaciais emergem dessa organização.

Por esses motivos excluentes da pós-modernidade, voltados ao exagero da técnica e o distanciamento dos seres humanos que dominam e não dominam essa técnica, não se pode deixar de perceber o poder do imaginário, do projetivo, do mito dos alunos que estão à margem do processo tecnológico.

Ao mesmo tempo que se tenta analisar grupos que vivenciam, de diferentes formas a pós-modernidade, a obra de Teresa Salgueiro abre um leque de percepções do espaço dentro da compreensão da Geografia, concedendo aos grupos ditos diferentes a possibilidade de emergir nas textualizações.

“O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (Santos–1996–p. 51)

Apesar de contínuo o espaço tem uma rede de contradições e construções, sistemas que reestruturam e reconstróem constantemente a sua dinamicidade. O entendimento do espaço requer uma contextualização técnica, social e histórica.

O Espaço Geográfico, resultado de uma rede de relações, produz os diferenciados estudos da Geografia. Essa ciência também se mostra pós-moderna pois interpreta um espaço pós-moderno.

Um aluno pós-moderno reflete uma prática distinta de metalinguagens, tempos suprimidos e imediatistas, espaços virtuais construídos pela técnica, velocidade de acontecimentos, padronização de pensamentos no interior de diferentes tribos, familiaridade com o espaço global e pouca preocupação política dos fatos. Esses alunos ainda estão diante de professores que carregam estruturas pedagógicas compartimentadas com dificuldades de encontrar o ponto de contato entre os diferentes campos do conhecimento para garantir a atenção e a junção do saber.

“O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças, de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis, o conhecimento da última técnica do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva”.

Sempre que uma produção se refere ao pós-modernismo usa-se o termo “re”: reescrever, reler, reconstruir..., isso se deve a velocidade das mudanças, às quebras constantes de paradigma.

Se aplicarmos esse termo às escolas, enxergaríamos que é preciso reestruturar os currículos, as filosofias e pensar num aluno que migra constantemente de um mundo pós-moderno da sociedade para um fordismo seriado nas escolas. A competitividade requer um pensamento cada vez mais flexível e menos compartimentado.

Entender a condição social da pós-modernidade é, também, compreender que ela nasce de uma modernidade que foi se globalizando ao mesmo tempo que emerge o sujeito, tangenciando a subjetividade.

“A pós-modernidade não é uma era nova. É uma reescrita de alguns traços reivindicados pela modernidade, e antes de mais da sua pretensão em fundar a sua legitimidade no projeto de uma emancipação de toda a humanidade com a ciência e com a técnica”. (Lyotard, 1997, p. 46)

“As primeiras vozes insistentes da Geografia crítica humana pós-moderna surgiu no fim dos anos sessenta, porem mal se fizeram ouvir no alarido temporal vigente”. (Soja-1993-p. 20)

O autor se refere à questão do mapeamento de uma imaginação sociológica, uma qualidade mental que ajuda os indivíduos a usarem a informação e voltarem-se para as interpretações pessoais.

A ênfase dada aos diferenciais de interpretação do espaço na atualidade atribui outro sentido a Geografia, um processo estrutural mais cultural, portador de um sentido imaginário de espaço, paisagem e natureza. A paisagem é apenas uma forma de aparência, pois seu conteúdo está nas funções.

“Em cada época, o processo social imprime materialidade ao tempo, produzindo formas / paisagem”. (Luchiari (Organizadores Rosendahl e Corrêa)-2001-p. 13)

A obra citada anteriormente faz uma reflexão sobre a Geografia cultural, evidenciando as vantagens desse aporte teórico em não tentar disciplinar as diferenças, tornando uma ciência cada vez mais rica, com múltiplas possibilidades de interpretação. É interessante a maneira como se evidencia a possibilidade de textualizar a paisagem e demonstrá-la como um processo cultural.

“...paisagem é um conceito complexo de cujas implicações desejo especificar três: um foco nas formas visíveis de nosso mundo...; unidade, coerência e ordem ou concepção racional do meio ambiente; a idéia de intervenção humana...” (Cosgrove, 1998, p. 99 – Organizadores Rosendahl e Corrêa)

Para reforçar a concepção de texto nas relações conceituais e produções é importante analisar o referencial teórico elucidado por Rego – 2003, em que ele manifesta o texto em Geografia, como o próprio espaço geográfico, que apresenta através da hermenêutica a possibilidade de tecer relações na leitura e interpretação desse espaço.

No Ensino de Geografia essa manifestação se dá através do respeito às leituras efetivadas pelos educandos, o processo de construção através das relações e produções do imaginário, através de concepções culturais do espaço. A interpretação da Geografia enquanto campo do conhecimento perpassa pelas particularidades de interpretar as complexidades que se apresenta o espaço geográfico, manifestados por redes (interpelações).

“Essa rede manifesta, então, uma complexidade de inter-relações de toda a ordem e que é a complexidade com a qual lida a Geografia”. (Rego – 2003 - p. 281)

A entrada nessa rede que tece a complexidade da Geografia pode ser dada através do sujeito social que vivencia os acontecimentos e provoca a junção das ações, abandonando a idéia da disjunção, evidenciada também na Geografia, nas acepções da modernidade.

Nasce nesse contexto uma discussão veemente, ensinar, buscando as subjetividades particulares, ao mesmo tempo que respeitando as relações na ambiência. Alternativas, práticas ou posicionamentos, alicerçam e encorajam a vontade e a paixão de ensinar.

“O significado do termo ambiência deseja emeter, no presente caso, a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico/sociais, espaço condicionador na existência humana e que pode, este espaço, ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por esse motivo – por ser condicionador da existência humana”. (Rego, 2000m p. 5)

Na interpretação das capacidades mentais para compor a manifestação dos educadores nas estruturas que fazem parte as relações espaciais, se torna indispensável o estudo e aporte teórico de Jean Piaget.

As metodologias aplicadas a partir das percepções perpassando por diferentes sentidos devem obedecer a uma prescrição espaço temporal.

Os profissionais em educação manifestam através do trabalho cotidiano algumas angústias que outras áreas não apresentam. Isso ocorre porque as relações entre os seres humanos estão cada vez mais difíceis, mesmo quando elas acontecem com pessoas da mesma geração.

A dinamicidade do tempo, questionando até mesmo o valor de um minuto em espaços distintos, faz com que as pessoas percam a noção da troca, apavorando-se com a descontinuidade contextual existente entre as gerações.

Quando o professor fica diante de uma turma de adolescente ele resume as características de no mínimo três gerações. A geração do aluno: que retrata em seu cotidiano as marcas variados de tênis, automóveis, biscoitos... que disputam CDs do Goo Dols, do Green Day ou do Fastball; ao lado da geração dos professores que não tiveram na sua época de adolescência os lanches da Mac Donald's ou não tinham oportunidade de deletar no computador arquivos ultrapassados; e finalmente a geração dos professores dos professores, aqueles que educavam os professores, que transmitiram valores hoje irrelevantes e que pensavam em formar para profissões atualmente inexistentes.

Essa relação existente entre as diferentes idades não seria tão complexa se vivêssemos em outros tempos, onde a velocidade dos conhecimentos não fosse tão envolvente. Assim, nos deparamos com uma linha de tempero qualitativa, em que os períodos não respeitam a facção de datas, mas a dinamicidade dos acontecimentos.

A Geografia, que também estuda a estruturação e o desenvolvimento dos acontecimentos, emerge desse contexto conflituoso que envolve as questões temporais na modificação espacial e na relação sistêmica da aprendizagem. O ensinar Geografia, independente da idade do aluno, exige do professor uma reformulação constante na metodologia.

Copiar mapas com papel transparente respeitando limites políticos ou memorizar localizações específicas de formas de relevo sem analisá-los diante de uma organização espacial, deixou de ser práticas desse Campo do Conhecimento, que presa hoje mais pela construção do saber do que pelo saber enciclopédico.

A construção do conhecimento se dá a partir da elaboração do saber através de domínios sob o novo. Esse conhecimento novo apresentado pela escola tem o poder de ser global. Assim, construir não é imitar ou reproduzir, é desenvolver capacidades que proporcionam equilíbrio entre o que o aluno tem de conhecimento e o conjunto de elementos novos.

Conforme Sole e Coll (1998, p.19 e 20):

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objetivo ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

O construtivismo é a construção através da vivência, da relação com o que se quer aprender, é como se o aluno experimentasse o saber antes de conhecê-lo, é como se a leitura só tivesse razão de existir se o leitor interagisse com ela.

A Geografia deve oportunizar as diferentes leituras que o aluno tem do espaço. Essas leituras apresentam características específicas conforme a faixa etária dos educandos, o importante é que haja uma interação entre o aluno e a interpretação dos elementos da leitura, que a leitura resulte de um pensar pedagógico.

“Pensar, é por esse exemplo classificar, ou ordenar ou correlacionar; é reunir ou dissociar, etc...” (Piaget – 1973 – p. 17)

Pensar o espaço em redes é evidenciar complexidades que se apresentam em interpretações, é compreender e ter condições temporais para isso.

Os espaços distantes, separados espacialmente dos locais precisam ser interpretados e dinamizados nos mapas. Essa percepção espacial que projeta a imagem é evidenciada nas leituras em Piaget.

“Com o espaço projetivo e o espaço euclidiano, o problema é, ao contrário, situar os objetos e suas configurações uns em relação aos outros, segundo sistemas de conjunto que consistem, seja em projeções ou perspectivas, seja em ‘coordenadas’ que dependem de certos eixos, e é por isso que as estruturas projetivas e euclidianas são mais complexas e de elaboração mais tardia. Implicando a conservação das retas, ângulos, curvas, distâncias ou de certas relações definidas que substituem através das transformações, tais estruturas sempre se relacionam e isso mesmo quando se trata da análise de uma figura

isolada por abstração, a uma organização total, explícita ou subentendida”. (Piaget e Inhelder, 1993, p. 168)

Através do domínio das relações projetivas e euclidianas os educandos conseguem associar ou projetar paisagens imaginárias como resultado de complexas relações, transferindo essas relações para a textualização evidenciando as diferentes percepções.

Segundo Piaget e Inhelder:

A elaboração de um esquema topográfico supõe, com efeito, necessariamente: 1. A escolha de um ponto de vista ou de certas convenções cartográficas destinadas a exprimir esse ponto de vista (por exemplo, um mapa geográfico situa o sul na parte de baixo da página, o leste à direita, o norte ou alta, etc., o mapa da aldeia ou de um pequeno território pode representar os edifícios, vistos perpendicularmente, sendo apenas os textos visíveis, ou de três quartos, etc.). Toda a representação topográfica supõe, primeiro a intervenção de um elemento projetivo. 2. Um sistema de coordenadas, cujo papel é evidente, com as noções de retas, de paralelas e de ângulos que ele implica. 3. Uma redução de uma certa escala e em conseqüência as noções de semelhança e de proporções (1993, p. 446).

Na citação anterior ficou evidente que Piaget e Inhelder resumem os problemas cartográficos dentro de uma perspectiva de entendimento, trazendo-os como um alerta de representação espacial mais abstrata.

O mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo que sintetiza uma realidade. O entendimento dessa organização requer um processo maduro de superação das análises mais individualizadas dos elementos, buscando o entendimento desses elementos num conjunto harmônico, capaz de processar algumas informações.

Cabe ao professor mediar um bom trabalho de aprendizagem, tendo consciência de que os alunos, a partir da construção do conhecimento possam compreender as relações existentes entre os espaços mapeados e, com isso, teorizarem com maior prioridade e autonomia o fruto dessa construção.

Inicialmente os alunos devem retirar dos mapas todas as informações que o mapa possa conter, como a localização dos elementos e a relação dos mesmos com outros mapas. Como podemos citar a leitura do mapa físico da África, após localizar as áreas mais baixas e altas, deve-se relacioná-las a localização das cidades, concentração populacional, econômica e a relação de todos esses elementos com os conflitos tribais.

Após construir o texto, deve-se entregar para os alunos um “mapa mudo”, desprovido de qualquer informação e os alunos, a partir do texto deverão montar o mapa e organizar especialmente a África.

Os mapas têm o poder de representar espaços caracterizando-os e relacionando-os, cabe aos alunos dominarem a leitura dos mesmos para melhor interpretá-los. Além de interpretar os elementos que compõe um mapa é interessante que o aluno tenha a percepção de ver o mapa sob diferentes pontos de vista, para que entenda com maior clareza a organização espacial do mundo.

Quando se coloca o globo no centro da sala de aula e se pergunta aos alunos sentados em círculo em torno do globo o que cada um está enxergando, inicialmente eles têm dificuldade em entender que enquanto um está de frente para a África o outro está para a Ásia. Essa leitura permite concluir que o mapa pode ser desenhado segundo o ponto de vista de quem o observa, abandonando a idéia de posições fixas dos continentes.

O ensinar em Geografia só tem sentido se o aluno aprender de forma participativa, para que ele possa aplicar o que aprendeu em diferentes situações cotidianas. Para que isso aconteça é necessário que os professores procurem conscientemente estreitar os grandes espaços que existem entre eles e as gerações de alunos que passam por eles.

Nunca se deve esquecer que para muitos alunos a única maneira de conhecer o mundo é a partir dos mapas. Os professores têm o poder de propiciar a esses alunos um conhecimento mágico, que permita compreender a organização espacial planetária através de leituras cartográficas. Ler não significa repetir o que se enxerga, ler é interagir com os símbolos que são lidos, é perceber a textualização em diferentes níveis ou patamares perceptíveis.

A obra de Piaget “A Psicologia da Criança” – 1968, trabalha a relação direta entre a inteligência e as percepções. É elucidada nessa obra um processo de abrangência de percepções em diferentes níveis.

Na obra “Epistemologia Genética” – 1990, Piaget contextualiza as características dos educandos por volta dos onze anos até a idade do término do Ensino Médio, verificando as condições genéticas de trabalhos em cima de hipóteses e proposições para se chegar a um reequilíbrio da construção do conhecimento.

O conhecimento a partir das percepções também podem estar relacionadas diretamente ao ambiente / ambiência escolar. Nesse ambiente as construções se dão pela interação e troca, pelas relações de diferentes vivências.

“Por esta teoria (refere-se a Epistemologia Genética) sabe-se que o conhecimento nem é herdado biologicamente pelo sujeito, e nem é resultado somente de transmissão cultural, ele é construído na ação, ou na interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia”. (Araújo – 1996 – p. 131)

As obras de Piaget são relidas e dialogadas por diferentes estudiosos. É importante ressaltar a compreensão da construção do conhecimento interpretado pelas teorias piagetianas através dos textos de Fernando Becker, como as próprias traduções feitas por ele da obra de Thomas Kesselring traduzida por Antonio Estêvão Allgayer e Fernando Becker, obra que contextualiza a construção do conhecimento a partir da psicologia do desenvolvimento e dos processos interativos.

A princípio, a pretensão do texto reflete a partir de uma contextualização pós-moderna a condição da Escola enquanto ensino sistematizado refletindo e “copiando” essa condição. Aproveitando esses dados espaço-temporais, relaciona-se a esse contexto o desenvolvimento psicológico dos educandos em receber metodologias voltadas a percepções compondo um leque de desenvolvimento conceitual aplicativo pedagogicamente. Diante desse leque defende-se a idéia de fazer uma releitura da Geografia Cultural como tendo o poder de interpretar as leituras através do imaginativo dentro de possibilidades euclidianas e projetivas.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?** São Paulo, AGB – 2001.
- COOL, Cezar *et.al.* **O Construtivismo na Sala de Aula.** São Paulo, Editora Ática, 1998.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **A Leitura do Espaço Através da Geografia.** CAESURA, Porto Alegre, 2002.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **Como a Ambiência Reflete na Construção de Maquetes.** Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos. Geografizando em Educação o Local e o Global. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2003.
- FREIRE, Paulo Shor Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra – Educação, 1990.
- GOULART, Íris Barbosa. **Piaget Experiências Básicas para utilização pelo Professor.** Petrópolis, Vozes, 1990.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC.
- PAGANELLI, Tomoko I. Antunes, Avacy do R. Soihet, Rachel. **Como se Constroem Relações Espaciais – É Necessário Vencer Etapas Progressivas.** Revista do Professor nº 9 – ano III, Porto Alegre, CPOEL, janeiro a março de 1987.
- PARADIGMAS DA GEOGRAFIA – Parte II. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1986.
- PASSINI, Elza Y. e ALMEIDA, Rosângela D. DE. **O Espaço Geográfico na Criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Competências para Ensinar no Século XXI.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, 2000.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A Representação do Espaço na Criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- PIAGET, Jean. **Logique et Connaissance Scientifique.** Paris, Gallimard, 1967.
- REGO, Nelson. SUERTEGARAY, Dirce. HEIDRICH, Álvaro. **Geografia e Educação: Geração de Ambiências.** Porto Alegre, UFRGS, 2000.
- SILVA, Rodrigo Vasques da. **A Saída de Campo como Recurso Didático para a Disciplina de Geografia.** Trabalho de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

VIGOYSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martin Fontes, 1998.