

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

***A CHAVE DO TAMANHO ABRE O CONHECIMENTO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO***

**GABINO RIBEIRO MORAES**

**ORIENTADOR: PROF. DR. NELSON REGO**

**PORTO ALEGRE, AGOSTO DE 2006.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

***A CHAVE DO TAMANHO ABRE O CONHECIMENTO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO***

**GABINO RIBEIRO MORAES**

**ORIENTADOR: PROF. DR. NELSON REGO**

**Banca Examinadora: Prof. Dr. Álvaro Luiz Heidrich - UFRGS  
Prof. Dra. Vanda Ueda - UFRGS  
Prof. Dra. Salete Kozel teixeira - UFRGS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Geografia  
como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Geografia.**

**Porto Alegre, agosto 2006.**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Aluno: Gabino Ribeiro Moraes**

**Título: *A chave do tamanho abre o conhecimento do espaço geográfico***

**Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego**

**Banca Examinadora: Prof.**

**Prof.**

**Prof.**

**Porto Alegre, 02 de outubro de 2006.**

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao concluir este trabalho, quero agradecer*

*Ao professor Nelson Rego, pelo bom humor, paciência pedagógica e confiança nas minhas possibilidades de construção teórica, geográfica e de ensino;*

*Aos educandos do Projeto Amora, sujeitos desta pesquisa, pela oportunidade de trocar vivências e conhecimento em uma dimensão humana e criativa;*

*Aos professores e colegas com quem convivi no universo do Colégio de Aplicação e Pós-Graduação da Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;*

*Aos meus queridos amigos Ana Paula e Galeno, pela riqueza poética do convívio e pelo abstract desta dissertação;*

*À Michele, pelo respeito, pela possibilidade da troca, do diálogo esclarecedor diante das dúvidas e por contar com sua confiança de amiga;*

*À minha família.*

## RESUMO

A presente dissertação caracteriza-se por uma proposta de instrumentalização do ensino de Geografia na perspectiva da interdisciplinaridade. Uma experiência de simbiose entre Geografia e Literatura foi realizada com a participação dos alunos do Projeto Amora, da quinta série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A obra *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, foi utilizada como subsídio para a percepção do conceito de escala geográfica, muitas vezes confundido com escala cartográfica. Esse elo pretende possibilitar a construção de um aluno cidadão, com ênfase na leitura e na imaginação. O projeto foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação, que aborda os significados humanos presentes nos conteúdos escolares, refazendo as teias de relações das nossas tradições e raízes culturais, bem como da memória coletiva. As operações mentais que os alunos utilizam para estabelecer relações entre os objetivos, situações, fenômenos e pessoas ou personagens são modalidades estruturais de inteligência que se transformam em habilidades. Três níveis distintos de relações podem estabelecer-se entre o aluno e a obra literária. O nível básico de operações mentais torna presente o objeto do conhecimento para o sujeito por meio das ações de identificar, localizar, descrever, perceber e reconhecer. O nível operacional de relações com e entre os objetos reúne os procedimentos necessários de comparar, compor, medir, organizar, representar e transformar, entre outros. O nível global envolve as operações mais complexas de aplicação de conhecimento, as quais exigem as capacidades de analisar, explicar, abstrair e construir. O objetivo deste estudo é oportunizar condições que favoreçam ou interfiram na construção das relações espaciais no plano do ensino e da aprendizagem, analisar as orientações presentes nas propostas curriculares e visualizar novas hipóteses ou possibilidades para o entendimento das relações espaciais. Esta pesquisa está referenciada em uma abordagem qualitativa que tem por base um projeto desenvolvido em sala de aula. Para isso, as aulas foram ministradas por uma dupla de professores que realizaram leituras e reflexões sobre a temática, utilizando os seguintes recursos: desenhos, atividades escritas, mapas conceituais, leitura dos dez primeiros capítulos da obra literária, observações e participação dos alunos. Os dados levantados sugerem a viabilização da obra *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, como recurso didático na prática do ensino de Geografia. Além de facilitar o entendimento da noção de escala geográfica, este projeto oferece também novas oportunidades para facilitar a compreensão da realidade local e global.

**Palavras-chave:** currículo; ensino de geografia; reterritorialidade; escala geográfica.

## ABSTRACT

This dissertation intends to provide a tool to assist in the teaching of geography based on an interdisciplinary perspective. A project integrating geography and literature was carried out with students from the Amora project, at the primary education Aplicação School, of the Federal University of Rio Grande do Sul. Monteiro Lobato's book *A Chave do Tamanho* was employed to help students' perception of the concept of geographic scale, frequently mistaken with cartographic scale. This link was intended at fostering the development of more conscious students by focusing on reading and imagination. The project was developed from a research-action perspective, which addresses the human significations present in school contents, rethreading the relationship webs formed by our traditions and cultural roots, as well as our collective memory. The mental operations students employ to establish relations between objectives, situations, phenomena and persons/characters are structural kinds of intelligence that are turned into abilities. Three distinct levels of relations can be established between the student and the literary work. The basic level of mental operations occurs during reading, when students can perform processes involving identification, location, description, perception and recognition. The operational level happens through the relations established within the context of the book and involves the processes of comparison, composition, measurement, organization, representation and transformation amongst others. The global level involves more complex knowledge application operations, which require capabilities to analyse, explain, abstract and construct. The purpose of this study is to improve understanding of spatial relations at both teaching and learning levels; examine the orientations contained in the curricular proposals; and envisage new hypothesis or possibilities for understanding spatial relations. This research is grounded on a qualitative approach and based on a project developed within a classroom. To that aim, classes were undertaken by a pair of teachers who performed readings and reflections on the issue, using the following resources: drawings, written activities, conceptual maps, reading of the first ten chapters of the book, observations and students participation. The data collected suggest the viability of youth literature as a didactic resource for the teaching of geography. Besides facilitating the understanding of the notion of geographic scale, this project also provides new opportunities to improve the comprehension of the local and global realities.

**Key words:** curriculum, geography teaching, reterritoriality, geographic scale.

## LISTA DE FIGURAS

|  |            |
|--|------------|
| <b>FIGURA 1 – Lobato visita o Projeto Amora .....</b>                | <b>96</b>  |
| <b>FIGURA 2 – Emília visita o Projeto Amora .....</b>                | <b>96</b>  |
| <b>FIGURA 3 – Registros e ilustrações I .....</b>                    | <b>112</b> |
| <b>FIGURA 4 – Registros e ilustrações II .....</b>                   | <b>113</b> |
| <b>FIGURA 5 – Registros e ilustrações III .....</b>                  | <b>115</b> |
| <b>FIGURA 6 – Mapa conceitual de <i>A chave do tamanho</i> .....</b> | <b>122</b> |
| <b>FIGURA 7 – Mapa conceitual do aluno .....</b>                     | <b>125</b> |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....   | 9  |
| <b>1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA</b> .....  | 15 |
| <b>1.1 Raciocínio por escala</b> .....  | 15 |
| <b>1.2 Justificativa</b> .....  | 21 |
| <b>1.3 Lobato e a educação geográfica</b> .....                                     | 23 |
| <b>1.4 O ensino da ciência geográfica</b> .....                                     | 45 |
| <b>1.5 Geografia espaço-temporal</b> .....  | 46 |
| <b>1.6 O lugar como ponto de partida</b> .....                                      | 48 |
| <b>1.7 Currículo oculto</b> .....   | 51 |
| <b>1.8 A construção espaço-temporal na infância</b> .....                           | 52 |
| <b>2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA GLOBALIZAÇÃO</b> .....                                | 57 |
| <b>2.1 A fragmentação da cultura escolar</b> .....                                  | 57 |
| <b>2.2 A idiosincrasia dos processos de aprendizagem</b> .....                      | 59 |
| <b>2.3 Discentes globalizados ou a globalização dos discentes?</b> .....            | 62 |
| <b>2.4 Repensar a educação</b> .....  | 64 |
| <b>2.5 A aula e o conteúdo de geografia</b> .....                                   | 65 |
| <b>2.6 Parâmetros curriculares nacionais e o ensino de geografia</b> .....          | 70 |
| <b>2.7 A geografia no currículo fundamental</b> .....                               | 75 |
| <b>2.8 Breve cotejo entre ensino de geografia e <i>A chave do tamanho</i></b> ..... | 76 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3 LEITURA DE A CHAVE DO TAMANHO .....</b>                   | <b>85</b>  |
| <b>3.1 Projeto Amora .....</b>                                 | <b>85</b>  |
| <b>3.2 Teorias do Projeto Amora .....</b>                      | <b>87</b>  |
| <b>3.3 A eleição da pesquisa-ação como metodologia .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>3.4 A proposta e a recepção .....</b>                       | <b>92</b>  |
| <b>3.5 A geografia do tamanho .....</b>                        | <b>99</b>  |
| <b>3.6 Apropriação da leitura de Lobato pelos alunos .....</b> | <b>106</b> |
| <b>4 REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA .....</b>                  | <b>110</b> |
| <b>4.1 Registros e ilustrações .....</b>                       | <b>110</b> |
| <b>4.2 Mapa conceitual .....</b>                               | <b>121</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                              | <b>127</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                        | <b>136</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho enseja novas perspectivas no ensino de geografia e originou-se da tomada de consciência da necessidade de buscar novas perspectivas que surgiu na sala de aula. As inúmeras classes freqüentadas pelos professores é-se levado a verificar as mais distintas percepções. Por exemplo, na tentativa de explicar para alunos de um supletivo da zona norte de Porto Alegre a diferença entre escala<sup>1</sup> gráfica e numérica, presenciou-se a dificuldade de compreensão das relações de tamanho por parte de inúmeros alunos. O fato foi um trampolim para curiosidade epistemológica do problema, mas também início de um casamento: a interdisciplinaridade entre geografia e literatura.

O público adulto inicial é, então, substituído por um público infantil. A escala cartográfica dá lugar à escala geográfica. Os recursos didático-geográficos não são somente mapas e o globo. O supletivo dá lugar ao Projeto Amora, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, o livro didático cede seu lugar para obra literária *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, tornando-se abre-alas para a presente dissertação.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um termo polissêmico que significa, na Geografia, tanto a fração de divisão de uma superfície representada, como também um iniciador do tamanho do espaço considerado. Nesse caso uma classificação das ordens de grandeza. Em algumas disciplinas específicas, muitas outras significações remetem ao sentido de medida do fenômeno. (CASTRO, 1995, p.119)

Essa pesquisa tem como objeto o processo de aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto que a Geografia não é um recipiente inerte; não é uma caixa onde a história cultural ocorre, mas uma força ativa, que impregna o aluno e o forma.

No vasto campo de pesquisa que o ensino de Geografia oferece, é importante que o professor/pesquisador, ao eleger uma área específica para estudo, faça-o a partir da sua experiência. No caso deste trabalho, tornou-se explícita a ligação entre Geografia e Literatura, levando ao que Freire denomina *prática educativo-progressiva* (FREIRE, 1996, p.13). Como Freire, busca-se concretizar a noção de que não existe docência sem discentes. Com essa experiência, começou-se a aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que o educando é o sujeito que me forma e eu é o objeto por ele formado. Ou seja, o educador ou o formador se forma e se re-forma ao formar; quem é formado forma a si ao ser formado. Propõe-se, com esse trabalho, instrumentalizar o ensino de Geografia através da literatura.

Antes de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira era um gênero formado quase exclusivamente por obras moralizantes e de caráter exemplar, a maioria delas tratando-se de adaptações de clássicos da literatura européia. Monteiro Lobato começou a se dedicar à produção literária infantil ao se deparar com a falta de textos de leitura adequados aos seus próprios filhos. O autor, encorajador do autodidatismo, tinha como projeto literário despertar a curiosidade e a imaginação da criança, provocando o desejo de aprender. O livro no Brasil, no período anterior a Lobato, era impresso em Portugal. O autor foi o primeiro editor do Brasil, fundou duas editoras e instaurou a consignação de livros.

Impregnado pela ideologia social-desenvolvimentista, Lobato foi para os Estados Unidos na década de 1920. Com a crise de 1929, perdeu todos seus bens materiais.

Em 1931, voltou dos Estados Unidos da América do Norte, defendendo o desenvolvimento do Brasil através da exploração do ferro e do petróleo. Esse foi o início de uma luta que o deixaria pobre, doente e desgostoso. Havia interesse oficial em se dizer que não havia petróleo no Brasil. Lobato foi perseguido, preso e criticado porque teimava em dizer que havia petróleo no Brasil e que era preciso explorá-lo para dar ao seu povo um padrão de vida à altura de suas necessidades.

Desde 1921, Lobato dedicava-se à literatura infantil. Foi nela que encontrou alento para as injustas perseguições sofridas: se os adultos não queriam escutar o que tinha a dizer, ao menos as crianças o escutariam. Em 1943, fundou a Editora Brasilense para publicar suas obras completas, reformulando, inclusive, diversos livros infantis.

Sua literatura de espaço<sup>2</sup> concretizava a necessidade de criar histórias novas, em espaço brasileiro. Movido pela paixão, era político, nacionalista e sensível ao mundo infantil. Transformou o capricho da imaginação em realidade. Antecipou a descoberta da ciência na fantasia. Focalizado no processo de aprendizagem das crianças e aproveitando a curiosidade epistemológica infantil, potencializou a imaginação<sup>3</sup>.

A presente dissertação surgiu a partir do contato com a obra literária infantil de Lobato e de sua preocupação com o espaço geográfico. O livro *A chave do tamanho* foi escolhido por abordar, unindo realidade e fantasia, geograficidades e contexto histórico, bem como (e de maneira formidável) personagens ficcionais, espaço e escalas imaginárias.

---

<sup>2</sup> Tomada aqui como descrição dos espaços através da literatura.

<sup>3</sup> Ao investigar como ocorre o processo de construção imagética de uma sociedade, se estarão interpretando os símbolos que são evocados para compor o imaginário social, os quais estão intrinsecamente relacionado com o lugar, ou seja, com o seu componente geográfico. Como aponta Corrêa (1999, p.178), “reafirmamos, como desdobramento das discussões acima, que todo imaginário social é também um imaginário geográfico, porque, embora fruto de um atributo humano – a imaginação – é alimentado pelos atributos espaciais não havendo como dissociá-los”.

Trata-se de uma reinação<sup>4</sup> de Emília, que insiste em querer acabar com a II Guerra Mundial. Decide, para tanto, buscar as chaves que regulam o mundo. Para chegar até elas, a boneca faz uso do *pó de pirlimpimpim*<sup>5</sup>, que a leva até a casa das chaves. Lá encontra várias chaves; e, sem saber qual delas é a da guerra, acaba por desligar a chave do tamanho. A Humanidade fica pequena e o mundo se transforma. Os homens ficam pequenos e, ocupados em tentar adaptar-se às suas novas dimensões, já não fazem mais a guerra. Finda também a miséria, pois a natureza volta a ser grande e a oferecer alimento e alento a todos. O tamanho dos seres humanos inviabiliza a dominação.

Esse é o pano de fundo sobre o qual se desenvolve a obra de apoio, que demonstra didatismo, concepções políticas e filosóficas, e referências geográficas, como escala, território, territorialidade, reterritorialidade, lugar, ambiente, enfim, o espaço geográfico uno e múltiplo.

A obra foi preparada por Lobato para crianças do final da década de 1940. Surge, portanto, a pergunta: como as crianças, hoje, entendem, apropriam-se, representam, imaginam, recebem a obra e, além disso, a percepção da escala geográfica que o texto apresenta. Como no capítulo *Aventuras*, por exemplo, no qual Emília, já reduzida, depara-se com problemas como o vento que a derrubou por duas vezes e o sistema de andar dos bípedes que, com a nova ambiência, tornava-se complicado. A personagem se compara com outros seres do atual microcosmo e percebe que todos são horizontais e cheios de perninhas (defesa contra o vento). Assim, Emília, em seu devaneio, lembra do mundo biológico e da seleção

---

<sup>4</sup> Reinação refere-se à traquinagem, travessura, da Boneca Emília, para dar um fim nos acontecimentos da guerra. Realismo mágico.

<sup>5</sup> Pó mágico capaz de fazer os personagens do Sítio voar para os mais distantes e variados espaços. Foi da história de Peter Pan, criada por um jornalista escocês, dramaturgo e escritor de livros infantis, chamado James Matthew Barrie, que Lobato toma a idéia e reterritorializa o pó de pirlimpimpim. Na história de Barrie, era a fada Sininho quem jogava o pó e assegurava que, com ele, todos poderiam voar. Lobato, acreditamos, entendeu o voar que Sininho citava como o vôo nas asas da fantasia, da imaginação, e aproveitou a idéia em suas obras.

natural, de que tanto o Visconde falava. A nova ordem estabelecida pela boneca falante inventa uma natureza grande novamente.

A linguagem usada por Lobato seria uma barreira intransponível para a leitura da obra? Os referenciais mudaram desde sua criação até hoje? Será que a leitura de tal texto poderia facilitar o ensino de Geografia? Esses são os problemas fundamentais da presente pesquisa, os quais organizam os seus objetivos.

A presente dissertação compõe-se de quatro capítulos. O capítulo 1 refere-se à escolha da obra literária de Monteiro Lobato para instrumentalizar o ensino de Geografia para alunos do ensino fundamental contemporâneo, na vigência de um provável currículo oculto. A seguir, são colocadas as discussões e as especificidades apontadas pela pesquisa no ensino de Geografia, bem como considerações a respeito das possibilidades ou dificuldades apresentadas pelas crianças na construção do conhecimento de escala geográfica. Após, segue a concepção de escala geográfica que permeou a experiência desse trabalho e como os alunos se relacionaram com a aprendizagem de Geografia durante as aulas em que foi realizada a coleta de dados.

O capítulo 2 enfatiza pressupostos da Geografia que contribuem para o ensino e o descompasso, tanto por parte da Geografia Tradicional como da Geografia Crítica, a respeito das relações do homem e da sociedade com a natureza, relações essas inerentes ao currículo de Geografia. Os conteúdos que formam o currículo escolar, com excessiva frequência, são descontextualizados, distantes do mundo empírico dos alunos, como se o espaço geográfico estudado não estivesse localizado no mesmo mundo em que os alunos vivem. O capítulo também articula a Geografia no olhar dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua disposição no currículo do Ensino Fundamental.

O capítulo 3 revela a utilidade da obra *A chave do tamanho* como recurso didático aplicado aos alunos do Projeto Amora, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa crítica adotada. Sua essência é a participação e o processo coletivo de reflexão-ação. As inter-relações dinâmicas e reorientadas do currículo são permeadas por um contexto de modificações sociais, naturais e tecnológicas, que compreendem o espaço atual ou virtual onde os processos de ensino-aprendizagem devem acontecer. As diferentes estratégias pedagógicas são associadas à leitura da obra literária, que leva a desenvolver o raciocínio por escala, o que pode ser percebido através das representações textuais e visuais dos alunos. A Geografia pode ser um meio de enriquecer o processo de leitura dessa obra, porque, compreendendo o espaço geográfico em que a obra é situada, os alunos podem apreender com mais clareza o universo ficcional.

No capítulo 4, é realizada uma conclusão que apresenta proposições metodológicas avaliativas calcadas em registros, ilustrações e mapas conceituais. Trata-se de um epílogo, que possibilita aos alunos a reterritorialização da leitura de *A chave do tamanho* para a compreensão de conceitos geográficos.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

### 1.1 Raciocínio por escala

Como recurso matemático fundamental da cartografia, a escala é e sempre foi uma fração que indica a relação entre as medidas do real e aquelas da sua representação gráfica. O conceito de escala pode assumir valores contínuos.

Nas últimas décadas, porém, exigências teóricas e conceituais impuseram-se a todos os campos da Geografia, e o problema da escala, embora ainda pouco discutido, começa a ir além de uma medida de proporção da representação gráfica do território, ganhando novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concepção do real. (CASTRO, 1995, p.129)

A discussão sobre o conceito de escala excede os limites da analogia geográfico-cartográfica, evidenciando outras possibilidades diante de novos níveis de abstração e de objetivação. Assim, a escala será problematizada como uma estratégia de aproximação do real, que inclui tanto a inseparabilidade entre tamanho e ambiente, o que a define como problema dimensional, como a complexidade dos fenômenos e a impossibilidade de apreendê-los diretamente, o que a coloca como um problema também fenomenológico.

A abordagem geográfica do real enfrenta o problema básico do tamanho, que varia do espaço local ao planetário. Esta variação de tamanhos e de problemas não é prerrogativa da geografia. Os gregos já afirmavam que, quando o tamanho muda, as coisas mudam: a arquitetura, a física, a biologia, a geomorfologia, a geologia, além de outras disciplinas, enfrentam esta mesma situação. Recentemente, as descobertas da microfísica e da microbiologia colocaram em evidência que na relação entre fenômeno e tamanho não se transferem leis de um tamanho a outro sem problemas e isto é válido para qualquer disciplina. (CASTRO, 1995, p.133)

O mundo de hoje é globalizado em todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país: o local e o global se encontram em uma íntima relação de proximidade. As

abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas encontram-se desorientadas nessa nova relação estabelecida entre o local e o global. Não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses.

Dessa forma, para compreender o lugar de convivência, a criança precisa estabelecer muito mais relações do 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)

Mudar de escala, em certo sentido, implica olhar algo de outro modo, mas, então, esse algo já não será o mesmo: aparecerá com nova fisionomia, dentro de outro contexto. A segunda Guerra Mundial, na década de 40 do século XX, por exemplo, teve fortes e variados significados, não necessariamente os mesmos nas diversas dimensões: localmente, representou uma grande intervenção nas paisagens e maiores preocupações em diversas proporções – do local ao global.

Esses raciocínios por escala quebram a lógica do pensamento binário simplista, aquele que somente lida com sim ou não, com é ou não é, com classificações estáticas e permanentes (naturalizadas), tais como “fulano é rico e beltrano é pobre”, “tal lugar é alto ou baixo”.

Raciocinar por escala é exercer o pensamento localizando-o claramente em um contexto. A personagem Emília reduziu a humanidade. Note-se que os critérios de classificação aparecem tão destacados quanto as referências ao contexto espacial, o que possibilita compreender a classificação, investigar suas origens culturais e, ainda, discordar da classificação: em outros termos, colocar em discussão aquilo que seria naturalizado.

A questão da naturalização solicita o estudo dos processos sociais e naturais no espaço e no tempo, o que remete à questão do raciocínio por escala em suas dimensões espacial e temporal, buscando justamente negar ou evitar que acontecimentos e fenômenos sejam vistos como “dados do real”, neutros, objetivos, eternos e imutáveis.

Quando se pensa em escala geográfica, considera-se a dimensão espacial dos processos. Já a escala temporal diz respeito à abrangência temporal, ou duração dos processos – rapidez e lentidão, ritmo e intensidade são noções associadas; e não se pode deixar de também colocar em primeiro plano a experiência subjetiva do tempo.

Tem-se a tendência de tratar separadamente de escala espacial e escala temporal. Em qualquer estudo, porém, é preciso integrá-las, investigando suas relações.

Comumente, os livros didáticos trazem uma seqüência de atividades sobre a casa do aluno, a rua onde ele mora, seu bairro, sua cidade, município, etc.; seguindo exatamente essa ordem. A casa é muito próxima do aluno, significativa. No entanto, o trajeto casa-escola, o bairro e até mesmo a cidade, de modo mais ou menos limitado, fazem parte de suas experiências corporais. Então, pode-se perguntar se essa seqüência, entendida como do menor para o maior (ou do mais próximo e significativo para o mais distante) constitui a única via de estudo.

Na mesma seqüência de atividades, rua, bairro e cidade são habitualmente pensados separadamente. Com o eixo do raciocínio por escala pretende-se, com inspiração em Yves Lacoste (1988), apresentar uma outra possibilidade: refletir sobre o espaço, com seus processos sociais e naturais, por meio da articulação de escalas.

Um modo simples de introduzir a questão da escala é chamar a atenção dos alunos para a dimensão espacial daquilo que já vivenciam ou estudam: em uma planta da cidade, eles podem delimitar o bairro onde moram e também a área que mais conhecem; aquela realmente percorrida, experimentada cotidianamente. Talvez exista um estabelecimento comercial ou uma festa popular, típicos de certo bairro da cidade, restritos a esse bairro, que, talvez, abrigue comunidades de migrantes (e aqui entra a relação com outros espaços, exigindo trabalho em mais de uma escala). Em um dia de inverno, talvez seja possível observar uma neblina localizada apenas sobre um rio, ou no fundo de um pequeno vale. Em outro dia, um nevoeiro tomando toda a cidade: a televisão freqüentemente veicula notícias de fenômenos globais, como o aquecimento da atmosfera, por exemplo.

Na seqüência de atividades comentada há pouco, se a rua é pensada não somente de modo isolado, mas no contexto do bairro, dentro da cidade, articulada a esses espaços maiores, fica facilitada, por exemplo, a compreensão de seu movimento de pessoas e veículos, uma vez que esse movimento não é somente dos que moram no bairro, mas também dos que vêm até ele comprar, passear ou visitar ou que passam por ele a caminho de outros bairros. Aqui também se pode trabalhar com as alterações de sentido: para os moradores do bairro esse é local de moradia; para os moradores da cidade, é passagem (é sempre importante lembrar que, se os sentidos mudam, mudam também as ações realizadas nesse lugar, as possibilidades de permanências e transformações). Por outro lado, se se quer aprender sobre as pessoas, as famílias dos moradores, as relações cotidianas entre os moradores, certamente sente-se necessidade da história e amplia-se a escala do estudo (no sentido espacial e no temporal): de onde vieram? quando nasceram?

A imagem que as crianças constroem de um córrego e dos problemas a ele relacionados permanece a mesma depois que visitam e estudam não apenas o pequeno trecho

próximo da escola, mas toda, ou grande parte de sua extensão? Viver as duas experiências, compará-las (sem o objetivo de “diminuir” nenhuma) e integrá-las constitui rica reflexão sobre escala geográfica. O que viram na primeira experiência? Que problemas foram apontados? E na segunda experiência? O que foi diferente? Mudaram as explicações?

O interessante não é apenas realizar um estudo desta ou daquela maneira, seguir esse ou aquele caminho, utilizar um ou outro procedimento trabalhando nessa ou naquela escala e articulando escalas; mas sim construir os caminhos com os alunos, promovendo discussões sobre os próprios caminhos, sobre os porquês de suas escolhas, sobre seus limites, sobre os conhecimentos produzidos daquela maneira (se são suficientes, se deixam dúvidas, quais dúvidas, o que se pode afirmar com certeza e o que se afirma sem tanta certeza, entre outros questionamentos).

Precisa-se também deixar claro que não se defende a idéia de uma simples imposição dos processos de grande escala sobre os de pequena escala. O que está sendo proposto é o estudo de como se relacionam as diversas escalas (ou melhor, os fenômenos e processos de diversas escalas) em cada situação.

Quanto à escala temporal, já se afirmou que ela se refere à duração dos processos. Nesse sentido, raciocinar por escala temporal é colocar a questão do tempo, mais especificamente de sua duração, na definição e na investigação de qualquer problemática. (E esse tempo pode ser o da natureza, o tempo histórico e também o tempo subjetivo.)

Todos os jogos e brincadeiras têm a mesma duração? Por quê? (O questionamento do motivo foi colocado para estimular a elaboração de interpretações e não a enunciação de verdades.) E as atividades na escola? Quanto tempo cada uma delas ocupa?

Como se pode interpretar tal organização do tempo? Como é o dia de cada aluno? Quais são suas atividades diárias? Qual a duração dessas atividades? Que diferenças existem em relação à rotina dos pais deles? Por quê? A partir de entrevistas, filmes, textos de jornais e livros, é interessante comparar o cotidiano dos alunos com o de crianças de outras classes sociais, de outros contextos culturais ou de outros períodos históricos.

Já o tempo subjetivo frequentemente emerge por meio da expressão dos próprios alunos: em um dado dia, uma atividade rotineira é sentida como “mais demorada”; para alguns, um determinado intervalo de tempo é muito longo, para outros, muito curto; alguém pode questionar um limite assinalado pelo tempo; etc. Essas são ocasiões riquíssimas para que se discuta sobre o que os alunos sentem e pensam a respeito do tempo. E essas discussões podem ser continuadas, de modo a levá-los a pensar sobre como essas idéias de duração (e também de extensão) são construídas nos mais diversos contextos culturais: o que é longe, o que é perto, o que é rápido, o que é demorado, em diversas situações, para pessoas que moram em Porto Alegre, para pessoas que moram em Viamão, para ricos e pobres, para jovens e velhos. Quem vive em cidades grandes, como Porto Alegre, diz que um lugar a vinte minutos de distância, de carro, é perto. Para quem vive em Viamão, um lugar a esses mesmos vinte minutos de distância, de carro, é sentido como distante. Até mesmo os nomes que são dados às coisas estão vinculados ao contexto (espacial, temporal, social) onde essas coisas estão: a área de preservação ambiental do Morro Santana, próxima ao colégio de Aplicação, é chamada *parque nacional*. Será que, se esse parque fosse em Manaus, ao lado da floresta amazônica, ele ganharia essa denominação? A denominação de parque ou mata para essa área está vinculada ao fato de ela estar em uma região na qual predominam as áreas urbanas. Mas a mata não é uma área de vegetação natural, não plantada? A idéia do que é uma mata varia de um lugar para outro, de uma escala para outra? A denominação *mata* surgiu por terem

encontrado um meio de preservar a área, pois há uma legislação que protege as matas federais? Será que em um contexto fora do Estado do Rio Grande do Sul (ou mesmo do Brasil) a denominação *mata* seria utilizada como estratégia para preservar uma área verde?

A inconveniência da analogia entre as escalas cartográficas e geográficas existe em virtude do fato de que a Geografia não dispõe de um conceito próprio de escala e adotou o conceito cartográfico. Não é evidente, contudo, que essa noção lhe seja apropriada, pois a escala cartográfica exprime a representação do espaço como forma geométrica, enquanto a escala geográfica exprime a representação das relações que as sociedades mantêm com essa forma geométrica.

Cada um a seu jeito, os geógrafos behavioristas e os marxistas baseiam seus estudos dos processos na escolha de escalas geográficas diferentes, sem que infelizmente seja explicitada, pelo menos na maioria dos casos, essa distinção fundamental entre escala cartográfica e geográfica. (RACINE et.al., 1983, p.125)

Esse é um problema fundamental na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas; bem como na constatação de que os fatos sociais são necessariamente relacionais.

## 1.2 Justificativa

A obra *A chave do tamanho* foi “usada e abusada” na perspectiva de instrumento facilitador, de obra literária, de livro didático, de chamariz, de âncora afetiva e de canal de entrada para o lúdico. A utilização desse texto de Monteiro Lobato se justifica pela multiplicidade de etnias dos personagens do sítio do pica-pau amarelo, pela democratização das relações intersubjetivas, sem que se escamoteiem os conflitos, aspectos que norteiam o projeto de literatura infantil de Lobato. Essas e outras são características da sociedade

anunciada como uma espécie de contraponto à complexa montagem, discursiva e tecnológica, de controle das consciências presente nas formas organizacionais típicas de novo milênio.

Um ponto de partida relevante para se refletir a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos de metodologia de ensino de que o papel da Geografia é o de prover bases e meios de desenvolvimento para a ampliação da capacidade de apreensão da realidade dos alunos sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, da compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e dessas práticas na configuração do espaço.

Ao longo da história, os seres humanos organizam-se em sociedade e produzem sua subsistência, constituindo, assim, seu espaço, que se configura conforme os modos culturais e materiais de organização dessa sociedade. Há, dessa forma, um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social na espacialidade.

Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo ao contextualizar espacialmente os fenômenos, levando esse aluno a conhecer o mundo em que vive, desde a escala local às escalas regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social na medida em que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante dos processos de mundialização e multiculturalismo da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial

fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade crescente, o cidadão não consegue, espontaneamente, compreender seu espaço de modo mais articulado e crítico. Sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e freqüentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização. O projeto realizado com a leitura de *A chave do tamanho* caracteriza-se como uma proposta metodológica que oportuniza aos alunos a apreensão desse espaço.

A construção e a reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorrem não apenas na escola, mas também fora dela. Entretanto, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades operacionais do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica.

### **1.3 Lobato e a educação geográfica**

O fenômeno que se concretiza, hoje, em termos de espaço e de tempo, mas que já se anunciava na modernidade, pode ser expresso como desterritorialidade, como desencaixe ou como compressão. Os estudos precursores da geografia crítica são, hoje, aplicados ao ensino de geografia, o que vem ao encontro da proposta deste projeto, qual seja, atuar no imaginário infanto-juvenil e na conseqüente formação ideológica de nossos(as) discentes.

A geografia não é um recipiente inerte, não é uma caixa onde a história cultural “ocorre”, mas uma força ativa, que impregna o campo literário e o conforma em profundidade. Tornar explícita a ligação entre geografia e literatura, portanto – mapeá-la porque um mapa é exatamente isso, uma ligação que se torna visível – nos permitirá ver algumas relações significativas que até agora nos escaparam. (MORETI, 2003, p.13)

A aproximação entre a Literatura e a Geografia permite estabelecer relações intertextuais e reconhecer as divergências entre os discursos. Em outras palavras, ao se

trabalhar com conceitos da geografia literária<sup>6</sup>, revela-se o que há de literário na própria produção da Geografia. Essa prática possibilita reconhecer as estratégias argumentativas, as marcas da escritura e os tipos de metáfora empregados. Permite uma leitura e uma redação mais precisa sem dispensar, é claro, a consciência epistemológica e metodológica.

Esse encontro ocorre no plano metalingüístico, em que dois mundos se interpenetram: o da ficção (de *A chave do tamanho*) e o da realidade (das aulas do Projeto Amora). O saldo dessa fusão é, paradoxalmente, o distanciamento, que evita que o aluno confunda ambos os planos. Onde se aborda a literatura ou, mais apropriadamente, a escrita da Geografia? O que faz com que um texto seja considerado como artigo científico específico da Geografia? Quais as características da escrita dos geógrafos? As respostas, ainda parciais, são: a temática central, o cânone, as formas (cosmografias, a monografia regional, as descrições) e, acima de tudo, o mapa.

O objeto geográfico é contemplado pela obra literária. O devaneio poético<sup>7</sup> descortina significados mais abrangentes do que aqueles forçosamente coerentes e racionais da ciência, insuflando a imaginação geográfica. Nas palavras de Monteiro, a noção de lugar, embora sendo obra de imaginação e criação literária, contém uma verdade que pode estar além daquela advinda da observação acurada, do registro sistemático de fatos:

Esta capacidade paradoxal encontrável na Literatura, ou a ela conferida pelo geógrafo, brota de um reconhecimento de que a essência ou a verdade do mundo transcende à interpretação de dados coligidos por geógrafos, historiadores e sociólogos. (MONTEIRO, 2002, p.65)

---

<sup>6</sup> Essa geografia literária, entretanto, pode se referir a duas coisas muito diferentes. Pode indicar o estudo do espaço na literatura ou, ainda, da literatura no espaço.

<sup>7</sup> Todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético. É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar (BACHELARD, 1988, p.2).

Nas mãos de uma criança, a literatura infantil é um brinquedo. Um brinquedo capaz de produzir escolhas e povoar a imaginação. Uma das funções primordiais da literatura infantil é a elaboração do medo de seres do mundo natural e sobrenatural. A televisão e o cinema são duas invenções da tecnologia moderna que funcionam de acordo com os mesmos princípios. O caso do cinema é ainda mais assombroso, considerando-se o espaço escuro da sala de exibição. Todavia, o que mais assombra a criança é a máscara da experiência do adulto. Walter Benjamin atenta para o fato de que:

Em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher. Tudo foi ilusão. Frequentemente ficamos intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, 1984, p.23)

Benjamin convida o leitor para a retirada dessa máscara da experiência, que frequentemente esconde anos de obrigações, escassez de pensamento e monotonia. É preciso ter coragem para mudar, para encorajar e realizar atitudes grandiosas, novas, futuras.

Antes de se questionar o papel da literatura infantil, deve-se ter consciência de que se fala a respeito de uma ação anterior: o ato da leitura. Tratando de textos que devem promover a reflexão, a introspecção e a análise, a leitura promove o discernimento sobre a pluralidade de uma sociedade em transformação, independente de um poder central ou de atos isolados e, querendo ou não, deveria ser uma instituição emancipatória. No entanto, um questionamento se impõe: como a leitura da literatura pode realizar a tarefa de abrir horizontes, se ela continua sendo trabalhada de uma forma mecânica e limitada, através de questionários (ou fichas de leitura), com questões como *o que quer dizer isso ou aquilo? O que quer dizer tal palavra? Quem são os personagens? O que os personagens falaram? Quais as atitudes dos personagens diante de tais e tais situações?*

Diante das imagens que os poetas nos oferecem, diante das imagens que nós mesmos nunca poderíamos imaginar, essa ingenuidade de maravilhamento é inteiramente natural. Mas ao viver passivamente esse maravilhamento, não participamos com suficiente profundidade da imaginação criante. Como a finalidade de toda fenomenologia é colocar no presente, num tempo de extrema tensão, a tomada de consciência, impõe-se a conclusão de que não existe fenomenologia da passividade no que concerne aos caracteres da imaginação. (BACHELARD, 1988, p.2)

Onde está a imaginação? Onde está essa palavra, muitas vezes menosprezada em nossa sociedade, mas a única capaz de mudar as bases de qualquer saber e de criar uma possibilidade de educação no sentido mais amplo do termo? Por que o governo gasta tanto para fazer uma pessoa jogar o lixo dentro da lixeira, ou para mostrar que toda criança deve estar na escola? Gasta-se com propagandas para promover conceitos que já deveriam ser óbvios: *jogar lixo no lixo e criança deve estudar*.

Quando se pensa nos dilemas de uma sociedade na qual algumas metas básicas não são valorizadas, tem-se, conseqüentemente, uma perspectiva catastrófica de futuro. Sendo assim, primeiramente deve-se refletir sobre o tipo de educação com que se está lidando: se for para ensinar a ler e a escrever, para tirar mais um número negativo das estatísticas de analfabetismo e, com isso, fazer do Brasil um país onde o operariado saiba lidar basicamente com qualquer máquina cujas instruções estejam escritas em português, a literatura não poderá ser considerada nenhuma exigência primordial. No entanto, ela pode ocupar um papel fundamental quando a educação for entendida como a formação de um sujeito crítico.

Em segundo lugar, tem-se um perfil daqueles sujeitos que irão enfrentar um curso superior e se tornar especialistas em algum dos segmentos disponíveis no mercado. Aqui, deve-se refletir um pouco mais, pois se supõe que esses alunos possuam interesse em interpretar e desenvolver, em suas áreas específicas, um domínio qualquer. Portanto, esse deveria ser o lugar onde se exercitariam vários ensinamentos relacionados ao funcionamento

do mecanismo da reflexão e do conhecimento. Dessas pessoas, serão exigidas disciplina e aplicação, mesmo quando em relação à criação e à imaginação.

É pertinente que se realize uma breve retrospectiva na história das ciências para que se compreenda a principal teoria (funcionando como um motor de desenvolvimento) que colaborou para se retirar dos seres humanos o medo de lidar com um novo horizonte, que deveria ir além dos muros da cidade medieval e, assim, atingir seus objetivos de um mercantilismo que fosse global e, ao mesmo tempo, tivesse força suficiente para emancipar os homens do misticismo e do domínio religioso.

Para a literatura, isso representou uma perda que nunca mais seria recuperada. Uma perda por um lado e um ganho por outro, já que é nesse período que a criação dos tipos móveis leva ao início do processo de democratização do livro e da leitura. O que se perdeu foram as lendas, a tradição oral. A literatura se renovou, como o mundo se renovou. Isto porque, quando se retirou dos seres humanos a franqueza ou a capacidade fundamental de sentir medo e de se emocionar com as grandes narrativas bíblicas – as quais operavam a partir das construções imaginárias e sempre exigiam muita criatividade por parte daqueles que ouviam aquelas histórias – o lugar dessa capacidade ou sensibilidade foi sendo gradativamente substituído pela crença exagerada nas ciências e na razão.

Do mesmo modo que a televisão necessita criar mitos e manter valores sociais que servem aos propósitos mais variados da propaganda e do marketing, pretendendo regular os destinos e os sonhos de consumo, determinando o universo da classe média, a literatura infantil, enquanto produto de consumo cultural, segue as regras do mercado, que não são claramente conhecidas pela maioria dos consumidores. Critérios variados devem estar sendo utilizados pelas editoras para escolherem que livros publicar, entretanto, a qualidade muitas

vezes é um dos últimos elementos dessa cadeia a ser levado em consideração. A literatura infantil criou, a partir do poder que lhe foi atribuído, a função de classificar quais livros uma criança ou um adolescente deve ou não ler. Dessa forma, mais um filão comercial é criado e, evidentemente, sustentado por um público consumidor. A necessidade e a invenção da necessidade criam mais uma segmentação de mercado.

Nunes (2000, p.5), citando Gilberto Freyre, afirma que a figura de Monteiro Lobato havia de guardar não apenas a história literária do Brasil, mas também a história do nosso povo e da nacionalidade brasileira. Talvez nenhum outro escritor patricio tenha conseguido popularidade tão grande como esse ilustre paulista, e essa repercussão foi obtida em uma época em que os meios de comunicação não estavam tão desenvolvidos.

A imagem de Monteiro Lobato está encoberta por um tipo de fama que mais atrapalha do que ajuda, seja na iluminação dos méritos do autor, seja na leitura atual de sua obra, cujo quadro de referência já se vai tornando longínquo demais para nós. Lobato foi, acima de tudo, um agitador de idéias, um polemista agressivo e irreverente que dedicou a vida à missão de denunciar as mazelas do atraso nacional. Pouco dessa efervescência de espírito restou sob a aura convencional, verde-e-amarela, que lhe imputaram à medida que ele passou a ocupar, nos anos 50 do século XX, posição central no sistema escolar brasileiro.

Foi a partir dos anos 70 que Lobato foi deslocado por uma geração de educadores que submeteu sua obra a uma revisão de cunho progressista. Influenciados pelo *revival* de Oswald de Andrade e da vertente modernista mais radical, então em curso, esses professores passaram a incriminar Lobato por seu conservadorismo acerca da pintura, fixado desde a crítica feroz que ele publicou em 1917 contra a pintora Anita Malfatti. Realçaram-se,

ao mesmo tempo, os supostos traços de racismo encontrados nos livros do escritor<sup>8</sup> e que, se o desabonavam junto ao público adulto, tornavam-no proibitivo, segundo aqueles educadores, para as crianças. O amoralismo de Emília, sua maior personagem, voltou a incomodar, só que dessa vez não pela insolência crítica da boneca, mas pelo alegado reacionarismo de Lobato<sup>9</sup>.

Em vez de desfazer a anterior, a nova imagem se combinou àquela para inverter seu sinal: Lobato passou a ser tudo o que ele mais abominara em vida e jamais supôs que a posteridade poderia associar a seu nome, a saber, um autor oficialesco, de panteão, conformista tanto do ponto de vista social quanto ideológico e literário. Como sintoma, talvez, desse ambiente refratário, uma série de brincadeiras malévolas surgiu em torno de sua literatura para crianças (associando o pó mágico da ficção com a cocaína), e Lobato – com seu pó de pirilimpimpim, seus narizinhos e rabicós – chegou a ser tomado por autor não apenas secundário e ultrapassado, mas francamente ridículo.

*Furacão na Botocúndia*, perfil biográfico e intelectual do Lobato, parece imbuído dessa abordagem e bem-sucedido ao executá-la. O livro estabelece uma série de correções a respeito da posição do autor no contexto do Modernismo dos anos 20 e extrai, da figura de estátua de bronze, uma fisionomia outra vez de carne e osso. A biografia clássica de Lobato, monumental à sua maneira, é de 1955, escrita pelo amigo e apologista Edgard Cavalheiro<sup>10</sup>. *Furacão na Botocúndia* é, possivelmente, o primeiro trabalho com o mesmo escopo que se publica desde então.

Um dos aspectos que mais se destaca, nas narrativas biográficas, é a paixão de Lobato pelo empreendimento produtivo, pelo trabalho voltado à multiplicação da técnica e da

---

<sup>8</sup> Racismo suposto devido ao fato de Tia Anastácia, personagem afro-descendente, ser representada como uma pessoa simplória, tola e supersticiosa.

<sup>9</sup> Devido à sua postura diante dos jovens criadores da Semana de 1922.

<sup>10</sup> CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato: vida e obra**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

riqueza, pelo capitalismo, em suma, na sua feição mais intrépida, que só encontra paralelo na completa inaptidão do autor para qualquer atividade prática. É como se ele fosse escritor em excesso para que pudesse ser homem de negócios, e vice-versa. Na vida prática e material, Lobato fracassou sucessivamente como fazendeiro, como editor de livros e como explorador de petróleo. Têm razão os biógrafos que alegam ter ele deixado, com suas campanhas fulgurantes, sementes que frutificaram, de uma forma ou de outra, mais tarde, quase nunca como ele gostaria. Podem ter razão, ainda, quando invocam motivos externos, de força maior, para os fracassos empresariais de Lobato.

Como homem de negócios, no entanto, o escritor parecia preencher um vazio de tino comercial autêntico por meio de uma representação imaginária dessa mesma habilidade, como se fizesse literatura prática, ao vivo. Em sua copiosa correspondência com o eterno amigo Godofredo Rangel, o Lobato empresário aparece invariavelmente frenético, ativo, sagaz, diligente, audacioso em suas certezas em algum achado sensacional: apresenta soluções para todos os males, como os misteriosos aparelho Romero para a detenção de lençóis petrolíferos. Seus esquemas são sempre mirabolantes, as expectativas de retorno dos investimentos sempre formidáveis, até sobrevir uma condução desfavorável e imprevista.

Para Lobato, o Brasil autêntico não era o do litoral, muito influenciado pelas modas parisienses, mas o do interior. Seu único mal era a pobreza, imposta pelo poder do latifúndio. Acusaram Lobato de separatista, de vendido aos Estados Unidos, e, por fim, de comunista, mas ele passou a vida a lutar pelo progresso, pela riqueza do Brasil, sem cuidar de si, sem tirar nenhum proveito pessoal das campanhas a que se atirou. Sendo Anísio Teixeira, grande educador que foi uma das numerosas descobertas beneméritas de Lobato, o grande drama do criado de Narizinho foi nunca ter podido dar “toda a medida do seu gênio”. (NUNES, 2000, p.25)

Embora fosse um editor brilhante, no âmbito da literatura adulta, seus empreendimentos se esboroaram como se fossem reflexos de suas aventuras no mundo dos negócios. A literatura talvez requeira um afastamento, em face da dimensão prático-normativa da vida e uma capacidade de criar todo um tecido de intermediação, cerne de sua autonomia,

que Lobato, tomado pelo sentido da urgência mais imediata, não podia alcançar. Sua ficção para adultos é aplicada, mas protocolar. Seus contos raras vezes transcendem o *causo* interiorano, a ansiedade por suscitar efeitos de terror ou humorismo aflorando a todo momento. Pode-se falar, como acerca de tudo o que Lobato escreveu que sua literatura não-infantil era uma literatura de intenções.

O impasse contido nesse diagrama, que enclausura Lobato em uma zona morta a meio caminho entre vida literária e vida prática, forçando-o a uma atividade tão incessante quanto aparentemente estéril, encontrou seu ponto de fuga na literatura para crianças. Já se observou que essa literatura serviu simultaneamente a Lobato como desaguadouro de ressentimento e como suave vingança, implantada na mentalidade das gerações futuras, sobre seus adversários e detratores. O que não foi suficientemente ressaltado é que a literatura para crianças, ao contrário do que parece, está mais próxima da vida prática do que a literatura para adultos, devido ao seu conteúdo inevitavelmente formativo e às suas finalidades não-literárias. Além disso, essa literatura também se encontra suspensa em um ponto intermediário entre ação e representação, entre atitude moral e obra de arte.

De escrever para marmanjos, já enjoei. Bichos sem graça. Mas, para as crianças, um livro é todo um mundo. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar, como morei no "Robinson" e nos "Filhos do Capitão Grant". (LOBATO, 1972, p.334)

Essa declaração de José Bento Monteiro Lobato, feita em 1926, cinco anos depois do lançamento de sua primeira obra infantil, *Reinações de Narizinho*, era bastante profética. Até praticamente a década de 80, as crianças continuaram lendo e "morando" nas suas obras. Uma pesquisa realizada em 1974 demonstrou que 140 em 200 crianças preferiam as obras de Monteiro Lobato às histórias [historinhas] em quadrinhos de Walt Disney. Levada para a televisão em meados da década de 70, a série *O sítio do pica-pau amarelo* veio

confirmar essa preferência. Atualmente, existe uma nova adaptação televisiva da obra, acompanhada por um imenso leque de produtos de consumo (desde brinquedos e itens de vestuário infantil até histórias em quadrinhos).

Com Lobato, surgiu uma literatura brasileira para crianças que até então se conformavam (e se formavam) apenas com histórias de príncipes e princesas encantadas com nomes estrangeiros de difícil pronúncia. Anticonvencional por natureza e com idéias avançadas para sua época, Monteiro Lobato criou um mundo de faz-de-conta, onde realidade e sonho não tinham fronteiras definidas, e o pó de pirlimpimpim era tão aceito e digno de crédito quanto os célebres bolinhos da Tia Nastácia, devorados pelos habitantes do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Monteiro Lobato reconhecia não haver uma fórmula definida de sucesso para um livro infantil. Na tentativa de não menosprezar a inteligência infanto-juvenil, e reformulando a pedagogia da sua época, o escritor afastou-se do misticismo, da superstição e da fantasia mórbida, presentes no imaginário das crianças brasileiras durante séculos. Para surpresa geral, demonstrou para seus pequenos leitores que a inteligência bem orientada acaba sempre vencendo a força bruta; e que um plano bem executado vale mil vezes mais do que o mais potente dos muques.

A situação era tão nova que as suas velhas idéias não serviam mais. Emília compreendeu um ponto que Dona Benta havia explicado, isto é, que nossas idéias são filhas da nossa experiência. Ora, a mudança do tamanho da humanidade vinha tornar as idéias tão inúteis como um tostão furado. A idéia duma caixa de fósforos, por exemplo, era a idéia duma coisinha que os homens carregavam no bolso. Mas com as criaturas diminuídas a ponto de uma caixa de fósforos ficar do tamanho dum pedestal de estátua, a “idéia de caixa-de-fósforos” já não vale coisa nenhuma. A “idéia-de-leão” era a dum terrível e perigosíssimo animal, comedor de gente; e a “idéia-de-pinto” era a dum bichinho inofensivo. Agora é o contrário. O perigoso é o pinto.

Emília sentiu um friozinho no coração. Começou a desconfiar que havia feito uma coisa tremenda, a coisa mais tremenda jamais acontecia no mundo.

Pensou, pensou, pensou. Depois resolveu calcular que tamanho teria. (LOBATO, 1972, p.18)

Acima de tudo, seus livros tinham como objetivo ensinar a criança a ter raciocínio próprio e visão crítica do mundo.

Por meio dos personagens de *O sítio do pica-pau amarelo*, Monteiro Lobato revelava sua visão de mundo. Inconveniente e franca, Emília, uma boneca de trapos, diz sempre a verdade, pois nunca viveu em sociedade e ainda não sabe mentir. O Visconde de Sabugosa, apesar de sábio e pedante, verdadeiro “rato de biblioteca” e desligado da vida, sabe das coisas e as antecipa, como, por exemplo, em uma época em que ninguém acreditava na existência de petróleo no Brasil (com exceção de Monteiro Lobato, é claro) essa existência, “descobrimo” um poço no Sítio. Pedrinho e Narizinho representam a infância normal e livre e Dona Benta, a avó sonhada por todos, expõe os fatos direta e claramente.

No decorrer de 22 livros, o escritor contou, com seu modo descontraído e saboroso, fatos mitológicos, políticos, sociais, históricos, científicos; ensinou Matemática, Português, Geografia e Astronomia. E, mesmo escrevendo para crianças, manteve o estilo claro e objetivo de sua obra para adultos, acrescentando-lhe uma abertura para subverter as regras da gramática e do dicionário ao inserir elementos da oralidade em sua prosa. Um dos traços mais visíveis a garantir o êxito da obra é o caráter imediato da narração: tudo é descrito vivamente e de modo rápido.

A obra infantil de Lobato caracteriza-se pela vontade de libertação. O moralismo convencional foi abolido, como o foram as sugestões religiosas. Lobato, antes de tudo, louvou a vida. Através de seus livros, percebe-se que Lobato acreditava na inteligência das crianças. Não será difícil descobrir nesses textos em prosa uma filosofia de vida. Esse desligamento das convenções da época gerou uma fanática e mesquinha campanha contra

seus livros: um sacerdote chegou a escrever um volume tentando provar que Lobato pregava o comunismo para as crianças.

Livres, tanto em estilo quanto em inspiração, as obras para crianças de Monteiro Lobato foram, em uma determinada época, perseguidas por alguns educadores e pedagogos limitados. Na verdade, a Emília inconveniente e franca – considerada, em certos aspectos, um *alter ego* de seu criador – não podia agradar a espíritos conservadores. Tampouco Dona Benta, com a sua lucidez não repressora, ou qualquer outro dos personagens: Tia Nastácia, a cozinheira; o Marquês de Rabicó, um porco falante; o rinoceronte Quindim; Pedrinho e Narizinho; ou o cientificista Visconde de Sabugosa. Também os setores ultraconservadores da Igreja Católica atacaram Lobato, acusando-o de ateísmo por dar vida a bonecas de pano e a sabugos de milho.

Na dinâmica dos personagens de Monteiro Lobato cabe à fantasia da criança-leitora (e, mais tarde, telespectadora) um espaço ativo de criação, ou de complementação criativa frente aos personagens. Lobato comprovou que uma boneca de pano ou um sabugo de milho (Emília e o Visconde de Sabugosa) podem estimular a criatividade das crianças exatamente por sua forma incompleta, inacabada.

A boneca de pano – velha, amassada e mal feita – permite à criança realizar personificações inusitadas, muito mais ricas e criativas do que aquelas permitidas pelos brinquedos bem acabados industrializados e comercializados atualmente, que dizem “mamãe”, “sabem mamar” e até “fazem xixi”.

Uma espiga de milho, com toda a sua carga simbólica, estimula a fantasia infantil, pois pode tornar-se o que quer que a criança desejar em suas brincadeiras, ao passo

que o produto industrial completo e acabado, embora tenha uma aparência deslumbrante, deixa pouco ou nenhum espaço para a complementação criativa da criança. Brinquedos ou bonecos, por mais bonitos e sofisticados que sejam, quando apresentam signos acabados e fechados empobrecem a relação da criança com o próprio imaginário. Felizmente o computador, de certa maneira, pode despertar e libertar o imaginário da criança. Como o livro ou o rádio (esse último pouco utilizado para crianças no Brasil).

Um time de botões acaba por ser mais usado que o trem elétrico, exatamente porque cada uso implica novas mensagens e surpresas. O brinquedo sofisticado é deslumbrante para a criança na hora o recebe; em seguida, porém, reduz-se o nível de interesse, porque a mensagem se esgota no breve uso: não o transcende, como ocorre em “invenções” semi-acabadas, toscas, ajustadas ou feitas pelas crianças. (É claro que o brinquedo industrial tem e pode ter outras qualidades. Com o advento da eletrônica, brinquedos industrializados recuperaram parte de seu efeito criativo e de sua função de ativadores tanto do imaginário como do raciocínio.)

Lobato alcançou intuitivamente o efeito do acima descrito, pois viveu em um Brasil pré-industrial, época em que o brinquedo sofisticado era apenas o brinquedo importado, exclusivamente ao alcance de crianças com maior poder aquisitivo. Daí haver criado, na boneca de pano e no sabugo do milho, alguns personagens em permanente fazer-se, incompletos, estimulando uma espécie de fetichismo às avessas.

A televisão pretendeu mostrar o Lobato educador mais do que o Lobato professor, instrutor. Foram preferidas as obras mistas e de diversão. Fazer predominar o equilíbrio entre a diversão e a instrução mostra que a decisão pedagógica do grupo

encarregado de tele-encenar Lobato foi a de operar sobre a idéia de educação da sensibilidade e da cidadania como prioritária e melhor condutora dos valores de vida.

Se houvessem optado pelo didatismo ou pela mera instrução, seguramente ter-se-ia chegado ao segundo ano de programa com um desinteresse cruel ou um didatismo condenável, em se tratando de televisão. O programa alcançou nove anos com crescente interesse, apesar de ser exibido em horários de baixa audiência. E, anos depois, em plena década de 90, a TVE continuou a apresentar reprises de episódios do *Sítio*.

Mais abaixo, apontam-se alguns conteúdos do universo educativo do Lobato não instrutivo, ou seja, o do Lobato divertido. Eles demonstram que tais conteúdos também estiveram presentes na maioria dos episódios televisuais do *Sítio*, principalmente nos primeiros, quando o programa era mais fiel à concepção de criação de Lobato.

Visionário, Lobato imagina, por exemplo, uma espécie de Internet em uma de suas obras infantis. O autor prevê a violência do trânsito, clama por uma nova escrita da história, antecipa relações comerciais e literárias no mercado literário brasileiro (implanta a consignação nesse mercado), forja a industrialização, critica o Rio de Janeiro como sede da capital federal.

Em *A reforma da natureza*, de 1941, escreve sobre plantas e animais transgênicos. E quando narra *O poço do Visconde*, de 1937, prevê até o local do primeiro poço de petróleo brasileiro, achado em 1939 numa localidade baiana ironicamente denominada Lobato.

Em uma carta enviada a seu amigo Godofredo Rangel, em 1904, resume as forças em jogo em sua vida: “Eu sou um homem-toupeira que cava subterraneamente as

veneráveis raízes das mais sólidas verdades absolutas”. O contista José Bento metamorfoseia-se na contadora de história Dona Benta, uma entre seus *alter egos*, a desfiar para as crianças um mundo de histórias mágicas, recheadas de conhecimento.

Para mudar o Brasil, Lobato transforma-se em pedagogo, e não é por acaso que um de seus melhores amigos, o homem que mais admirava depois de Machado de Assis, era o educador Anísio Teixeira. Essa simbiose entre ensino e literatura cria uma enciclopédia do saber. Eis algumas características<sup>11</sup> do universo ficcional de Lobato:

1. Brasilidade da obra – Esse conteúdo basilar dos livros esteve presente na televisão. Resgata a essência do Brasil: a fala, as lendas, os comportamentos, os valores, os cenários e a música de nosso país.
2. Ausência de repressão paterna – Nas obras de Lobato não há a presença de pai e mãe como símbolos também de limitação, castração ou educação repressora. A avó permite a manutenção dos valores dos pais sem o rigor natural desses. Essa característica da psicologia lobatiana não faltou à versão televisiva, na qual, aliás, a figura de Dona Benta foi exponencial também pelo trabalho artístico da atriz Zilca Salaberry.
3. Exata dosagem entre realidade e fantasia – Seja pelas possibilidades do faz-de-conta da Emília, pelo pó de pirlimpimpim (retirado da versão televisual devido a possível analogia com alcalóide); seja pelo fato de que no *Sítio* os sabugos de milho, as bonecas de pano e alguns outros animais tornam-se gente,

---

<sup>11</sup> O texto de Távola (1997), juntamente com lembranças de infância da obra de Monteiro Lobato para televisão, na década de 1980, e com a leitura das seguintes obras de Lobato: *Fábulas* (1922), *A reforma da natureza* (1941), *O poço de Visconde* (1937), *Geografia de Dona Benta* (1935) e *Emília no país da gramática* (1934), impulsionaram para tais características dos personagens o sítio.

o fato é que na obra de Lobato a fantasia se mescla a acendrado rigor realista (o Visconde é um cientista e Dona Benta é um permanente apelo à realidade e ao bom senso).

4. Integração social e racial – Todo o grupo do sítio convive em integração racial e social. Lobato colocou todos os grupos sociais e étnicos possíveis em uma fazenda do interior do Brasil, realizando um preciso corte sociológico. Não há preconceito de classe ou de cor, ali, salvo nas formas ocultas presentes em qualquer microgrupo da sociedade global. A integração da etnia afro-brasileira é realizada através de Tia Anastácia, uma pessoa integrada à família e um dos pontos afetivos do grupo.

O mais interessante, do ponto de vista sociológico, é a presença viva do negro da obra lobatiana (Tia Nastácia, Tio Barnabé, Garnizé e Saci) com a sua força de cultura ancestral, não sendo tratada na obra como subcultura ou cultura dominada. Ele coexiste com a cultura branca dominante, aportando suas verdades sem restrição. Na televisão, deu-se o mesmo movimento nesse sentido.

5. Contraponto entre o saber racional, intuitivo e mágico – O centro da intuitiva e genial pedagogia lobatiana reside no contraponto das três formas do saber em permanente conflito dentro do ser humano: o saber racional, o intuitivo e o mágico. Cada personagem representa um deles: Visconde de Sabugosa, o racional; Emília, o intuitivo; Tia Anastácia, Saci e Tio Barnabé, o saber mágico; todos coordenados pelo conhecimento que, diferente do saber (que é seletivo e excludente), é integrador. E, como os três compõem o ser humano, eles se integram na representação do conhecimento que é Dona Benta.

Conhecimento entendido aqui como a capacidade de integrar dados dos vários saberes. É síntese e consenso: um coordenador de saberes, mais do que um descobridor. Cada forma de saber representa uma possível interpretação da realidade. Na medida em que as três interpretações fluem dentro da obra de Lobato e há um fator de Conhecimento que as integra e aceita, a criança é naturalmente levada a experimentar todas, aceitando-as sem preconceitos. A figura arquetípica de Dona Benta (arquetipo da anciã sábia) simboliza tal integração.

Figuras como Tia Anastácia, Saci, Tio Barnabé, Garnizé, Zé Carneiro (um acréscimo da TV que funcionou por incorporar uma forma metafórica do Jeca Tatu<sup>12</sup>), representam um modo de conhecimento sempre desdenhado pela cultura dominante (branca e europeizante). É a sabedoria das lendas, crenças, credices e os saberes específicos da herança africana. Na versão televisiva da série, tais personagens também não foram colocados em segundo plano. Em todas as aventuras sempre houve acontecimentos paralelos nos quais avultaram. Através deles transmite-se um tipo de cultura oral e interiorana que a tecnologia e o racionalismo vêm esmagando há muito no Brasil. A própria televisão, por seu caráter centralizador e urbano, é fator, hoje, desse esmagamento. Essa forma de saber, carregada de magia e de experiências ancestrais da humanidade, esteve presente tanto na televisão quanto nos livros. Coloca a crença em contato com a herança cultural africana de nossa formação, herança essa infelizmente escamoteada na cultura escolar, que faz predominar a herança européia em um país mestiço, forte e felizmente marcado pelo índio e o negro.

---

<sup>12</sup>“Jeca Tatu não é assim, ele está assim”. A frase de Lobato caracteriza as diferentes perspectivas pela qual a questão agrária brasileira e a correlata situação da saúde pública na República Velha. O personagem, nascido de uma carta enviada ao jornal *O Estado de São Paulo*, cria uma figura desqualificada (que viria a ser o Jeca Tatu) para representar o caipira de barba rala e calcanhares rachados do Vale do Paraíba e do Oeste Paulista, que em sua metamorfose trabalhada a identidade do interior brasileiro.

6. Saber como aventura – Abertura e alegria diante do conhecimento<sup>13</sup>. O equilíbrio das três formas básicas e universais do saber (o racional, o intuitivo e o mágico) integradas pelo Conhecimento (que é o saber em forma de sabedoria) gera o gosto do saber. Sempre que o saber é prazenteiro e integrador torna-se uma fascinante aventura. Para tanto, não pode ser restritivo, deve ser aberto, desafiador, provocativo, novo em cada faceta. Cada saber é, em si, fechado, restritivo e auto-suficiente. Só o conhecimento permite a abertura integradora de todos os saberes.

Quando Lobato transforma a vida daquele grupo familiar em ação, viagem, emoção e aventura, está estimulando o gosto pelo conhecimento através do saber. É sempre por meio de uma das formas citadas do saber (racional, intuitivo e mágico) que se desenvolvem as tramas e aventuras. É esse saber que tira os personagens dos apuros, que os permite caminhar com alguma segurança pelos vários mundos (o da mitologia, o da Roma antiga e o do lado sombrio da Lua, entre outros). É sempre uma das formas do saber, via Visconde, Emília ou Tia Anastácia, o que engendra as fabulosas aventuras. Se não ensina nem exercita a memória, atua subjacentemente, predispondo ao conhecimento, induzindo à mais fascinante e divertida das experiências: a curiosidade, a vontade de saber, o desejo de conhecer, o hábito de experimentar, o gosto de fabular. Isto é educação: aprender a aprender. Amor ao conhecimento. Alargamento dos condutos sensíveis, possibilidade de dar vazão à expansão do imaginário.

7. Amizade e espírito de grupo – a convivência daquele grupo com as diferenças de temperamento de cada um de seus componentes, sem esmagar a

---

<sup>13</sup> Esse conhecimento, de acordo com uma interpretação hermenêutica, seria aquele que encontraria símbolos do inconsciente, de dinâmica do psiquismo por trás dessas imagens, como fadas, bruxas, anões, gigantes, e dos enredos que as envolvem (REGO et.al., 2003, p.275)

maneira de ser de nenhum, é fundamental do ponto de vista pedagógico (embora raramente seja percebido como tal). Essa diversidade não se faz presente apenas no que diz respeito aos temperamentos: é diversa a visão de mundo daqueles personagens, em função, inclusive, do tipo de saber que representam.

Cabe salientar o caráter de Emília, personagem questionadora, metida, “semostradeira” (na definição de Lobato), eterna “desarrumadora” das formas clássicas do saber bem comportado. Pois esses personagens convivem. Discutem, chegam a brigar. Brigam, porém, como irmãos. Raiva, inveja, ciúme, quando aparecem (e aparecem) são externados ali mesmo e logo metabolizados pelo cimento da união, mais poderoso. Amar é chegar ao ponto da separação e da ruptura, mas continuar junto.

8. Apoio à curiosidade e invenção – criatividade como solução fundamental de vida – ausência do medo de perguntar (Emília) – Tudo no *Sítio* é baseado em curiosidade e inventividade. A curiosidade transformada em ação é a base das histórias. Essa curiosidade, porém, não se esgota no ato de perguntar: é transformada em atividade pelas crianças, através da invenção. Ora, conciliar a busca da verdade (curiosidade) com a inventividade necessária é unir pensamento e ação e, portanto, realizar o ideal pedagógico (e humano) de não esquizofrenizar a realidade, separando o saber teórico do prático.

Tudo isso se liga a outro ângulo da pedagogia lobatiana, lado esse com raízes na psicologia, que coloca a criatividade no centro da solução até mesmo de problemas mentais. Criatividade, nesse sentido, não seria apenas a solução da imaginação na busca da mudança constante (porque cada momento é sempre novo). Ao contrário, é-se um eco a

repetir maneiras anteriores de ser, convicções precedentes, entendimentos antigos, experiências já vividas. Diante de cada momento, sempre novo, diferente, preenhe de inusitados, nada mais se faz do que repetir hábitos, costumes, opiniões e idéias com que se acostuma. É raro aceitar-se o novo, o criativo, o mutante. Esse conceito está implícito nas aventuras de Lobato, como em quase todas as aventuras, porque a aventura é símbolo da necessidade de criatividade para sair da repetição e do eco, que são resíduos e entraves na vida das pessoas. A criatividade permanente é responsável pelas soluções daquele grupo. Criatividade e coragem. Liberdade concebida não como o contrário da prisão, mas como abertura para o novo, o acaso, a criatividade.

Esse lado da obra de Lobato esteve presente na versão televisual que contou, ademais, com os recursos da eletrônica a agregar certo grau de surrealismo através da representação visual, da criatividade liberta dos limites e das castrações do chamado real objetivo. O fantástico pôde corporificar-se.

9. Relações sociais que tendem ao igualitarismo – Lobato nasceu em 1882. Seu avô, fazendeiro, sempre quis fazer dele um poderoso senhor de terras. Ele mesmo foi fazendeiro por algum tempo (na fazenda, escreveu *Urupês*, livro que, com *Cidades Mortas*, o lançou na vida literária). Viveu, portanto, em época de predomínio de um tipo de relação social patriarcal. Sem qualquer posição ideologicamente revolucionária, foi, porém, quase sempre uma espécie de marginal do grupo privilegiado do qual proveio.

Em seu tempo, as relações sociais eram marcadas por acentuada divisão de classes e as menos favorecidas não tinham, não conheciam, sequer pleiteavam os seus direitos. Dentro desse contexto de sua formação, Lobato coloca e integra em seus livros

infantis um grupo social e culturalmente diversificado. Fora dos livros, na sociedade real, as relações sociais eram marcadas por uma espécie de hierarquia de classe social e de raça: branco senhor, preto serviçal; senhor culto, empregado inculto. Mas a relação interna de grupo específico do *Sítio* era (e é) democrática. Lobato retrata, na relação interna do grupo, uma forma igualitária e democrática de convivência. Dona Benta não vive de seus preconceitos de elite, nem sobrepõe a sua cultura à de Tia Anastácia. Da mesma forma, Narizinho e Pedrinho não demonstram atitudes patronais diante dos empregados: não são patrõeszinhos, mas sim companheiros de aventuras. Isso não é explicitado, mas é percebido, naturalmente, através da convivência intragrupal (da socialização) e é introjetado pelas crianças, produzindo-lhes um sentido espontâneo de igualdade social, de respeito e de certeza acerca da necessidade de igualdade de direitos. Assim se formam, através desses elementos da obra de Lobato, as matrizes da cidadania e do sentido democrático da vida.

Mas, afinal, a literatura infantil de Monteiro Lobato é composta por obras literárias ou por livros didáticos? Para analisar as relações entre obra literária e livro didático, é indispensável refletir-se sobre uma percepção do sistema escolar:

Esta dificuldade – nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas – não virá de que anda ignoramos o que é poder? Afinal de contas foi preciso esperar o século XIX para saber o que era a exploração, mas talvez ainda não se saiba o que é poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de “classe dirigente” não é nem muito clara nem muito elaborada. Dominar, dirigir, governar, grupos no poder, aparelho de Estado, etc. é todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos, e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibição, de coerção. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1992, p.46)

O fragmento acima aponta para uma questão atualmente essencial: como entender a escola – e, no seu interior, o livro didático – no papel de relação social de dominação e de poder. Evidenciando o problema fundamental da escola e do material

didático, essas relações sociais se revelam através do conteúdo de tais livros: burguês ou proletário, ideológico ou científico.

Graças a autores como Michel Foucault, entre outros, sabe-se que tal percepção é enganosa e simplificadora. A escola como *locus* de poder não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos. Aliás, o conteúdo é provavelmente menos importante do que outros procedimentos característicos do sistema escolar, tais como a hierarquia e a autoridade, a crença nos fatos objetivos, a avaliação e promoção, os diversos gêneros de escola e suas relações com a reprodução das desigualdades sociais, a divisão acadêmica do conhecimento. No fundo, não existem conteúdos que sejam em si revolucionários: qualquer conhecimento, qualquer teoria ou conceito pode servir como instrumento para a dominação cultural.

Também há, por exemplo, a inculcação sub-reptícia de uma visão burguesa do tempo, na exigência de pontualidade, na importância das horas e minutos, na passagem do tempo vivido para tempo gasto, como valor de troca e não mais apenas valor de uso. (THOMPSON, 1979, p.239-293)

Do mesmo modo, transmite-se a percepção dos objetos e pessoas (carteiras, alunos, quadro-verde, lugar do professor, etc.) em uma sala de aula característica do final do século XVIII. E, independentemente do conteúdo transmitido (que pode ser modos de produção, escala, burguesia versus proletário ou globalização, entre outros), a própria forma de apresentar esses conteúdos já revela e reforça uma faceta da dominação: a verdade pronta, reproduzida pelo professor e assimilada pelo aluno como produção do saber alheia à prática educativa.

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos “erros” das experiências de vida. Esse “manual”, apesar de não ser (como pretendem alguns teóricos da educação) o grande culpado pelo

autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstanciando a sua forma usual e institucionalizada como o saber competente alheio à prática educativa, e passa a ser assimilado pelos alunos.

Contudo, é possível manter uma outra relação com o livro didático. O professor pode e deve encarar o “manual” não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está à serviço dos seus objetivos e de suas propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o “manual”, relativizando-o, confrontando-o com outros livros didáticos ou literários.

#### **1.4 O ensino da ciência geográfica**

A Geografia como ciência social está diretamente implicada nessas transformações. Já no início dos anos 90, o discurso que ficou conhecido com o rótulo de Geografia Crítica, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, começou a ser abalado. Surgiram outros enfoques de explicação e interpretação da realidade. Na Geografia, a análise marxista não desapareceu (assim como não desapareceram as chamadas Geografias Tradicionais e Quantitativa), mas como a epistemologia da Geografia está em constante construção, tem-se a linha da Geografia Cultural, com tendências aos métodos fenomenológicos<sup>14</sup>.

Esse enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade e para refletir sobre a problemática espacial à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, Nação, cultura, imperialismo, dependência,

---

<sup>14</sup> A tendência, recente em Geografia, dos estudos fenomenológicos procura apreender o significado do lugar, por exemplo, para os seres humanos. Isto é, o lugar não é apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência. Por isso, a realidade não é apenas dado objetivo, mas inclui a percepção do meio ambiente enquanto experiência vivida e sentida.

centro, periferia e marginalidade – muito importantes no pensamento geográfico – estão sendo questionados, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo. O mapeamento da narrativa geográfica também não se dá em um único local, mas perpassa as fronteiras lingüísticas e geográficas.

### **1.5 Geografia espaço-temporal**

A Geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico em um contexto pós-moderno. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, de homens e de idéias distanciam os homens do tempo e da natureza e provocam um certo “encolhimento” do espaço de relação entre esses homens. Na sociedade pós-moderna, baseada em princípios de circulação e racionalidade, há um domínio do tempo e do espaço, mecanizados e padronizados, que se tornaram fonte de poder material e social em uma sociedade que se constitui com base no Industrialismo e no Capitalismo.

O controle do tempo e do espaço liga-se estreitamente ao processo produtivo e à vida social. O tempo relaciona-se tanto com a disciplina e regularidade exigidas no mundo do trabalho quanto com o giro de capital na produção. O espaço está vinculado à criação de um mercado mundial e à redução de barreiras para a expansão do sistema produtivo. Perde, assim, sua significação absoluta no lugar para ganhá-la na lógica do poder da expansão capitalista. Da mesma forma, o tempo concebido progressiva e linearmente foi sendo substituído por um tempo cíclico e instável, em função de que seu sentido passou a ser ligado ao próprio processo produtivo. Instalou-se, assim, uma compreensão e uma vivência de espaço e de tempo relativos.

O tempo é uma categoria cultural construída historicamente. O lugar e o tempo são realidades construídas individual e grupalmente. Todos os lugares e tempos de nossas vidas como indivíduos ou membros dos grupos são construídos socialmente e neles nos construímos. Alguns são mais evidentes: a escola, por exemplo, é um lugar e um tempo de construção histórica, social e geográfica (construído na vivência e na representação cultural). Em outros termos, o tempo de escola não é uma mera realidade objetiva. É uma realidade psicológica e cultural construída na vivência e representação coletiva. A escola não é apenas o lugar objetivo onde se aprende. É o tempo-espaço subjetivo, vivido culturalmente onde apreendemos a nós mesmos de forma objetiva e subjetiva, individual e coletiva.

Na prática educativa, não é o tempo em si que se tenta apreender, mas a sua relação com o sujeito na medida em que é capaz de questionar e colocar em debate o próprio conceito de sujeito e de participar de sua formação ou de seu esfacelamento: “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, 1997, p.51). Na evolução histórica, a escola, enquanto instituição social, está perpassada por um eixo central à ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo infanto-juvenil, definindo, dessa forma, a história educacional como um dos aspectos centrais das transformações socioculturais das formas e estruturas mais amplas.

É a partir desse ponto que surge uma nova instituição para os novos tempos: a escola atual. Os estabelecimentos de ensino passam a se configurar como uma etapa de um eixo temporal central da vida moderna.

## 1.6 O lugar como ponto de partida

No Ensino Fundamental, uma nova fase da vida infanto-juvenil se inicia. Tudo o que a criança mais deseja é tomar conhecimento das coisas. Essa ansiedade não se resume à vontade de ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também à de descrever suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, sobre as coisas naturais e humanas, sobre o mundo da televisão, do rádio e do jornal: um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo à criança, enfim, um mundo mais complexo do que o ensino tradicional presume.

Contudo, a escola subtrai as dúvidas das crianças, estabelecendo limites para a possibilidade de pensar. A hierarquia das diferentes escalas espaciais não pode ser ultrapassada e tampouco relacionada com a realidade.

Santos (1977, p.6), em seus estudos sobre o processo ensino-aprendizagem na área 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 estudados. A segunda abordagem é a analítica, na qual se trabalha, nos primeiros anos de escolaridade, a superfície terrestre no seu conjunto (ou seja, o que é desconhecido e distante), para depois se chegar ao lugar de convivência. Dentre essas duas abordagens, tem prevalecido, principalmente no final dos anos 80 e anos 90, a abordagem sintética, mesmo porque essa é a que se aproxima mais do Construtivismo, em que a ação do indivíduo sobre o objeto é fundamental para a construção do conhecimento.

Todavia, o que pode ser verificado na prática pedagógica do professor é uma hierarquização linear e mecânica do espaço. Assim, estuda-se primeiramente a família, depois a escola, a rua, o bairro, a cidade, o campo, o município, o estado, a nação, o continente e, por

fim, o mundo. Há uma seqüência que não pode ser transgredida e, na melhor das hipóteses, a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental (quarta série). Cada escala espacial é ensinada de forma isolada, sem nenhuma relação entre o espaço imediato, próximo e o longínquo, distante.

A aceleração técnica dos meios de comunicação fez da mídia o maior instrumento de informação da maioria da população. A televisão adentra os lares vorazmente. As emissoras pouco estão preocupadas se as crianças constroem o conceito de espaço a partir de suas experiências próximas, e muito menos respeitam essa linearidade escalar apregoada pela escola.

Segundo Almeida e Passini (1991), os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação proporcionam a aproximação dos espaços pelas interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais. Para Ianni (1999), o avanço dos meios de comunicação está atrelado ao mercado mundial; 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 socioculturais e imaginários planetários através dos meios de comunicação leva à noção de que se vive numa aldeia global.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1998, p.116), torna-se 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.

Nesse sentido, as diferentes escalas não podem ser compreendidas como objetos únicos e isolados. Não é impossível esconder das crianças o mundo quando a televisão apresenta os acontecimentos mundiais em tempo real diante de seus olhos.

O conceito de espaço do cotidiano, ou o imediato concreto utilizado na escola (o que, na Geografia, chama-se de lugar) não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e os avanços técnicos, científicos e informacionais, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Segundo SANTOS (1997, p.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 dez anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que já não condiz com o mundo atual e com uma educação voltada para a cidadania.

Na verdade, a idéia seria de uma adaptação na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o currículo se baseia na paisagem local e no espaço vivido pelas crianças. Conforme Almeida e Passini (1991, p.13), a realidade continua sendo “o ponto de partida e de chegada”. Todavia, esse ensino só será transformador na medida em que o lugar de convivência possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse conhecimento com o mundo e vice-versa.

## 1.7 Currículo oculto

A organicidade curricular pode provocar mudanças por parte dos professores e nos fundamentos do currículo, mais especificamente no que diz respeito às relações entre conhecimento, cultura e poder na educação.

O currículo é entendido por muitos professores como sinônimo de programas de ensino, lista de conteúdos ou matriz curricular. Na realidade, existe uma pluralidade de definições e cada uma dessas definições pressupõe valores e concepções implícitas.

Aqui, é preciso reintroduzir uma rápida reflexão sobre a questão do “currículo oculto”. Ao fazê-lo, precisa-se ressignificar esse importante conceito, uma vez que sua formulação clássica estava estreitamente relacionada à sociedade industrial, e já se vive em uma sociedade pós-industrial. Vive-se em um mundo no qual a atividade econômica dominante são os “serviços”, onde o industrial e o rural constituem atividades subsidiárias. A questão do consumo no mundo contemporâneo se tornou bem mais significativa do que a questão da produção. Na sociedade dos serviços, a ideologia consumista (concebida aqui como forma de domínio cultural, de exercício de poder e de direcionamento sobre o inconsciente individual e coletivo) torna-se onipresente, mais hipnótica e mais complexa e multifacetada do que as formas que a precederam.

Isso leva a reconhecer o mérito da teoria do currículo oculto em seu contexto histórico, mas trazendo-a para uma nova amplitude, menos relacionada ao adestramento para o mercado de trabalho e mais direcionada ao condicionamento para o mundo consumidor. Assim supera-se a crítica realizada por Apple:

Pois poderíamos descrever a realidade do que é ensinado aos estudantes com clareza excepcional e ainda assim estarmos errados quanto aos reais efeitos que esse ensino

tem, se as normas e os valores que organizam e orientam as vidas subjetivas cotidianas dos trabalhadores não fossem as mesmas encontradas na escola.

A literatura sobre o currículo oculto, por causa de seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução, com exclusão de outras coisas que podem estar ocorrendo, tem uma tendência a retratar os trabalhadores como se fossem autômatos inteiramente controlados pelos modos de produção. (APPLE, 1994, p.171)

Ora, em um mundo cuja produção tende a não mais se basear (sequer no segmento industrial) em princípios tayloristas, em que a “linha de montagem” cega, acrítica e obediente é substituída ou pela mecanização ou pela coordenação-supervisão inteligente, é preciso repensar a teoria do currículo oculto em termos de adequação do estudante aos mais complexos esquemas de manutenção do mundo do consumo, com suas prioridades, seus “valores”, seus objetivos e, subseqüentemente, suas formas de relações interpessoais desejadas.

Assim, o currículo oculto se mantém mais ativo do que nunca, fundado em um anacronismo taylorista, mas já tingido pelas cores da nova ordem global. Seu impacto se dá em um campo mais sutil, subjetivo e ideológico, a partir das demandas da competitividade, da globalização, do domínio-dominado da cibernética e do mais desenfreado consumo desejado ou realizável. Em outras palavras, são os exemplos que damos, as utopias pelas quais nos movemos (ou a falta dessas utopias), o que valoramos, as entrelinhas de nossos discursos, a forma como tratamos aos demais, a abordagem que fazemos da ciência, a conduta que temos em relação aos processos de aquisição do conhecimento, os elementos mais importantes de nossa ação na escola (ou na família, no que a tange). Os conteúdos são apenas importantes ferramentas, ainda que pareçam, ingenuamente, o foco de nossas ações como professores.

### **1.8 A construção espaço-temporal na infância**

A configuração do tempo como categoria estruturante das modernas instituições educativas, explicada também nos fundamentos sócio-históricos da construção do

tempo da infância, feitos por Áries, em *A infância e a vida familiar no Antigo Regime*, mostra que o sentimento da especificidade da infância não estava definido até um período relativamente recente de nossa história. A evolução no descobrimento e na constituição da infância como um período especial com valores, privilégios e restrições próprias foi gestada lentamente na segunda parte da Idade Média, a partir dos séculos XII; e que se tem imposto progressivamente desde o século XIX.

Em síntese, essa nova relação com o espaço-tempo, ou seja, o processo através do qual crianças e adolescentes são separados da vida dos adultos está vinculado a um profundo movimento de transformação das noções de espaço-tempo cuja origem encontra-se nas cidades da Idade Média. Os mercadores não apenas mudaram o espaço-tempo da Igreja, mudaram o espaço-tempo das famílias e das gerações modernas.

Apoiados em Lilian do Valle (1994), verifica-se a associação entre a construção do espaço-tempo de escola e a construção da criança cidadã: o reforço definitivo na construção do espaço-tempo escolar surge através da ênfase na construção da criança cidadã, já no século XVIII (nos tempos “revolucionários”). É nesse momento que se sedimenta a centralidade do tempo educativo como um tempo específico. Na análise geográfica da organização social do espaço, a relação sociedade-natureza se faz através do trabalho, que, por ser um ato social, leva a transformação territorial para a construção de espaços diferenciados, conforme os interesses da produção no momento.

Segundo Vygotsky (1988, p.25), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se desloca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. As preocupações e questões pedagógicas da teoria da formação humana e da prática escolar contemporânea,

examinadas à luz da construção cultural e histórica do espaço-tempo, evidenciam que a escola organiza domínios de conhecimentos e habilidades, mas que seu ponto forte é dar conta, de maneira organizada, da formação da consciência espaço-temporal. A concepção moderna de educação tem como utopia o enquadramento das pessoas em espaços-tempos instituídos como o melhor recurso para a formação do homem. As relações sociais e de produção originam tipos de espacialidade-temporalidade e ritmos extremamente variáveis e diversificados, que transcendem as dimensões e estruturas espaço-temporais quantitativas e lineares. Vê-se, hoje, um movimento de recuperação dos espaços e tempos comuns de sociabilidade destruídos sob o peso da tecnologia ou do individualismo.

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. (SANTOS, 1997, p.25)

As análises teóricas e empíricas situam-se na matriz, que vê o tempo como um componente constitutivo e estruturante do real. A temporalidade é qualificada e instituída socialmente. Há matrizes culturais presentes em todos os processos e práticas sociais. Dentro desse recorte, a educação básica não se tem ocupado suficientemente com a construção da concepção espaço-temporal, uma vez que essas concepções não constituem conteúdos específicos: nosso trabalho supõe que as noções e experiências do espaço-tempo perpassam o cotidiano da educação básica tanto na organização escolar quanto na totalidade dos conteúdos e vivências. Que perspectivas temporais-culturais perpassam os conteúdos curriculares na educação básica? A que compreensão da realidade sociopolítica elas apontam: uma compreensão estática ou dinâmica? Que aspectos da identidade histórica formam ou deformam “os tempos escolares” nos seus calendários e celebrações?

Acredita-se que a problemática do espaço-tempo não é objeto de suficiente atenção na escola básica. As pesquisas relativas aos processos concomitantes de construção do tempo no educando, realizadas por Piaget e Vygotsky, provam a necessidade da construção da temporalidade e da sociabilidade nos primeiros anos de vivência escolar. Na evolução do pensamento concreto ao pensamento formal, os conceitos espaço-temporais são trabalhados, no currículo, como conteúdos específicos “disciplinados”.

Recuperando as experiências do espaço-tempo vivido e o modo como essas práticas marcam a consciência temporal infanto-juvenil, destaca-se a vivência escolar como uma experiência espaço-temporal idealizada. O tempo escolar aparece como um espaço-tempo idealizado, em oposição ao espaço-tempo da vida adulta e do trabalho. A escola temporiza a infância como um período em si e incorpora de maneira efetiva a oposição entre infância e mundo adulto. Sendo assim, o tempo escolar leva a criança a uma visão fragmentada de suas vivências, de sua espacialidade e sua temporalidade.

Apontam-se as experiências de renovação pedagógica em busca de uma experiência temporal múltipla: uma organização escolar mais flexível, menos recortada e mais conectada com as dimensões sociopolíticas e culturais da infância. Outras dimensões da experiência humana vêm encontrando legitimidade. A vivência escolar torna-se uma experiência temporal muito mais complexa do que a própria escola supunha possível.

Entre as vivências temporais múltiplas, destaca-se a memória do passado: a escola é determinante na produção das lembranças e no processo recordatório. O culto ao passado é um fenômeno visceralmente humano, que faz parte de todas as culturas e de todos os processos de formação humana na educação da memória coletiva. A escola permite que seja vivenciada uma história de comemorações, lembranças e rituais comuns. Entretanto, a

escola cultiva uma memória coletiva seletiva. Existem esquecimentos que os movimentos sociais tentam resgatar para a memória coletiva oficial. Na sociedade moderna, a escola se destaca pelo seu caráter técnico, ritual e institucionalizado de educar a memória coletiva mais do que as memórias individuais.

Analisando os calendários e as normas e regimentos escolares, constata-se que o tempo está em conflito com a escola. O estabelecimento de ensino é, antes de tudo, organização de tempos instituídos, mas o tempo escolar invade e determina a concretude de outros tempos sociais.

Tem-se, como isso, um processo de racionalização de um espaço e de um tempo planejados que se tornam globais e, simultaneamente, o florescimento do espaço e do tempo individuais, privados, psicológicos. Há, hoje, uma vivência cotidiana de espaço como simultaneidade e de tempo como universalidade.

## **2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA GLOBALIZAÇÃO**

### **2.1 A fragmentação da cultura escolar**

Como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, detém o monopólio da ignorância, e deve submeter seu comportamento e seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano.

Rubem Alves

A linha de inovação tecnológica, organizativa e disciplinar, que implica uma política de modificações qualitativas dos processos de produção, a fim de fortalecer os sistemas de controle direto dos trabalhadores e a fragmentação das atividades de produção, contribuiu para a desqualificação e atomização de tarefas, ocorridas no âmbito da produção e da distribuição, sendo também reproduzidas no interior dos sistemas educacionais. Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. Segundo Jackson (1991, p.29), a taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter-se reduzido exclusivamente à tarefa de custódia das gerações mais jovens. As análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade.

Esse processo de “despersonalização” e de preparação da juventude para assumir as regras do jogo de um modelo de sociedade, de produção e relações de trabalho –

nos quais se pretende que a maioria das pessoas não possa intervir e decidir – é contestado não apenas pelos movimentos sindicais e partidos políticos progressistas, mas também pela própria classe docente e estudantil.

As políticas e práticas educacionais daquele momento histórico também eram denunciadas, pois seus resultados práticos contribuía para impedir a reflexão crítica sobre a realidade e a participação na vida comunitária. Os conteúdos com os quais os discentes entravam em contato durante sua permanência nas instituições escolares eram demasiadamente abstratos, desconexos e, portanto, incompreensíveis. Desde o início deste século, John Dewey, um dos fundadores da Escola Ativa, critica as instituições de ensino que obrigam os alunos a trabalhar com uma excessiva compartimentação da cultura em matérias, temas, lições e com grande abundância de detalhes simples e pontuais. O resultado é que, como estratégia para sobreviver nas salas de aula, os discentes passam a acumular em suas mentes uma “sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros, que só são aceitos baseados na repetição ou na autoridade” (DEWEY, 1989, p.156).

Os conteúdos que formam o currículo escolar são, com excessiva frequência, descontextualizados, distantes do mundo experiencial dos discentes. As disciplinas escolares são, muitas vezes, trabalhadas de forma isolada, não propiciando a construção e a compreensão de nexos que permitam sua estruturação com base na realidade.

Também aqui se torna realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparam com obstáculos intransponíveis. Assim, nas instituições de ensino, produz-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Diretrizes escolares elaboradas de forma oculta e reveladas através da análise dos conteúdos dos livros-texto demonstram saber claramente quais são suas intenções.

Na medida em que os conteúdos manejados nas salas de aula fundamentam-se em livros-texto, não passando de enunciados mais ou menos abstratos (“pílulas” que deviam ser memorizadas, porém sem possibilitar a reflexão, opondo-se à prática cotidiana), passavam a ressaltar, acima de tudo, a capacidade de obediência e submissão dos alunos. E, ainda hoje, o que importa são as notas escolares, que representam o mesmo que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valem a pena, só é importante o resultado extrínseco: o salário ou as qualificações escolares.

Assim, qualquer sistema de indicadores é fruto de uma determinação ideológica; traduz os resultados esperados das instituições escolares a partir de uma concepção de valores específicos.

## **2.2 A idiosincrasia dos processos de aprendizagem**

No final do século XIX, ocorreu a revolução copernicana na educação: os alunos transformam-se no único elemento a ser considerado. Pela primeira vez, a instituição escolar começou a reconhecer os direitos da infância. Por isso, é possível afirmar que, nesse período, iniciou-se o século da infância. Momento de início de pesquisas, principalmente no âmbito da psicologia e da medicina, que favorecem o surgimento de diferentes concepções sobre a infância que repercutirão decisivamente nas teorias e práticas pedagógicas.

A partir do início do século passado, a influência de correntes de pensamento individualistas pode ser percebida nos discursos e nas práticas educacionais. Entre outros, esse é o caso do ressurgimento do pensamento de Jean Jacques Rousseau e da psicanálise de Sigmund Freud, que, durante toda a primeira metade desse século, gozarão de uma ampla difusão e aceitação. As correntes pedagógicas progressivas incorporam a suas fontes de fundamentação essa corrente psicanalítica, especialmente no que se refere à Educação Infantil

e ao Ensino Fundamental. Inúmeras inovações educacionais defendem a criatividade, a liberação da expressão pessoal e original e a inclusão educacional.

Para as instituições escolares tradicionais, as etapas do desenvolvimento infantil eram consideradas insuficiências a serem superadas. Além disso, essas instituições permaneciam centradas em um academicismo estéril que obrigava os alunos a práticas de memorização de informações desconexas e sem sentido. A década de 20 do século XX, portanto, marca o momento em que a contestação começa a ser organizada, através de propostas educacionais que buscam afirmar a existência de personalidades individuais idiossincráticas. Deixa-se de aceitar que discentes são adultos em miniatura e, pelo contrário, afirma-se que eles têm uma especificidade própria como grupo e que suas personalidades diferem entre si (ou seja, que não existem dois meninos nem duas meninas iguais).

A liberdade e a criatividade convertem-se nos eixos de legitimação das práticas pedagógicas progressistas. Não obstante, é necessário reconhecer a falta de clareza de ambos os conceitos e ideais no campo da educação. Assim, a liberdade era encarada com um enfoque negativo: tratava-se de uma concepção de liberdade promovida a partir de um pensamento rousseauiano, que lutava pela libertação dos discentes da submissão em relação aos adultos como única estratégia para que as novas gerações se desenvolvessem sem traumas e com todo o seu potencial. Dessa maneira, os discentes das gerações seguintes teriam assegurado um desenvolvimento individual mais promissor e seriam melhor educados, pois o seu potencial inato não teria sido limitado. Tratava-se, novamente, de uma defesa de concepções inatistas. Assumia-se que, se se deixassem os discentes totalmente livres, eles saberiam realizar escolhas adequadas em todos os momentos; que os discentes passariam a ser dotados de uma espécie de instinto que os guiaria em suas escolhas. A infância era considerada inocente e,

portanto, vulnerável, mas, ao mesmo tempo, com grandes potencialidades em seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social, moral e psicomotor.

O fato de a psicologia piagetiana<sup>15</sup> também ter contribuído amplamente para divulgar a noção de que, a partir de dez ou onze anos, os jovens começam a poder utilizar conceitos abstratos e formas de raciocínio hipotético-dedutivo foi utilizado como argumento decisivo por aqueles que preferiam estratégias disciplinadoras. A instituição escolar poderia oferecer informações compartimentadas e fragmentadas sem maiores problemas; pois os alunos, dotados de outras possibilidades cognitivas, poderiam relacioná-las e organizá-las facilmente.

Com essa idéia, os cursos escolares fragmentam-se em matérias (e mesmo em blocos de conteúdos) claramente separadas. A preocupação dos que planejam e programam esses conteúdos é a de oferecer todas as informações necessárias para compreender e intervir em determinadas situações sociais. Para isso, realizam algum tipo de varredura em cada disciplina cujo objeto de estudo são essas realidades, selecionando conteúdos indispensáveis para facilitar sua compreensão e possibilidades de ação. Pensa-se que os alunos, sozinhos, poderão reorganizar posteriormente essas informações fragmentadas, apreendendo seu verdadeiro significado e sentido<sup>16</sup>.

O resultado dessa confusão levou ao abandono de projetos de trabalho globalizado no Ensino Básico e, conseqüentemente, à proposta de organização dos conteúdos escolares em suas formas mais disciplinadoras.

---

<sup>15</sup> A teoria de Piaget dá substância ao pensamento e ao seu desenvolvimento, sem apelação para a linguagem da sociedade, porque o pensamento é uma atividade auto-reguladora, que se inicia antes da linguagem e vai muito além da linguagem. Todas as outras atuais teorias do desenvolvimento dão à linguagem um lugar proeminente (FURTH, 1979, p.47).

<sup>16</sup> Essas características referem-se ao Projeto Amora, no período de realização do projeto. Todavia, adéqua-se a realidades educacionais distintas.

As soluções mais progressistas, no melhor dos casos, optavam por propor metodologias ou modelos interdisciplinares de organização dos conteúdos, sendo que a linha de organização derivava para a peculiaridade de problemas do conhecimento organizado em disciplinas e, acima de tudo, não se preocupando com o sujeito que aprende.

No entanto, também a partir da psicologia, pesquisas posteriores continuaram oferecendo argumentos decisivos para a proposição de estratégias globalizadoras em todos os níveis educacionais superiores, inclusive nos níveis universitários.

### **2.3 Discentes globalizados ou a globalização dos discentes?**

Os modelos curriculares mais inovadores em educação até certo período no século passado foram constituídos a partir de fundamentações teóricas proporcionadas por algumas ciências ou disciplinas, como as teorias psicológicas vigentes e/ou dominantes em cada período histórico. O trabalho da pedagoga Maria Montessori é justificado mediante esquema extraídos do sensualismo e do associacionismo; ao passo que Ovide Decroly<sup>17</sup> encontra na teoria da *Gestalt* uma das bases sólidas para o método globalizado e os centros de interesse. No entanto, ambos os autores, embora recorram à psicologia, não o fazem com atitude servil, mas, antes, superam as limitações dessa disciplina (naquele momento em uma etapa muito incipiente de desenvolvimento) graças a um consistente conhecimento de outras áreas do saber e a seu vínculo com a prática e ao desenvolvimento de projetos curriculares concretos.

---

<sup>17</sup> “Convém que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia; é necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento” (Ovide Decroly – Centro de Referência Educacional). A marca principal da escola decroliana consiste nos centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender. São eles também que constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas.

Dentro desse panorama, aparece o termo globalização<sup>18</sup>. Esse conceito, em sua acepção diferencial frente ao de interdisciplinaridade, costuma estar fundamentado sempre em razões de caráter psicológico, razões essas relacionadas com a peculiar estrutura cognitiva e afetiva da criança, o que leva ao desenho de modelos curriculares que respeitam essa idiossincrasia do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Conseqüentemente, esse é um termo intimamente relacionado com uma forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

O caráter global da percepção infantil da realidade condiciona seu desenvolvimento. Os discentes não captam inicialmente as coisas pelos seus detalhes e partes isoladas (unindo-os até obter uma imagem de um objeto), mas, pelo contrário, através de sua globalidade.

A psicologia piagetiana propõe explicações sobre as características e mudanças ocorridas nas formas de pensamento das crianças em seu caminho para a vida adulta, bem como sobre as razões e mecanismo que as promovem. Para Piaget, a aprendizagem capaz de facilitar o progresso das estruturas cognitivas é controlada por processos de reequilibração: os conflitos cognitivos ou desequilíbrios são os motores das aprendizagens, o que significa que o organismo humano não assimila qualquer informação que lhe é oferecida. A informação só é assimilada na medida em que responder aos interesses do educando e às possibilidades cognitivas oferecidas pelos esquemas anteriormente construídos por ele. Só as questões interessantes e motivadoras, que podem ser problemáticas para a pessoa, são capazes de gerar conflitos cognitivos e, conseqüentemente, aprendizagens. Para a psicologia piagetiana, como

---

<sup>18</sup> O fenômeno da globalização é proposta pela ótica de (SANTOMÉ, 1998) “que propõe a preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades”. Assim, há eficácia de um currículo globalizado, com integração das áreas do conhecimento, não fragmentado em disciplinas estanques, compatível com a realidade do mundo. Frente a essa metamorfose a interdisciplinaridade é necessária frente à realidade humana multifacetada – realidade multidimensional.

frisa Juan Delval, “a motivação é, sobretudo intrínseca e não extrínseca. Isto significa que o sujeito aprende e forma seus conhecimentos porque se interessa por eles. Existem disposições, consideradas herdadas, que levam o sujeito a interessar-se pelo novo” (DELVAL, 1983, p.229).

Os processos de ensino e aprendizagem devem atentar aos problemas e conteúdos selecionados, pois o principal filtro seletivo está nas peculiaridades, esquemas e conteúdos prévios das pessoas que aprendem. A pedagogia piagetiana aposta claramente na aprendizagem através da descoberta, oferecendo grandes espaços de liberdade para as crianças agirem e, portanto, aprenderem com autonomia.

A teoria de Piaget sustenta, com muita clareza, que o desenvolvimento geral da inteligência é a base sobre a qual repousa todo o aprendizado específico. O aprendizado só pode estabelecer-se se a criança tiver mecanismos gerais aos quais possa relacionar a informação contida no aprendizado. Nesse aspecto do fato, a afetividade é o instrumento de aprendizagem mais necessário. A criança que aprende termos geográficos, por exemplo, estaria fazendo-o sem motivo se o fizesse sem uma compreensão geral das relações espaciais, históricas e sociais. Não se deveria ensinar que Fortaleza é a capital do Ceará a uma criança que ainda confunde os conceitos de Estado e cidade.

## **2.4 Repensar a educação**

A opção política do educador encaminhará as suas ações complementares, quais sejam: o que ensinar (seleção de conteúdos que estejam de acordo com aquela opção) e como ensinar (decisões metodológicas que façam jus àquela opção e as formas pertinentes de avaliação). Caso não exista um equilíbrio entre as partes do todo desse trabalho, há uma

incoerência entre a teoria e a prática (ou mesmo a traição da teoria pela prática) que repercute no cotidiano das salas de aula.

Tudo isso – o debate quanto à questão pedagógica, a qualidade das relações interpessoais, as concepções epistemológicas, os conceitos de ciência e suas implicações no campo ético – está muito mais relacionado com a educação para os direitos humanos e a cidadania. Com a educação como meio formador de opinião. Evidentemente, isso não anula o valor de divulgar a mesma, ainda mais quando se constata como uma das piores conseqüências da miséria econômica é a miséria da auto-estima: a maioria das pessoas desconhece seus direitos (e, conseqüentemente, também seus deveres). No entanto, essa simples divulgação, deslocada do acompanhamento e da orientação para a decodificação, da presença ativa de educadores preparados para pensar a educação como vida e como alternativa possível na prática imediata, faz com que a boa intenção se transforme, na maior parte das vezes, em dinheiro público e privado desarticulado, que voa pela grande janela da massificação.

## **2.5 A aula e o conteúdo de Geografia**

E as aulas de Geografia, o que são diante disso? As aulas de Geografia são ministradas, tanto no ensino público quanto no privado, com conteúdos desarticulados em relação à vida dos alunos, que não geram, por si, nenhum interesse, e que têm, muitas vezes, pouco significado educativo. Alguém definiu que as aulas de Geografia assim fossem e que como tais fossem tratadas. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino. Se, em um determinado momento, a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico

brasileiro (e hoje pode-se examiná-lo assim), atualmente a maioria dos professores não consegue estabelecer a qual interesse a Geografia está ligada .

E esse conhecimento tem sido estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada. Sem mencionar a fragmentação produzida pela divisão em disciplinas e no interior delas. No caso da Geografia, essa fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto de que deve tratar – questões naturais e humanas. São termos de relevo, vegetação clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura. Esses conteúdos são estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade dos discentes. Embora se queira avançar e, no nível da discussão acadêmica, muitas coisas estejam resolvidas, a prática da sala de aula é, ainda hoje, extremamente fragmentada e repleta de itens sem sentido (isoladamente e em conjunto); sem o encadeamento que lhe dotaria de sentido.

Além disso, as análises são realizadas através da divisão do mundo não em formas e interesses que se expressam no momento, mas por critérios naturais, físico-geológico-geomorfológicos, como se os fenômenos acontecidos no mundo atual fossem exclusivamente decorrentes de configurações naturais ou forças físicas. A Geografia vista por dentro, pelas pessoas que trabalham com pesquisa e ensino, pode apresentar-se como uma disciplina extrema e perigosamente ideológica.

O professor de Geografia comunica, através dos temas com que trabalha, a hegemonia de uma cultura, de uma sociedade com sua economia (que não raro critica e quer condenar). Mas, na prática, exerce fundamentalmente o exercício de ajustar o indivíduo ao meio.

Ao trabalhar com informações desconectadas de explicações mais amplas, colabora com a transmissão de idéias que professam a manutenção de regras estabelecidas, ao invés de valorizar o conhecimento de cada um, resgatando o conhecimento cientificamente produzido e dando-lhe um sentido social. Isso acontece devido às informações veiculadas, muitas vezes preconceituosas e/ou ideológicas, mas acontece também devido às práticas pedagógicas através das quais são trabalhados os conteúdos.

O exercício da cidadania deve dar-se inclusive no interior da sala de aula. É necessário situar o conteúdo escolar como integrante de um universo de conhecimento maior e perceber em que medida esse conhecimento escolar expressa e veicula interesses de classe. A forma como o conhecimento escolar se apresenta já é seletiva e, junto aos conteúdos tratados, à delimitação e à seleção que a eles é dada, há princípios ideológicos que podem passar despercebidos. Não se trata apenas de criticar, de desmontar que esse conhecimento escolar é também ideológico. Trata-se, sim, de dar seqüência a uma crítica histórica que se deve fazer e da qual decorre uma ação social e política. Trata-se, acima de tudo, de reconhecer que nesse processo não há neutralidade possível.

É interessante lembrar a análise realizada por Lacoste quando se menciona que existe uma Geografia dos Estados que tem a função estratégica de conhecer o espaço para organizá-lo a partir e a serviço dos interesses geopolíticos (nacionais ou de grupos). Cabe observar também que existe uma Geografia escolar que é basicamente um saber inútil, que descreve lugares e enumera informações sem revelar o significado que esses lugares e essas informações realmente possuem. O estudo da Geografia na escola, nessa perspectiva, atua mais no sentido de obscurecer os significados do território em nossas vidas (no que diz respeito às formas que assumem as relações que ocorrem na sociedade e aos resultados dos

avanços tecnológicos) do que para instrumentalizar o aluno a fim de que ele possa exercer e exercitar a sua cidadania.

Esse é o outro papel ideológico do conteúdo da Geografia, e essa é a discussão que existe a respeito do currículo oculto. Com referência ao currículo oculto e à educação para a cidadania, Giroux (1986, p.258-259) propõe considerar que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo dos conhecimentos expressos claramente, mas que ela é constantemente reproduzida naquilo que denomina currículo oculto. Isso se refere às normas, aos valores e às atitudes que estão inculcados (sem que se perceba) nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola, na sala de aula, e que são transmitidos naturalmente, seja na exigência do cumprimento das regras, seja nos limites impostos.

Nos conteúdos de Geografia, quando se naturalizam questões sociais e políticas, reduzindo-as a determinações da natureza, e, mais, quando se estudam espaços distantes e estranhos, faz-se com que a Geografia pareça uma disciplina que se restringe aos livros. O mesmo se dá ao se estudar os lugares como se o que existisse neles fosse um resultado natural, e não construído historicamente, e até mesmo ao não se conseguir relacionar os avanços tecnológicos, as guerras, as constantes divisões das nações e as regionalizações que formam novos blocos à construção do espaço. Ou seja, a organização territorial desses fenômenos não deve ser vista como a materialização ou concretização, em um dado lugar, das idéias e de interesses políticos e econômicos.

Ao trabalhar todos esses fatores sem dar a eles um sentido, sem estabelecer as suas origens e raízes e sem analisar os resultados que aparecem no espaço, está-se contribuindo para dificultar a compreensão da realidade. São todos mecanismos que acabam por parecer naturais. A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço

construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo (e de sua família, de sua escola, de seus amigos) devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de conteúdos de Geografia contêm.

Esses aspectos poderão permitir que se faça a ligação entre a vida real concreta e as demais informações e análises. Pode-se constatar que essas questões não são consideradas porque falta clareza suficiente para incorporá-las sem que se fique com a sensação de que se está tratando de temas supérfluos. A ausência desses assuntos não seria o chamado currículo oculto, mas funciona como tal ao ser desconsiderada, servindo como uma armadilha que impede a compreensão do que está sendo ensinado, por ser situada em um território distanciado e irreal para o aluno.

Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação e cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre o currículo oculto e o formal, mas também as conexões que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na sociedade maior. (GIROUX, 1986, p.258-262)

O autor acrescenta também que se deve considerar, em uma educação para a cidadania, a análise do poder e da transformação ao se procurar entender o significado das contradições, disfunções e tensões existentes na escola, mas também no cotidiano mais amplo. Deve-se, portanto, localizar os conflitos subjacentes na escola e na sociedade, bem como investigar de que modo esses conflitos podem contribuir para a educação voltada para a cidadania.

Essas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima: na família, na escola e no município. Portanto, devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas, para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa nas decisões. E, acima de tudo, para que o aluno possa perceber que

o seu território e o de seu município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana.

Para Giroux (1986, p.260), “o poder a serviço da dominação nunca é total”. A resistência aparece em sala de aula, na escola e na vida social mais ampla de diversas formas. Em geral, expressa-se na linguagem, no vestuário, na resistência para fazer o que o professor propõe em sala de aula. Ao contrário de subestimá-la ou de desconsiderá-la, cabe à escola (ao menos à escola preocupada em educar para a cidadania) transformar essa ação muitas vezes isolada dos procedimentos habituais dos alunos em uma força de ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada. Essa consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos “engajados”, dispostos a questionar e a confrontar a base estrutural e a natureza da “ordem social” (GIROUX, 1986, p.261).

## **2.6 Parâmetros curriculares nacionais e o ensino de geografia<sup>19</sup>**

A produção acadêmica em torno da concepção de Geografia passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do fazer geográfico. De certa forma, tais reflexões influenciaram (e ainda influenciam) muitas das práticas de ensino.

As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores

---

<sup>19</sup> Dentro do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação constituído por (geografia, história e filosofia) foram estudados os PCNs e suas possíveis metodologias.

licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche<sup>20</sup> e de outros autores que viabilizaram o surgimento de uma Geografia humana, desenvolvida com o apoio deliberado do Estado francês.

A Geografia, enquanto disciplina, foi inserida em todas as séries do Ensino Básico na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia na França. No Brasil, a escola francesa influenciou ao abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação. Essa tendência da Geografia e as correntes que dela se desdobraram foram chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, a estudar a relação homem-natureza. Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Pouco se discutia sobre as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo-se o homem de seu caráter social. Era baseada, de forma significativa, em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante.

No ensino, essa Geografia se traduziu, e muitas vezes ainda o faz, no estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos

---

<sup>20</sup> A teoria de Vidal concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes, que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. A este conjunto de técnicas e costumes, construídos e passados socialmente, Vidal denominou “gênero de vida”, o qual exprimia uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida (MORAES, 1994, p.68-69).

estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção de livros didáticos até meados da década de 70 e, mesmo hoje em dia, muitos ainda apresentam idéias, interpretações ou, até mesmo, expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

No pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa: o desenvolvimento do Capitalismo afastou-se cada vez mais da fase concorrencial e penetrou na fase monopolista do grande capital. A urbanização acentuou-se, e megalópoles começaram a se constituir. O espaço agrário sofreu as modificações estruturais comandadas pela Revolução Verde, em função da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas em várias partes do mundo. As realidades locais passaram a estar articuladas em uma rede de escala mundial. Cada lugar deixou de se explicar por si mesmo. Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender essa complexidade e, principalmente, para explicá-la. O levantamento feito por meio de estudos apenas empíricos tornou-se insuficiente.

A partir dos anos 70, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica em contraposição à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico, relações essas mediatizadas pelo trabalho. Ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Critica-se a Geografia Tradicional, porta-voz do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é

preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão.

As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, de território e de paisagem que influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava série. Tais propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, em geral, inadequadas para os alunos nessa etapa da escolaridade, devido à sua complexidade. Além disso, as práticas da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada, herdada da Geografia Tradicional; mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo. O cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por relegar a um plano secundário a possibilidade de um conhecimento que se passasse no imaginário; o marxismo, por tachar de idealismo desviante da ação programática unitária as expressões subjetivas e afetivas da relação da sociedade com a natureza.

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dessa última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares, que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas – frutos das experiências individuais marcadas

pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e de sua construção.

É essencialmente a busca de interdisciplinaridade que visa a promover a interseção da Geografia com outros campos do saber, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia e as Ciências Políticas. Busca-se uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo, que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico e suas sucessivas esferas.

As contínuas mudanças e debates em torno do objeto e do método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, repercutiram das mais diversas formas no ensino fundamental. Tais mudanças e debates foram até certo ponto positivos, já que serviram como estímulo para a inovação e para a produção de novos modelos didáticos. Por outro lado, foram negativos, na medida em que a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a criação de inúmeras propostas didáticas descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, sem que se estabelecessem ações concretas que realmente atingissem o professor em sala de aula – sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático.

O ensino de Geografia ultrapassa os limites do livro didático, levando os alunos a compreender a realidade de forma mais ampla, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e pró-ativa. Para tanto, porém, é preciso que eles assimilem

conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo do conhecimento opera e que constituem suas teorias e explicações. Desse modo, esses alunos poderão não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertencem, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

## **2.7 A geografia no currículo do ensino fundamental**

A Geografia, muitas vezes, procura responder às questões da humanidade sobre o meio físico e antrópico, utilizando diferentes escalas de análise. Desenvolve o conhecimento de lugares e de regiões do mundo, bem como a compreensão dos mapas e o domínio de habilidades de investigação e de resolução de problemas (tanto dentro como fora da sala de aula). Através do estudo da Geografia, os alunos estabelecem contato com diferentes sociedades e culturas em um contexto espacial, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si.

A Geografia deve ser considerada tanto em uma dimensão conceitual como em uma dimensão instrumental. A dimensão conceitual permite conhecer e aplicar conceitos como espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento, bem como estabelecer relações entre eles. Alguns desses conceitos são também desenvolvidos por outras disciplinas, o que favorece a realização de projetos de caráter interdisciplinar sobre problemas do mundo de hoje que visem à integração de diferentes áreas do saber. A dimensão instrumental refere-se às competências relacionadas com a observação direta, com a utilização, a elaboração e a interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias e com a representação gráfica e cartográfica de

dados estatísticos, visando sempre integrar as diferentes características dos lugares em um contexto espacial de modo a desenvolver o processo de conhecimento no mundo.

A educação geográfica utiliza as dimensões conceitual e instrumental do conhecimento geográfico para oportunizar aos alunos o desenvolvimento de competências geográficas e, nessa medida, a Geografia desempenha um papel formativo no desenvolvimento e na formação para a cidadania.

O estudo da Geografia e o desenvolvimento das competências essenciais, através das várias experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos ao longo do processo educativo do Ensino Básico, permitem que as crianças e os jovens completem a Educação Básica com o conhecimento sistematizado acerca de seu próprio país, de outros países e territórios e do planeta.

Conhecimentos básicos relacionados com a localização relativa e absoluta e com a dimensão territorial fazem parte das competências essenciais de cidadãos ativos e intervenientes. O desenvolvimento de uma consciência espacial do planeta, encarado em diferentes escalas de análise (local, regional, nacional, continental e mundial), contribui para a conscientização de que todos os seres humanos partilham o mesmo ambiente – e que, por isso, são interdependentes – e de que as inter-relações homem-ambiente têm repercussões que ultrapassam a escala local e afetam espaços mais amplos, atingindo, na maioria dos casos, uma dimensão planetária.

## **2.8 Breve cotejo entre ensino de Geografia e *A chave do tamanho***

Todo estudo da Geografia começa com alguém, em algum lugar da superfície terrestre, partindo rumo à descoberta do onde e do porquê de um ou mais componentes da

paisagem. Compreender e conhecer as paisagens é construir modelos conceitualizados dos territórios observados e estudados.

Dona Benta ia abrindo a boca para a resposta, quando um homem a cavalo apontou na curva da estrada. Era o estafeta que, um dia sim, um dia não, portava ali para entregar a correspondência. Todos tiraram os olhos do pôr do sol para pô-los no estafeta.

O homem chegou. Deu boa tarde. Apeou, com ar de eterno descadeirado e abriu o encardido saco de lona para tirar os jornais de Dona Benta.

- Há também uma carta para o Sr. Visconde de Sabugosa – disse ele entregando o pacote.

Emília atirou-se para cima da carta como um gato se atira a uma cabeça de sardinha e arrancou-a das mãos de Dona Benta, como o poeta queria que o Andrada arrancasse a bandeira dos ares.

- Deve ser resposta a uma consulta que fiz sobre as vitaminas do pó de pirlimpimpim – explicou modestamente o Visconde, enquanto Emília se preparava para rasgar o envelope e Pedrinho suspirava pelo bodoque.

- Não abra, Emília! – gritou Narizinho. – Vovó já disse que o sigilo da correspondência é inviolável. Carta é uma coisa sagrada. Só o destinatário pode abri-la.

Emília fez um muxoxo de pouco caso e enfiou a carta no nariz do Visconde, dizendo:

Coma, beba o seu sigilo. (LOBATO, 1972, p.11)

De acordo com as características citadas no capítulo 1 da presente dissertação, encontra-se no trecho transcrito acima o equilíbrio exato entre realidade e fantasia. Seja pela possibilidade do faz-de-conta da Emília e pelo pó de pirlimpimpim, seja pelo fato de que, no *Sítio*, os sabugos de milho, as bonecas de pano e alguns outros animais tornam-se gente. O fato é que, na obra de Lobato, a fantasia se mescla a um acentuado rigor realista: o Visconde é um cientista e, como tal, recebe correspondência relacionada aos seus experimentos químicos. É ainda possível perceber no fragmento acima e no trecho a seguir o contraponto entre o saber racional, intuitivo e mágico, igualmente já mencionado no capítulo 1.

Enquanto isso, Pedrinho desdobrava o jornal e lia os enormes títulos e subtítulos da guerra.

- Novo bombardeio de Londres, vovó. Centenas de aviões voaram sobre a cidade. Um colosso de bombas. Quarteirões inteiros destruídos. Inúmeros incêndios. Mortos à beça.

O rosto de Dona Benta sombreou. Sempre que punha o pensamento na guerra ficava tão triste que Narizinho corria a sentar-se em seu colo para animá-la. (LOBATO, 1972, p.11)

Vida, amor e morte se entrelaçam conflituosamente, como em uma escultura decadentista. E, assim, Lobato familiariza-se com o gosto amargo da morte sem o ter verdadeiramente provado. Com o seu sarcasmo, Lobato disse, em seu leito de morte (em 30 de setembro de 1944): “vou verificar, pessoalmente, se a morte era vírgula, ponto-e-vírgula ou ponto final” (LOBATO apud CAVALHEIRO, 1948, p.36). A morte, temática muitas vezes ausente na literatura infantil, é muito bem explorada em sua literatura, quebrando regras da cultura engessada do fim da República Velha. Ainda hoje, pouco se fala em morte na literatura para crianças, o que é paradoxal, já que a literatura pode servir justamente para auxiliar a elaborar a dor provocada pela morte.

- Não fique assim, vovó. A coisa foi em Londres, muito longe daqui.  
 - Não há tal, minha filha. A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você, ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. Vem-me vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio da dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos.  
 Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Picapau, outrora tão alegre e feliz. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo. Emília jurara consigo mesma que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento – mas por um triz não acabou também com a humanidade inteira. (LOBATO, 1972, p.11-12)

Dona Benta faz pensar que *a humanidade forma um corpo só*. Só é possível conhecer os diferentes componentes do espaço geográfico se eles forem relacionados entre si e se se reconhecer que o conhecimento do mundo resulta do comportamento de cada indivíduo, em sociedade e em interação com o meio natural.

O método de estudo privilegiado da Geografia consiste na observação, na recolha e no tratamento da informação para levantar e testar hipóteses, elaborar conclusões e apresentar os resultados obtidos. Esse método investigativo é central para a educação

geográfica e, através dele, desenvolvem-se competências utilizadas no trabalho colaborativo, na discussão de idéias e de informação variada, bem como na apresentação oral, visual e escrita dos resultados das investigações. Trabalhar dentro e fora da sala de aula, integrando saberes e utilizando o método investigativo, permite contribuir para uma cidadania participativa e consciente.

O aluno geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os fatos, relacionando-os entre si, de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas em escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar na superfície terrestre. É também aquele capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e de entender a relação entre identidade territorial e cultural, patrimônio e individualidade regional.

As competências geográficas essenciais relacionadas com a observação e a localização de lugares na superfície terrestre, bem como outras competências, ligadas à observação das formas de relevo, dos países e dos continentes (representados em globos e mapas), são desenvolvidas no ensino fundamental. Porém, a geograficidade não pode se limitar à memorização e à localização de fatos geográficos isolados. As crianças vivem em um espaço multidimensional e tomam consciência dele a partir de uma grande variedade de contextos. A interação que cada indivíduo estabelece diariamente com o meio ajuda a construir o conhecimento do espaço, como por exemplo, a competência da localização, que se desenvolve desde o nascimento.

À medida que a criança e o jovem se desenvolvem física, emocional e intelectualmente, evolui também a sua capacidade de compreender e analisar problemas

complexos relevantes para a vida em um mundo de múltiplas relações. A Geografia tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento do mundo ao despertar a curiosidade geográfica e ao oportunizar a exploração de novos espaços da superfície terrestre, promovendo a associação entre os acontecimentos e os lugares visitados.

Mas o que aconteceu foi a coisa mais imprevista do mundo. Tudo se transformou diante de seus olhos, e um pano enorme, como toldo dum circo de cavalinhos, desabou sobre ela. Emília sentiu-se rodeada de pano; o chão era de pano; por cima só havia pano; dos lados, pano, pano e mais pano. E com o peso de tanto pano ela nem podia conservar-se de pé. Ficou deitadinha como achatada. Mas era preciso sair dali ou pelo menos fazer esforços para sair, porque já estava sentindo falta de ar. E começou a engatinhar debaixo da panaria, numa cega tentativa de fuga. As dobras eram muitas, de modo que a cada momento, tinha de fazer rodeios para poder avançar. E foi engatinhando, flanqueando as dobras atrapalhadoras; às vezes até ficava de pé, quando uma dobra maior lhe dava espaço. Emília lembrou-se do Labirinto de Creta, onde morava o Minotauro. É escuro ali dentro. Nem ao menos aquela penumbra de madrugada de lá fora. Emília teve a impressão de haver passado um século naquele engatinhamento labiríntico. Por fim divisou em certa direção uma claridade. “Deve ser ali a bainha ou o fim deste maldito pano” – pensou ela, e para lá se arrastou. Era de fato a bainha e Emília, já quase sem fôlego, lavada em suor, saiu do labirinto e caiu exausta no chão, com um UF!

Ficou algum tempo deitada de costas, os braços estendidos, sem pensar em coisa nenhuma. Primeiro descansar; depois o resto. Ergueu os olhos para as chaves da parede. Não viu na parede chave nenhuma. “Que história é esta? Será que as chaves se evaporaram?” Firmando a vista, verificou que não. As chaves lá estavam, mas em ponto muitíssimo mais alto. A parede crescera tremendamente. Parecia não ter fim. Tudo aumentara dum modo prodigioso. E no chão viu uma coisa nova que não existia antes: um pedestal atapetado de papel amarelo.

Emília achava-se deitada justamente sobre esse pedestal. Depois, olhando para o seu corpinho, verificou que estava nua. (LOBATO, 1972, p.16)

Após a manipulação da chave, Emília fica sem consciência do seu feito. Sua percepção inicial é a de estar nua em um lugar atípico. A lógica da personagem ultrapassa as limitações de um ser humano comum e lhe propicia diferentes interpretações da realidade. Um exemplo é constatado no trecho anterior: a boneca desorganiza a realidade e, para compreendê-la, reorganiza-a utilizando seu apurado espírito crítico.

- Que história é esta? Eu, nua que nem minhoca, em cima deste pedestal amarelo cheio de riscos pretos, ao lado duma montanha de pano – e as chaves lá em cima – e tudo enormíssimo... Será que estou sonhando?

Pôs-se a pensar com toda a força. Examinou o tapete do pedestal. Percebeu que os riscos eram letras e teve de ficar de pé para lê-las uma por uma. A primeira era um F; a Segunda, um O; a terceira, um S. Chegando à última, viu que formava a palavra FÓSFOROS. Em seguida vinha um D e um E, formando a palavra DE. E as últimas

letras formavam a palavra SEGURANÇA. Tudo reunido dava a expressão FÓSFOROS DE SEGURANÇA.

- Será possível? – exclamou Emília consigo mesma. – Será que estou em cima da maior caixa de fósforos que jamais houve na mundo? Mas se é assim, então cada pau de fósforos deve ser uma verdadeira vigota de pinho e, como a caixa estivesse aberta, espiou. Não viu lá dentro vigota nenhuma, sim uma espécie de areia grossa, da cor exata do superpó do Visconde.

Nesse momento um raio de luz iluminou-lhe o cérebro.

- Hum! Já sei. Isto é a caixa de fósforos que eu trouxe e está do tamanho que sempre foi. Eu é que diminui. Fiquei pequeníssima; e, como estou pequeníssima, todas as coisas me parecem tremendamente grandes. Aconteceu-me o que às vezes acontecia à Alice no País das Maravilhas. Ora ficava enorme a ponto de não caber em casas, ora ficava do tamanho dum mosquito. Eu fiquei pequenininha. Por quê?

E pôs-se a pensar mais forte ainda.

- Só pode ser por uma coisa: por causa da descida da chave. Logo, aquela chave é a que regula o meu tamanho. Regula só o meu tamanho, ou regula o tamanho de todas as criaturas vivas? Regula o tamanho de todas as criaturas vivas ou só o das criaturas humanas? Quantos problemas, meu Deus!

Pensou, pensou.

- Se todas as criaturas ficaram pequeninas como eu fiquei, então o mundo inteiro deve estar na maior atrapalhão e com as cabeças tão transtornadas quanto a minha. Mas a guerra acabou! Ah, isso acabou! Pequeninos como eu, os homens não podem mais matar-se uns aos outros, nem lidar com aquelas terríveis armas de aço. O mais que poderão fazer é cutucar-se com alfinetes ou espinhos. Já é uma grande coisa... (LOBATO, 1972, p.15-16)

O método para atingir a redução em *A chave do tamanho* e fenômenos relacionados, como a nudez inesperada de Emília, perpassam pela curiosidade da boneca em saber se somente ela ou todas as pessoas estavam reduzidas e se realmente seria o fim da guerra. Saber o que existe, onde existe e por que existe é o quadro de referência que possibilita tomar consciência do mundo em que se vive, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência espacial que permitirá saber pensar o espaço para atuar sobre o meio.

A “VAQUINHA” havia largado Emília no meio duma das ruas do jardim. Como o sol estivesse esquentando as pedras, ela percebeu que se não fosse para a sombra morreria torrada. E como não tivesse em redor nenhum cavalinho ao seu alcance teve de vencer a pé o espaço que ia dali até o canteiro próximo. Como padeceu para vencer aquela enorme extensão de um metro, por cima da horrível pedranceira de pedregulho! O sol queimava-lhe a pele e por duas vezes o vento a derrubou. (LOBATO, 1972, p.30)

Depois da sua redução, Emília precisou adaptar-se às novas dimensões do mundo. Reduzida, necessitou adaptar-se àquele novo mundo, tão próximo das pedrinhas escaldantes do chão. Emília, para se deslocar, contou com a velocidade de animais que rastejam na terra.

- Outro grande inimigo da nova humanidade vai ser o vento – ia pensando Emília. – O maldito vento já me derrubou duas vezes e, no entanto, devia ser um ventinho de nada, pois pouco buliu com as folhas deste jardim. O sistema de andar de pé, próprio dos bípedes, só dá resultado com as aves. Para um serzinho sem tamanho como eu, é o maior dos desastres. Por isso não há bichinho nenhum dotado de dois pés e que **ande de pé**. São todos horizontais e cheios de perninhas. Estou agora compreendendo: **defesa contra o vento!** Se um ventinho à-toa já me derrubou duas vezes, isso quer dizer que um vento de verdade me joga para os confins-do-judas e, no entanto, não há formiguinha que não resista aos ventos. Por quê? Porque não é bípede nem anda de pé, como eu. Aprenda mais essa, Senhora Dona Emília. (LOBATO, 1972, p.30)

A observação sobre o sistema de andar dos animais realizada por Emília, suas defesas e a seleção natural determinam o raciocínio sobre o aperfeiçoamento das espécies. O lugar onde se vive é o modo universal de nos localizarmos no planeta. Cada um de nós tem um nome, uma morada que se refere a uma rua, aldeia/vila/cidade, região e país. Somos cidadãos do mundo e vamos tomando consciência desse fato ao longo da vida.

E assim filosofando alcançou a sombra dos periquitos em redor do canteiro, onde se sentou sobre um pauzinho seco para descansar e pensar na vida.

- Que mundo este, Santo Deus! – murmurou muito atenta a tudo quanto se passava em redor. – É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde falava, bem diferente do “ mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juízes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei Natural é essa? Simplesmente a **LEI DE QUEM PODE MAIS**. Ninguém neste mundinho procura saber se o outro tem ou não tem razão. Não existe a palavra justiça. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais. O que pode mais tem o que quer, até o momento em que apareça outro que possa ainda mais e lhe tome tudo. E por que essa maldade? O Visconde diz que é por causa duma tal Seleção Natural, a coisa mais sem coração do mundo, mas que **sempre acerta** pois obriga todas as criaturas a irem se aperfeiçoando. “Ah, você está parado, não se aperfeiçoa, não é?” – diz a Seleção para um bichinho bobo. “Pois então leve a breca”. E para não levar a breca o bichinho trata de inventar toda sorte de defesas e astúcias. (LOBATO, 1972, p.30-31)

Emília, em sua vida no Sítio, é o símbolo da liberdade, que é caracterizada, principalmente, pela ausência de medo: ela não tem medo do desconhecido, não tem medo de dizer o que pensa. Haraway (1991, p.181) afirma que o cyborg é “um ser verdadeiro, livre finalmente de toda e qualquer dependência, um homem no espaço”. Emília é livre para construir e desconstruir sua realidade, na medida em que é a “desarrumadora de ordens impostas”. Em Emília, as três características do cyborg são facilmente verificadas. A percepção que ela tem do Sítio é o que lhe permite sonhar e imaginar situações diversas. E a

capacidade de manipular o seu ambiente faz com que ela alcance seu mundo imaginário, comprovando que a capacidade de simular o ambiente e suas reações tem, certamente, um papel fundamental para todos os organismos capazes de aprender.

O ensino da Geografia desempenha um papel fundamental na formação e na informação dos futuros cidadãos acerca do Brasil e do mundo, enquanto sistemas compostos por fatos diversos que interagem entre si e se alteram constantemente. Os alunos do Ensino Fundamental têm a capacidade de desenvolver competências geográficas de observação, classificação, organização, leitura e interpretação de mapas. Tomam, também, atitudes em relação a pessoas de outros países e manifestam interesse e curiosidade em aprender sobre as populações das mais variadas áreas do mundo. Essas atitudes devem se desenvolver com frequência sustentadas nos conhecimentos relativos às localizações e características dos lugares e das populações que neles vivem e trabalham.

As competências essenciais da Geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisões, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos de pesquisa e ensino. E são justamente essas as atitudes tomadas por Emília em seu novo micromundo.

O projeto em Geografia é uma experiência educativa necessária, pois permite o desenvolvimento de competências essenciais da Geografia, bem como de competências transversais<sup>21</sup>. Trabalhar em projeto é trabalhar colaborativamente<sup>22</sup>, implicando de maneira

---

<sup>21</sup> A análise de *A chave do tamanho* também revela a transversalidade de temas como nudez, lógica, geopolítica da 2ª Guerra Mundial, e ainda o que aconteceria nos países da guerra com a redução do tamanho da humanidade.

<sup>22</sup> Como no caso do Micromundo – projeto inserido na categoria de atividade integrada do Projeto Amora do Colégio de Aplicação, participação da disciplina de biologia, desencadeando a interdisciplinaridade entre Geografia, Biologia e Literatura – que será visto mais adiante.

ativa todos os intervenientes em um conjunto de tarefas que permite desenvolver competências relacionadas com a cooperação, o saber ouvir, o formular propostas, o negociar compromissos e o compartilhar de idéias.

Ao mesmo tempo, o trabalho com projeto ajuda o aluno a desenvolver competências individuais no domínio da autonomia, pois é preciso decidir, planificar, coordenar, organizar e confrontar a sua representação da realidade com as dos outros e, a partir de um consenso, tomar as suas próprias decisões e estabelecer os caminhos da sua própria aprendizagem. Por outro lado, o espaço pode ser o elemento integrador de uma investigação, já que é o palco das múltiplas relações entre variados fenômenos naturais e humanos.

## 3 LEITURA DE A CHAVE DO TAMANHO

### 3.1 Projeto Amora

A curiosidade é a voz do corpo fascinado com o mundo. A curiosidade quer aprender o mundo. A curiosidade jamais tem preguiça! Por amor às crianças – e ao corpo – não seria possível pensar que o nosso dever primeiro seria satisfazer essa curiosidade original, que faz com que a aprendizagem do mundo seja um prazer? (...) O fato é que existe um descompasso inevitável entre os programas escolares e a curiosidade.

Rubem Alves

O descompasso entre a prática pedagógica e a ânsia infantil em descobrir o mundo, identificado pelo pensador-educador Rubem Alves em inúmeras obras, começa a se amenizar em um projeto criado e desenvolvido pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Implementado junto aos alunos da quinta e da sexta séries, com crianças entre dez e doze anos, o Projeto Amora lançou suas sementes em 1996 e prossegue até hoje na forma de uma reestruturação curricular que subverte a relação tradicional professor-aluno, integrando o uso das novas tecnologias de informação ao currículo.

Para quem está se perguntando o que uma frutinha tão prosaica tem a ver com um projeto ligado à era digital, seus criadores explicam: a amora é uma infrutescência formada por múltiplos frutos suculentos, derivados de uma reunião de flores diferentes que se desenvolveram próximas. Estes frutos são reunidos por um tecido também suculento, o que os transforma em uma estrutura única muito saborosa e, por isso mesmo, muito apreciada. O Projeto, por sua vez, pretende construir conhecimento a partir da inter-relação entre as múltiplas facetas das diferentes áreas do conhecimento, o que propicia a quem o constrói uma visão ampla e interacional da realidade, também muito apreciada por integrar, criativamente, afeto e cognição. (FAGUNDES, 1997, p.19)

O currículo do Projeto Amora subverte a transmissão passiva do conhecimento em “projetos de investigação” nos quais os próprios alunos escolhem o tema que gostariam de estudar, sempre partindo de uma pergunta fundamental. Essa curiosidade inaugural gera os chamados “mapas conceituais”, gráficos visuais nos quais os alunos exploram os diversos ângulos do tema escolhido utilizando frases de ligação para que possam visualizar e aprofundar ao máximo o tema que desejam estudar; e também para auxiliar o professor.

Os assuntos são os mais diversos possíveis: vampiros, Idade Média, folclore, drogas, água, carros de corrida, qualquer assunto que tenha despertado a vontade de conhecer. Sob a orientação de um professor, sozinhos ou em pequenos grupos, eles buscam em diversas fontes (bibliotecas, entrevistas com especialistas e também na Internet) as informações para escreverem seus trabalhos. A diferença é que os trabalhos escolares não ficam empoeirando em gavetas, mas se transformam em *websites* que os alunos criam e desenvolvem.

Também não há horários pré-estabelecidos, pois os professores organizam a agenda semanalmente, de acordo com o andamento dos trabalhos. Muitas vezes, os alunos de diferentes séries trabalham juntos em seus projetos. Além de orientar os projetos de investigação, os treze professores do Projeto Amora também decidem o conteúdo a ser oferecido aos alunos em oficinas, atividades integradas aos projetos de investigação e assessorias específicas. Um dos desafios que os professores enfrentam é associar os temas escolhidos pelos alunos às diversas áreas do conhecimento humano. Por exemplo, é preciso encontrar um meio de extrair conceitos de Física de um tema que interessa às crianças, como a existência de extraterrestres, por exemplo.

Não são apenas os alunos que aprendem de forma diferente nesse projeto. Também os professores ampliam os horizontes da prática pedagógica, transformando o

Projeto Amora em um fértil terreno para reflexão e pesquisa. O resultado final é a intenção de construir, por intermédio de um projeto que, no momento, tem alunos das quintas e sextas séries, uma nova escola, sem horários rígidos, sem disciplinas separadas, com um ambiente de sala de aula com multimeios disponíveis a todos.

### **3.2 Teorias do Projeto Amora**

O modelo pedagógico no qual o Amora se assenta é o de aprender a aprender; e não o de ensinar. É o de construir e não o de instruir. Daí ter como base fundamental teorias construtivistas, que têm em Piaget o teórico de maior expressão, sem deixar de levar em consideração estudos de outros pesquisadores. De acordo com Macedo (1997), uma das hipóteses centrais para o trabalho de Piaget foi a de que todos os homens são inteligentes; e que essa inteligência apresenta duas condições inerentes ao ser vivo: a organização e a adaptação em um mundo em constante transformação.

Nessa perspectiva, desenvolver a inteligência em suas múltiplas facetas é tornar mais fácil o processo de preparação para a vida. Mas como o homem pode garantir isso? Sozinho com certeza não o fará. A humanidade depende da natureza, das outras pessoas e dos fluxos, cadeias, redes energéticas e materiais que se estabelecem como elementos de troca entre eles. Assim, a humanidade depende necessariamente da interação.

Segundo Piaget (1976, p.96), é a inteligência, pelos mecanismos de assimilação e acomodação, que permite que as mais diferenciadas interações aconteçam. Essas interações, hoje, são intensificadas pela disponibilização de uma gama crescente de recursos tecnológicos a faixas mais amplas da sociedade. Tais recursos possibilitam que a vida<sup>23</sup> de um e de todos

---

<sup>23</sup> Vida entendida aqui não só no sentido biológico, mas nos sentidos social, histórico, cultural, psicológico e espiritual.

siga seus processos através de formas construtivas e independentes de conhecer e existir condizentes à condição de seres humanos.

Para Piaget, conhecer é atuar sobre a realidade, modificando-a mediante esquemas de ação e esquemas representativos aplicados para dar sentido à realidade. Esse movimento de assimilação é, inevitavelmente, acompanhado de um movimento de acomodação desses esquemas, em função das resistências que a própria realidade oferece para se deixar assimilar. Conhecer, então, significa atuar, o que deixa os esquemas expostos à modificação e reorganização no interjogo da assimilação e da acomodação.

Assim, no Projeto Amora, os estudantes aprendem a desenvolver suas inteligências, vivenciam processos solidários de troca, tecem redes de intercâmbios multiculturais, perguntam e buscam respostas para problemas de seu interesse e do coletivo. Constroem, enfim, conhecimento, desenvolvem novos esquemas de ação e representação e novas formas de organização desses esquemas. Espera-se que o desenvolvimento dessas novas atitudes e desses talentos facilite a existência e coexistência no espaço geográfico, por exemplo.

Seria, como diz Moraes (1997, p.225), buscar compreender o mundo como uma teia de eventos e processos em um fluxo dinâmico, em contínua mudança. Seria reconhecer as interconexões entre sujeito e objeto, entre homem e ambiente, entre consciente e inconsciente. Piaget (1976, p.114) identifica essa compreensão do mundo como a busca constante do equilíbrio, através de trocas entre sujeito e meio, trocas essas que podem ser caracterizadas como uma sucessão de estados temporários de equilíbrio, separados por fases de desequilíbrio e busca de novos equilíbrios em novos patamares.

A introdução das novas tecnologias de informação e comunicação no Colégio de Aplicação potencializou os processos de produção de redes pessoais e coletivas mediante a inserção de novos elementos, que têm propiciado caminhos criativos entre pontos interconectados nas mesmas. Alunos e professores têm evidenciado uma compreensão de mundo em que tudo está conectado e em renovação contínua, formando um todo não mais possível de ser fragmentado. O mundo é visto e compreendido sob uma ótica holística e ecológica. Esse novo posicionamento tem facilitado o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, construídos em processos de interação à distância.

Nessa visão de educação, aluno, professor e os processos de aprender passam a ter novos e significativos papéis. O aluno passa a ser o foco do processo de aprender. É considerado como um sujeito original, diferenciado em suas inteligências, dotado de estilos próprios de aprender, que trazem, como consequência, diferentes formas e caminhos de resolução de problemas. É, também, considerado um sujeito coletivo, que influencia e é influenciado por ações e pensamentos, reconhecendo o potencial do outro em processos cooperativos de construção. Ele é o protagonista. O professor, além de especialista, passa a ser o articulador, o orientador e o parceiro nessa aventura. Cabe a ele ajudar a combinar interesses, necessidades e estilos de aprender dos alunos com as possibilidades curriculares que diferentes ambientes de aprendizagem, em interconexão, põem à disposição. Isso obriga alunos e professores a estarem em constante interação, a fim de reconhecerem os momentos em que podem envolver seus esquemas de operação e de representação individuais, dos quais, aos poucos, são extraídos os significantes que acabam por produzir o coletivo. Nesse processo, o professor precisa conhecer a fundo seu campo de conhecimento, para compreender em que ponto está o aluno e, assim, fazer perguntas inteligentes, desafiadoras e desequilibradoras, que estimulem a indagação e a busca.

Da mesma forma, assumem relevância os processos de aprender. No mundo de hoje, os indivíduos precisam desenvolver suas capacidades de intuir, imaginar, levantar hipóteses, refletir, analisar, organizar e selecionar para uma tomada de decisão consciente. Precisam cultivar novos talentos que possibilitem novas formas autônomas de criação, comunicação e expressão nas ciências, artes e técnicas. Precisam,, ainda, desenvolver atitudes de solidariedade, cooperação e reciprocidade, contribuindo para o aumento da consciência social. Precisa aprender a entregar-se com alegria à aventura de soltar a imaginação e a inteligência para criar e construir o novo, sempre disposto a reconstruir, na medida em que entende a relatividade do produzido.

A construção do conhecimento, nessa perspectiva, tem, entre suas características, a de ser contextualizada e formalizante, atingindo patamares de formalização cada vez mais elevados à medida que os sistemas de representação do sujeito vão formando redes, conectando conceitos, teorias e modelos. Esse processo se desenvolve enquanto ele refaz a história de construção desse conhecimento, a partir de objetos e ações que fazem sentido para ele. Nessas redes, nenhuma ciência ou teoria é mais importante, propiciando a superação das barreiras disciplinares e das seqüências hierárquicas de conteúdos.

Dessa maneira, o conhecimento é entendido como um constante tornar a ser, onde se reúnem diferentes pontos de vista resultantes de processos de “descentralização dos sujeitos e da relativização das verdades” (MACEDO,1994, p.45).

### **3.3 A eleição da pesquisa-ação como metodologia**

A investigação de problemas educacionais e a melhoria das práticas pedagógicas põem em evidência a íntima relação do professor com a tarefa da pesquisa. Essa, por sua vez, adquire sentido na medida em que integra prática e teoria. É através das

necessidades detectadas na prática educativa que emergem as questões passíveis de serem investigadas na busca de novas alternativas de solução.

Nesse sentido, um projeto de investigação que proponha inovação e renovação curricular, a pesquisa-ação emancipatória, desponta como a forma apropriada para gerar novas perspectivas de abordagem da questão que se pretende analisar.

A pesquisa-ação emancipatória, tal como a concebem Carr e Kemmis (1988, p.76), é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão-ação. Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem, que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que essa se converta em uma práxis em que teoria e prática se ampliam, se complementam e se transformam.

Como forma de investigação, essa metodologia é de uso relativamente recente nas Ciências Sociais, tendo surgido na literatura educativa na década de 40, com Kurt Lewin (apud SERRANO, 1990, p.17). Desde então, vem recebendo diferentes influências que se refletem em seus procedimentos, chegando até a modalidade ora proposta, com características notadamente emancipatórias.

Nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos (alunos, professores e técnicos) são considerados produtos e produtores da história em uma sociedade democrática, tornando-se coletivamente responsáveis pela produção e transformação das formas de vida e da ordem social.

O Colégio de Aplicação, como uma escola voltada para a investigação do ensino, caracteriza-se como um espaço propício para o desenvolvimento de projetos dessa

natureza, já que o questionamento acerca das práticas educativas e das mudanças sociais se constitui em uma atividade cotidiana.

Para Kemmis e McTaggart (1988, p.48), a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência; supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação. Não é conhecimento puro, nem individual: é uma ação cultural que implica mudança. O autor postula a criação de comunidades críticas de professores, que, através da investigação participativa concebida como análise crítica, promovam a transformação das práticas e dos valores educativos, bem como das estruturas sociais e institucionais.

A sistemática de trabalho em pesquisa-ação segue uma espiral introspectiva em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, que induz os participantes a teorizarem sobre as práticas, compreendendo as relações entre as circunstâncias e a ação através de dados, de sua análise e de argumentação desenvolvida.

A escolha da pesquisa-ação como método para este projeto deve-se, então, à possibilidade de exercício de uma postura de indagação como forma de apropriação e transformação ativa da realidade, postura essa considerada desejável tanto do ponto de vista dos docentes como dos próprios alunos, ambos sujeitos dessa pesquisa.

### **3.4 A proposta e a recepção**

A história do currículo escolar tem sido importante para a análise das proposições curriculares atuais. Fica evidente que, apesar dos avanços e modificações na natureza e nos componentes curriculares, ele ainda continua centrado em disciplinas

tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente.

Para Kemmis e McTaggart, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade assumem papel não só relevante, mas fundamentalmente instigante, na medida em que falar nelas supõe, antes de tudo, disciplinaridade. Com isto, corre-se o risco de mexer muito pouco na questão básica do problema. Assim, é preciso se pensar em movimentos e ações multidisciplinares e/ou interdisciplinares não como ações resultantes das ligações ou integrações lógicas entre campos de conhecimento, mas como inter-relações dinâmicas e reorientadas desses campos, permeadas por um contexto de modificações sociais, naturais e tecnológicas que compreendam o espaço atual ou virtual onde os processos de ensino-aprendizagem devem acontecer.

Trabalhos dessa natureza, principalmente no Ensino Fundamental, parecem ser os que mais correspondem ao modo como o aluno apreende o mundo. Isso porque, no seu cotidiano, ele não recorta a realidade em fatias. Sua abordagem de mundo articula os elementos entre si, tendo como costura a sua prática social. Com isso, o aluno consegue estabelecer modelos de realidade mais amplos, estruturados e coerentes.

Assim, trabalhar por disciplinas pode significar não considerar a realidade como um todo. Como se tem estudado na epistemologia genética, a inteligência humana apreende sistemas de significações como totalidades indiferenciadas, que operatorialmente são diferenciadas em subsistemas de relações até que seja possível reestruturá-los em novos todos.

Segundo Apple (1994, p.171) é preciso, ainda, que se reconheça e se situe o conhecimento em suas íntimas ligações formais e informais com as desigualdades sociais

vigentes para que se possa, através de novas eleições, construir novas hierarquias de conhecimento capazes de romper com o conhecimento estabelecido. Para isso, sugere esse autor, os professores devem formar grupos organizados, trabalhar para a criação de condições necessárias para que todos (escola, professor e aluno) participem da transformação de conceitos e valores. Dessa forma, novas relações de poder, aliadas às novas hierarquias de conhecimento, se fortalecem a ponto de gerar modificações não somente intelectuais, mas principalmente sociais, implicando relações saudáveis.

Construir, portanto, projetos coletivos em que o trabalho seja descentrado, com todos contribuindo para um produto mais amplo, é uma forma de crescimento conjunto (ainda que seja à distância, se for através da Internet). Através dos projetos coletivos, é possível vivenciar, na prática, processos que se desenvolvem a partir de um planejamento conjunto, que inclui desde a escolha das metas até o levantamento dos recursos e da ação. Uma real partilha de tarefas pode ser uma forma de fazer crescer a solidariedade e a cooperação entre os componentes do pequeno-grande mundo que uma turma de quinta série pode (ou não) estender a muitas outras turmas de quinta série.

A partir desses pressupostos, e como professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRGS, foi desenvolvido o projeto de pesquisa-ação, intitulado Micromundo, realizando uma atividade integrada aos projetos de investigação. Tal atividade contou, ainda, com a participação da disciplina de biologia, desencadeando a interdisciplinaridade entre Geografia, Biologia e Literatura.

O público alvo foi constituído pelas quintas séries (Amoras: A e B), pois a obra literária trabalhada mostrou-se adequada a essa faixa etária. As aulas foram programadas para

serem realizadas em sala de aula, no período de 21 de setembro de 2004 a 30 de novembro de 2004, sempre com a participação dos professores, nas duas turmas de trinta alunos cada.

Nossos objetivos eram introduzir as idéias de escala geográfica<sup>24</sup>, de relativismo e de adaptação às transformações do meio; discutir a guerra e seus horrores; a democracia e os plebiscitos. Os objetivos gerais não relacionados a conteúdos, incluíram exercitar a leitura e sua interpretação, bem como apresentar o contexto histórico da II Guerra Mundial.

Lançou-se mão de várias estratégias, sendo a mais impactante a “visita” do autor do livro e de sua mais famosa personagem. Na tentativa de estimular o lúdico, nós, professores do micromundo, interpretamos Monteiro Lobato e Emília, com sua célebre canastrinha.

O primeiro, Lobato, apresentou sua autobiografia e sua bibliografia (infanto-juvenis, paradidáticos e literatura para adultos) e apresentou também a geografia. Munido de um globo didático grande e de um “globinho” de 5 cm de diâmetro, comparou-os. Com uma fita métrica, mediu os alunos e dividiu suas alturas por 40, conforme propunha o livro. Emília aproveitou-se de uma grande interpolação da biologia no texto para abrir sua canastrinha, lotada com os seres e as coisas presentes em *A chave do tamanho* (fósseis, animais, uma lupa, uma hortênsia e uma violeta). Os personagens se dirigiram até os alunos, que passaram a falar com os professores como se falassem diretamente com os personagens.

---

<sup>24</sup> Racine, Raffestin e Ruffy (1983, p.98) chamam a atenção para a diferença entre escala cartográfica (matemática) e escala geográfica, que seria a dimensão espacial peculiar a uma relação social. A escala cartográfica seria a escala da representação enquanto a escala geográfica seria aquela do recorte do evento estudado.



FIGURA 1 – Lobato visita o Projeto Amora



FIGURA 2 – Emília visita o Projeto Amora

Os alunos construíram planilhas. Tomando por base cada capítulo, relacionaram as idéias centrais do texto e produziram ilustrações livres tanto em tema quanto em técnica. Assim, eles retrabalham o texto, trazendo-o para suas próprias palavras e imagens.

Entre as dificuldades dos alunos que freqüentam nossas salas de aula, a mais grave é a pequena capacidade de concentração e, conseqüentemente, de leitura e interpretação. A cada dupla de alunos foi designado um capítulo do livro e uma semana para a leitura no decorrer das apresentações. Além das dificuldades de comunicação em público, notou-se uma nítida carência de capacidades de compreensão da leitura. Todavia, com a

intervenção dos professores, os alunos do Amora conseguiram a tradução da literatura em conteúdos de geografia e biologia.

O pôr do sol daquele dia estava realmente lindo. Era um pôr do sol de trombeta. Por quê? Porque Emília tinha inventado que em certos dias o Sol tocava trombeta a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do acaso. (LOBATO, 1972, p.9)

É com esse maravilhoso fenômeno, o pôr do sol, que Lobato inicia a narrativa de *A chave do tamanho*. Evocando em Emília a seguinte questão: por que é que se diz “pôr do sol”?

Dona Benta teve a pachorra de explicar. – “Pôr do sol” é um modo de dizer. Você bem sabe que o Sol não se põe nunca; a Terra e os outros planetas é que se movem em redor dele. Mas a impressão nossa é de que o Sol se move em redor da Terra e, portanto nasce pela manhã e põe-se à tarde. (LOBATO, 1972, p.9)

Na tentativa de explicar para a boneca o significado de *modos de dizer*, Dona Benta observa que, sem esses *modos de dizer* (os quais são chamados *imagens poéticas*) escritores como Castro Alves não poderiam fazer versos. Dona Benta precisa explicar à boneca, ainda, a idéia de posicionamento heliocêntrico do planeta no espaço sideral, que o Sol é o centro do sistema solar, girando a Terra e os demais planetas ao seu redor.

A literatura infantil lobatiana é transmitida pela imaginação, equilibrando, conforme já observado, realidade e fantasia, tornando-se, assim, um facilitador para educação da criança. A realidade se faz presente momento em que chegam as correspondências do sítio, Emília atira-se sobre a carta de Visconde como um gato se atira a uma cabeça de sardinha e arranca-a das mãos de Dona Benta:

- Não abra, Emília! – gritou Narizinho. – Vovó, já disse que o sigilo da correspondência é inviolável. Carta é uma coisa sagrada. Só o destinatário pode abri-la. (LOBATO, 1972, p.11)

Faz-se presente, ainda, no momento que as personagens do *Sítio* se deparam com a Guerra, conflito que determina a história:

- Novo bombardeio de Londres, vovó. Centenas de aviões voaram sobre a cidade. Um colosso de bombas. Quarteirões inteiros destruídos. Inúmeros incêndios. Mortos à beça. (LOBATO, 1972, p.12)

Com a notícia, Dona Benta, triste, desabafa:

A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. (LOBATO, 1972, p.11-12)

E é justamente essa tristeza que leva Emília a planejar e a realizar a mais tremenda aventura. Emília jurara para si mesma que daria cabo da guerra e cumpre o juramento, mas, por um triz, não acaba com a humanidade inteira. Em relação à guerra, Emília pensava:

Esta guerra já está durando demais, e se eu não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade em cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche. Mas onde fica a chave da guerra? Pessoa nenhuma sabe. Mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves. Porque há de haver uma Casa das Chaves, com chaves que regulam todas as coisas deste mundo, como as chaves duma casa. (LOBATO, 1972, p.12)

Embora não se verifique explicitamente nesse trecho a característica da integração social e étnica presente na obra de Lobato (característica essa já citada no primeiro capítulo), não há preconceito de classe ou de cor ali, salvo nas formas ocultas (mas presentes em qualquer microgrupo da sociedade global). Dessa forma, uma guerra seria traumática para qualquer personagem do *Sítio do pica-pau amarelo*. Mais uma vez usando de sua criatividade e inventividade, Emília tenta acabar sozinha com aquela horrenda guerra. Todo o grupo do

*Sítio* convive em integração racial e social: Lobato colocou todos os grupos sociais e étnicos possíveis em uma fazenda do interior do Brasil, operando preciso corte sociológico.

### **3.5 A geografia do tamanho**

Na nossa visão de mundo, a realidade evoca a idéia de totalidade. A realidade é a totalidade do estudo 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. Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes (casa, rua, bairro, cidade, estado, país e continente) separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo.

No atual período técnico-científico, o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços não são iguais; ao contrário, há aqueles que são homogeneizados e os homogeneizantes, os hierarquizados e o hierarquizantes, os que ditam as ordens e os que as cumprem. Entretanto, o mundo não é o somatório desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade. Ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. Para Santos (1997, p.93) “as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes”.

Ainda segundo Santos (1979, p.169),

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.

Ou, conforme Lobato, nas palavras de Dona Benta:

A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. (LOBATO, 1972, p.10)

Se a fragmentação não proporciona a explicação do espaço, pode-se dizer que o espaço nada mais é que a totalidade, sendo ambos sinônimos. Não é de outra forma que Santos (1996) propõe o subtítulo *A caminhada de uma geografia global* em seu livro *Metamorfose do espaço habitado*. Ainda para o autor, “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” (SANTOS, 1988, p.12-13).

Dessa 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. Para Sartre (apud SANTOS, 1997, p.95), “a totalidade é o resultado e a totalização é o processo”.

Fiunnn!!!

Quando Emília abriu os olhos e foi lentamente voltando da tonteira, deu consigo num lugar nebuloso, assim com ar de madrugada. Não enxergou árvores, nem montanhas, nem coisa nenhuma – só havia lá longe um misterioso casarão.

Isto deve ser o Fim do Mundo, e aquela casa só pode ser a Casa das Chaves. Que pó certo o do Visconde!

Ergueu-se, ainda tonta, e aproximou-se do casarão. Certo! Um grande letreiro na fachada dizia simplesmente isto: “CASA DAS CHAVES”. Emília esteve algum tempo de nariz para o ar, com os olhos naquelas estranhas letras de luz. Viu uma porta aberta. Enchendo-se de coragem, entrou. Não havia coisas lá dentro, objetivo nenhum, nem máquinas. Só aquele mesmo nevoeiro de lá fora. Mas numa espécie de parede distinguiu um correr de chaves como as de eletricidade, todas erguidas para cima. (LOBATO, 1972, p.14)

Empenhada em acabar com a guerra, Emília aplica o método experimental que aprendera no laboratório do Visconde: mexe nas chaves, uma a uma, até se deparar com a da guerra. Novamente, aparece o contraponto entre o saber intuitivo proposto por Emília e, ainda, o apoio à curiosidade e à inventividade.

Cultura e linguagem andam na mesma direção. Os símbolos, os ritos, as narrativas da criação, queda e salvação recompõem, no sentido de uma totalidade ideal, o dia-a-dia fragmentado pela divisão econômica e oprimido pelas hierarquias do poder deixam reflexos na linguagem. Lobato cria, ou melhor, direciona o leitor a uma totalidade que explica as partes.

Emília fechou os olhos lá no pedestal e abriu-os na porteira do sítio. Que colossal porteira, Santo Deus! Duzentas vezes a altura dela. Lá longe viu um enormíssimo animal pastando: a vaca Mocha. E mais adiante, uma colossal montanha dormindo: Quindim. E a casa? Oh, a casa, no fim do extensíssimo terreiro, tinha para ela a mesma altura do Pão de Açúcar para um homem antigo. O telhado parecia esbarrar nas nuvens.

Como atravessar a pé os cem metros do terreno? Cem metros antigamente pouco significavam para a Emília “grande”, mas agora, ah, exigiam 33.333 passos, visto como o seu passo se reduzira a 3 milímetros.

Estava pensando nisso, quando um horrendo monstro surgiu no terreiro: o pinto sura. “Prece incrível!” murmurou ela. “Aquele pinto que não passava dum simples pinto como todos os pintos do mundo, desses que a gente chama com um “Quit! Quit!” ou toca com um “Chispa!” virou um verdadeiro Pássaro Roca”. Emília calculou que o pinto devia ter umas vinte vezes a sua altura – isto é, o tamanho duma avestruz de 70 metros para um homem como o Coronel Teodorico. (LOBATO, 1972, p.21)

A discussão sobre o conceito de escala excede os limites da analogia geográfico-cartográfica evidenciando outras possibilidades diante de novos níveis de abstração e de objetivação.

O que me pareceu uma floresta, não passa dum jardim. Um imenso jardim, o maior jardim do mundo, com roseiras da altura de árvores e aquele pé de jardim com flores do tamanho de Vitória-Régias, e na beirada dos canteiros uma grama que lembra os bananais do Cubatão. Como tudo ficou imenso, meu Deus! (LOBATO, 1972, p.25)

Para isto, a escala foi problematizada como uma estratégia de aproximação do real, que inclui tanto a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno.

Um palacete, sim, muito maior que a casa de Dona Benta. Vai ser difícil acostumar-se ao novo tamanho das coisas; para as formiguinhas, no entanto, esse tamanho das coisas naturais, pois foi como sempre elas o tiveram. Às formigas é o natural, pois foi como sempre elas o tiveram. As formigas ruivas nem podem compreender o que é uma casa. Não de ver as casas como partes do mundo, ou coisas que sempre foram, como os morros, as pedreiras, os rios, as árvores: e por isso passeiam sem medo pelas casas, sobem e descem pelas paredes, chegam até a fazer seus buracos.

rentes às calçadas. Quando vêm sair lá de dentro uma pessoa, com certeza nem compreendem que é uma pessoa; acham que é apenas uma imensidade móvel, como os rios ou o mar. Para as formigas o mundo deve estar dividido em imensidades paradas e imensidades móveis. Uma casa ou um morro é uma imensidade parada; de dentro das casas saem imensidades móveis: gente, cachorros, gatos. (LOBATO, 1972, p.22)

Nesse momento da narrativa que a percepção de escala geográfica se aproximação do real, que inclui tanto a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno, e define como problema dimensional, como a complexidade dos fenômenos e a impossibilidade de apreendê-los diretamente.

E nos campos há imensidades com chifres, que nós chamamos vacas ou bois. Mas apesar de ter eu agora o tamanho duma saúva, possuo a mesma inteligência de antes – e sei. Sei que estas imensidades que estou vendo não passam de verdadeiras pulgas perto de outras coisas ainda maiores, como as montanhas; e as montanhas não passam de pulgas perto do Sol; e o Sol é um espirro de pulga perto do Infinito. Como sei coisas, meu Deus! (LOBATO, 1972, p.22)

Mudar de escala, em certo sentido, implica olhar algo de outro modo, mas, então, esse algo já não será o mesmo, aparecendo com nova fisionomia, dentro de outro contexto. As relações culturais e a identidade do próprio produtor da auto-interpretação e do autoconhecimento revelam-se através de olhares observadores, analíticos e atuantes capazes de adentrar no viver individual e coletivo. As percepções da boneca são inúmeras, pois o texto se comporta como um mosaico, uma construção caleidoscópica e polifônica<sup>25</sup>.

Como há pedras no mundo! – exclamou, tropicando e machucando os delicados pezinhos. – Isso que nós chamávamos terra ou chão, não é terra nada, é pedra, pedra e mais pedra. A crosta do planeta é uma pedreira sem fim. Hum. Por isso é que os bichinhos do meu tamanho usam tantos pés. Cada inseto tem seis. Os mede-palmos têm muito mais. De dois pés não há nenhum. Agora compreendo o motivo – **é que só com dois pés não poderiam caminhar pelas infinitas pedreiras destes chãos.** A gente dá um passo e cai porque, se um pé escorrega, o outro é pouco para manter o equilíbrio. Mas com seis pés o andar é fácil porque, se um escorrega, sobram cinco para a escora. Além disso – estou vendo – todas as patas dos meus colegas possuem

---

<sup>25</sup> Segundo Jane Tutikian, a construção polifônica caracteriza-se pelo entrecruzamento de vozes diversas e plenitude que se neutralizam dentro do jogo dialógico. E esse entrecruzamento é também um cruzamento discursivo e, por isso mesmo, ideológico por meio de pontos de vista diferenciados: “O texto escuta as ‘vozes’ da história e não mais as re-presenta como uma unidade, mas como jogo de confrontações”, afirma Tânia Carvalhal (1986: 48). Daí por que o discurso voltado para si mesmo e sua realidade imediata para ser um discurso mais amplo: sobre o mundo” (TUTIKIAN, 1999, p.18).

garrinhas, com as quais eles vão se agarrando às asperezas do chão ou das cascas das árvores. (LOBATO, 1972, p.26)

Raciocinar por escala é exercer o pensamento localizando-o claramente em um contexto, no caso de Emília, o ambiente era a crosta do planeta como uma pedreira sem fim. Isso leva os leitores a relativizarem os sentidos das coisas, a reavaliarem sua importância, problematizando, matizando, construindo novos julgamentos. É o que se pode observar no seguinte fragmento de *A chave do tamanho*:

O Visconde vivia estudando a vida daqueles animaizinhos. Explicou que se chamavam coleópteros por causa do sistema das **asas dobráveis e guardáveis** dentro dum estojo. Essas asas são membranosas, fininhas como papel de seda, mas não andam à mostra, como as das borboletas, aves e outros bichos menos aperfeiçoados. Só aparecem quando o coleóptero vai voar. O estojo é formado de dois **élitros** cascudos, duros como unha. São dois verdadeiros **moldes côncavos**, ajustados à forma do corpo. Eles abrem aquilo de jeito a não atrapalhar as asas de dentro. Abrem o estojo e vão desdobrando as asas – e voam. Quando posam, dobram de novo as asas, muito bem dobradinhas, e cobrem-nas outra vez com as tampas do estojo. (LOBATO, 1972, p.28)

Nesse momento da história, a relação com as ciências biológicas torna-se indispensável para a construção do todo desse micromundo. A interdisciplinaridade transfere os métodos da ciência biológica para a geografia com um grau distinto de aplicação. Observa-se como a totalidade se volta, no trecho a seguir, para a interdisciplinaridade com a ecologia:

A “VAQUINHA” havia largado Emília no meio duma das ruas do jardim. Como o sol estivesse esquentando as pedras, ela percebeu que se não fosse para a sombra morreria torrada. E como não tivesse em redor nenhum cavalinho ao seu alcance teve de vencer a pé o espaço que ia dali até o canteiro próximo. Como padeceu para vencer aquela enorme extensão de um metro, por cima da horrível pedranceira de pedregulho! O sol queimava-lhe a pele e por duas vezes o vento a derrubou. (LOBATO, 1972, p.30)

Essas percepções biológicas e ou climatológicas, novas para Emília, remetem a observações acerca da necessidade de adaptação em um mundo desconhecido e orgânico.

Que mundo este, Santo Deus! – murmurou muito atenta a tudo quanto se passava em redor. – É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde falava, bem diferente do “mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juízes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei

Natural é essa? Simplesmente a **LEI DE QUEM PODE MAIS**. Ninguém neste mundinho procura saber se o outro tem ou não tem razão. Não existe a palavra justiça. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais. O que pode mais tem o que quer, até o momento em que apareça outro que possa ainda mais e lhe tome tudo. E por que essa maldade? O Visconde diz que é por causa duma tal Seleção Natural, a coisa mais sem coração do mundo, mas que **sempre acerta** pois obriga todas as criaturas a irem se aperfeiçoando. “Ah, você está parado, não se aperfeiçoa, não é?” – diz a Seleção para um bichinho bobo. “Pois então leve a breca. E para não levar a breca o bichinho trata de inventar toda sorte de defesas e astúcias. (LOBATO, 1972, p.34)

A adaptação que a boneca visualiza no mundo biológico, esse segundo Visconde bem diferente do mundo humano governado por dirigentes, onde quem impera é a natureza com a filosofia de quem pode mais, obrigando todas as criaturas a se aperfeiçoarem.

O “tatuzinho” inventou aquela defesa de virar bola e fingir-se morto. Os gafanhotos inventaram um verde que os confunde com a grama. As aranhas inventaram a teia para caçar as moscas e os ferrões e o veneno para se defenderem. Inúmeros inventaram asas. Outros inventaram as cascas grossas. A pulga inventou o pulo. (LOBATO, 1972, p.34)

O interessante não é apenas realizar um estudo desta ou daquela maneira, seguir este ou aquele caminho, utilizar um ou outro procedimento trabalhando nesta ou naquela escala e articulando escalas. Instigante é construir os caminhos com os alunos, promovendo discussões sobre os próprios caminhos, sobre os porquês de suas escolhas, sobre seus limites, sobre os conhecimentos produzidos daquela maneira: se são suficientes, se deixam dúvidas, quais dúvidas, o que se pode afirmar com certeza e o que se afirma sem tanta certeza, entre outros questionamentos.

Logo adiante estava uma aranha quase do seu tamanho, encorujada na teia, à espera de bichinhos incautos. Vendo aproximar-se aquele inseto desconhecido a aranha armou o bote; mas Emília, de lança em riste, não lhe deu importância – foi chegando. Ao atirar-se contra ela, a aranha cravou o ventre no espinho. Esperneou, berrou, mas não teve remédio senão ir encolhendo as pernas e morrendo. A primeira vitória de Emília, em pleno “mundo biológico”, encheu-a de orgulho. Estava demonstrando aos seus colegas o valor da inteligência. Já se utilizara de vários como cavalinho e agora vencera uma aranha em combate. (LOBATO, 1972, p.34)

A leitura desses pequenos trechos de *A chave do tamanho* evidencia a presença dos conteúdos de Geografia da quinta série do Ensino Fundamental. No entanto, esses

conteúdos apresentam-se, no currículo da disciplina, como unidades isoladas. Ou seja, podem não levar em consideração o uso e os contextos político, econômico e cultural desses conteúdos. Esses conteúdos fragmentam a Geografia, fragmentam o espaço, enfim, fragmentam a idéia de totalidade.

A redução da humanidade não proporcional ao espaço real foi baseada numa escala de redução. Ela insere uma proposta de escala geográfica baseada na percepção de cada indivíduo. A escala temporal, por sua vez, refere-se ao tempo, também sujeito às mais diversas percepções subjetivas. A redução da humanidade faz o aluno perceber que quanto mais longe se está de determinado lugar, maior é a visão do conjunto, e faz também com que ele perceba os detalhes que são observados quando se está mais perto.

A altura da calçada seria duns 20 centímetros, o que representava 20 alturas da Emília, de modo que ela ficou a olhar para semelhante barreira como se fosse a muralha da China. Que colosso! Como galgar tamanha escarpa? Se fosse formiga, dotada de seis patinhas, nada mais simples; naquele momento duas formigas ruivas subiram pela pedra com a mesma facilidade com que andavam no palco. Mas para um bípede de um centímetro de altura, obstáculos de um palmo são muralhas intransponíveis.

Emília seguiu pela beira inferior da calçada, na esperança de encontrar um “subido” qualquer.

Logo adiante deu com uma imensa “cobra vermelha”, que descia da calçada, atravessava o pedregulho e afundava a “cabeça amarela” na grama do canteiro próximo. Emília aproximou-se cautelosamente. Viu que era o cano de borracha de jardim. Parou diante dele. Mediu-o com os olhos. Diâmetro igual a três vezes a sua altura. Se pudesse trepar e caminhar por sobre esse cano, ser-lhe-ia fácil transpor a escarpa e descer no cimento. (LOBATO, 1972, p.38)

A descrição objetiva é a reprodução fiel do objeto. É a visão do tamanho dos objetos, segundo uma percepção comum a todos, de acordo com a realidade. Na descrição objetiva há grande preocupação com a exatidão dos detalhes e a precisão vocabular. Há a descrição do objeto tal qual ele se apresenta na realidade. Assim, Lobato vai predispondo o conhecimento, induzindo à mais fascinante e divertida das experiências. Isso é educação, aprender a aprender.

Ótimo. Estava outra vez no horizontal, em cima da calçada. Com as mãos na cintura, Emília contemplou a paisagem. Que calçada imensa, Deus do céu! Parecia o Deserto do Saara.

Deixando-se escorregar do cano abaixo, encaminhou-se para a torneira. Como era gostoso andar no liso do cimento! Até deu uma corridinha.

Bem debaixo da torneira, olhou para cima. Havia algum pingo em formação naquela altura? Impossível perceber. Súbito, sem aviso, um pingão, **plaf!** Pingou em cima dela e esborrachou-a no cimento.

Que banho! Emília ficou atordoada por vários segundos. Nunca supôs que um pingo d'água pesasse tanto.

Erguendo-se, bebeu, à moda dos animais, numa das pocinhas formadas pelos respingos, e aproveitou a ocasião para um banho.

- Que coisa curiosa! – exclamou, enquanto se esfregava.

- Estou nua e não sinto a menor vergonha. Será que isso de vergonha depende do tamanho das criaturas? Deve ser, porque entre os homens a vergonha era só para os adultos. As criancinhas novas não mostravam vergonha nenhuma, nem ninguém se ofendia de vê-las nuas. Aprendi mais essa: **vergonha é coisa que depende do tamanho.** (LOBATO, 1972, p.38.)

*Vergonha é coisa que depende do tamanho. O escolanovismo*<sup>26</sup>, que influencia Lobato, faz mergulhos no imaginário coletivo e simultaneamente o fecundou; novas idéias sobre infância, que circulam nas várias esferas culturais, como o tabu da nudez. “O que é uma criança, senão isto: fisiologia e imaginação?”, escreveu Lobato (1951, p.102).

O *Sítio* torna-se uma escola sem fronteiras; em *Viagem ao céu* (1932), as crianças aprendem astronomia perambulando pelo espaço; em *Geografia de Dona Benta* (1935), viajam pelo mundo para conhecer as características de cada continente; em *O Poço do Visconde: geologia para crianças* (1937), depois de aprender geologia em serões com Dona Benta, terminam por encontrar petróleo no *Sítio*. Nada parece ter ficado de fora no “currículo” da escola do *Sítio*: matemática (*Aritmética da Emília*, 1935), história (*História do mundo para crianças*, 1933), ciências exatas (*História das invenções*, 1935; *Serões de Dona Benta: lições de física e astronomia*, 1937); ciências biológicas – incluindo ecologia – (*A reforma da*

<sup>26</sup> Movimento educacional surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. “O **escolanovismo** desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista”. (Centro de Referência Educacional)

natureza e *O espanto das gentes*, 1941), geopolítica e escala geográfica (*A chave do tamanho*, 1942), literatura (*Dom Quixote das crianças*, 1936; *Fábulas*, lançado em 1922 e reeditado em 1934 dentro do volume *Reinações de Narizinho*), folclore (*Histórias de tia Nastácia*, 1937), mitologia grega, filosofia (*O minotauro*, 1939; *Os doze trabalhos de Hércules*, 1944) e até um pouquinho de inglês (*Memórias da Emília*, 1936).

Nessas histórias, as crianças são ativas e decidem que assunto querem aprender, depois de terem o interesse despertado por Dona Benta. O ensino se dá como Anísio Teixeira havia proposto em *Escola Progressista*: “o desejo do aluno, o seu interesse para usar a palavra consagrada, orienta o que ele vai aprender” (1932, p.52).

### **3.6 Apropriação da leitura de Lobato pelos alunos**

No ensino contemporâneo, sofre-se da excessiva compartimentação do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, como a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas.

As propostas interdisciplinares, porém, têm apresentado limites muitos estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber.

O projeto do *Micromundo* tenta ultrapassar as barreiras para uma possível interdisciplinaridade. Inúmeras atividades foram desenvolvidas para situações muito específicas, voltadas para o ensino de Geografia e de Ciências. Acredita-se também que o ensino de Geografia poderia ser realizado em conjunto com a construção da língua escrita.

Entendemos e sentimos que a extrema preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, e especificamente com a questão da leitura pode e deve proporcionar integração com os conteúdos dos Estudos Sociais e no caso específico, de Geografia, tendo em vista que a observação do mundo sócio-cultural e físico-natural, desenvolvida de forma significativa e prática (concreta), tanto possibilita enriquecer o vocabulário, quanto desenvolver a expressão, preparando, conseqüentemente à leitura no sentido mais amplo. (GEBRAN, 1990, p.158)

Callai e Callai (1998, p.61) entendem a leitura e a escrita não só como uma habilidade mecânica, mas uma manifestação da cidadania, nesse sentido, a alfabetização do ler e do escrever é um meio para a constituição do cidadão que sabe o que e por que lê e/ou escreve. Aprofundando ainda mais essa questão, Callai acrescenta que, se os atos de ler e escrever são atividades que vão propiciar ao aluno situar-se no mundo como cidadão, a Geografia pode ser considerada como o pano de fundo que embasa todo o processo de leitura. A Geografia assume, assim, fundamental importância nesse período, para que seja possível entender as relações estruturadas em um determinado tempo e espaço que ocorrem entre os seres humanos.

Castrogiovanni (1998, p.37-40) é mais incisivo ao perguntar: é possível questionar sem Geografia? Ou poder-se-ia acrescentar: qual a relação entre leitura e ensino de Geografia? O mesmo autor acredita que a leitura é um processo, pois ela não se encerra no primeiro ou no segundo ciclo do Ensino Fundamental. É nesse sentido que a Geografia deve interferir no ensino, articulando o processo de construção da língua com o mundo real. A aprendizagem da leitura e da escrita deve se articular ao máximo às realidades concretas, sejam elas de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural dos alunos. Ou seja, a

escola deve fazer parte da vida e a vida deve fazer parte da escola. Portanto, o conhecimento deve fazer parte da leitura.

A relação entre a construção da língua escrita e da Geografia se dá quando, no processo de alfabetização, os padrões culturais dos grupos envolvidos entram no processo, pois a escrita é uma das formas de expressar e defender a cultura em que o aluno está inserido. A escrita é uma das formas de expressar a realidade do educando. A Geografia, por sua vez, pode ser um meio de enriquecer o processo de leitura justamente porque é no espaço geográfico que a criança tem acesso às múltiplas possibilidades da realidade. É no espaço geográfico que a vida se faz. Assim, é nesse mesmo espaço que a criança busca e encontra os símbolos e seus significados.

## 4 REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA

### 4.1 Registros e ilustrações

No decorrer do projeto, os alunos do Amora desenvolveram um material de apoio, na tentativa de perpetuar a desterritorialidade das perspectivas geográficas, como a escala geográfica da obra *A chave do tamanho*, para reterritorializá-los no ensino de Geografia. Trazendo uma abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos mesmo de superfície ou volume reduzido (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (DELEUZE, 1995, p.214)

Uma das escalas da Educação, a avaliação, preocupa o docente pela sua substância, pelo alcance desse instrumento e por como mensurá-lo. Assim, tentou-se suscitar novos espaços-tempo, provocar, em um ambiente em que todos aprendem em comunhão, um instrumento de avaliação<sup>27</sup> diferenciado, autêntico e que tornasse concreta para o ensino de Geografia a reterritorialidade de Lobato. Daí ter sido confeccionado pelos alunos o relatório *Registros e ilustrações*, intitulado *Monteiro Lobato – A chave do tamanho*, com o seguinte *layout*: folha de ofício frente e verso, dividida em três colunas, contendo o número e o título do capítulo do livro, os registros dos alunos, um breve relato dos acontecimentos do capítulo e um espaço para preencher com ilustrações sobre os respectivos capítulos.

---

<sup>27</sup> Sílvio Gallo, em sua reterritorialidade, em *Deleuze e a Educação*, propõe que: “devemos, penso, começar por abdicar do discurso do poder. Não podemos defender a rigidez do sistema de notas/avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais” (GALLO, 2003., p.111-112).

No trimestre em que foi desenvolvido o Micromundo foram lidos sete capítulos dos vinte e cinco que constituem a obra, situação já esperada em virtude da complexidade do texto de Lobato para a criança contemporânea, cujas competências de leitura são diretamente influenciadas pelas linguagens eletrônicas e virtuais.

Ao refletir sobre essa especificidade do projeto deparou-se com o fato de que, embora o texto seja consumido pela criança, é o adulto que, a partir do seu interesse e da sua experiência, elabora a obra que será destinada à infância. Assim, existe uma relação assimétrica entre o autor-adulto, que cria a obra infantil (e detém um largo conhecimento do mundo e da linguagem) e o leitor-criança, que a consome (e está em desvantagem em relação ao domínio desse conhecimento). Todavia, o desejo de descobrir leitores é iminente, por isso cabe ao professor/mediador criar uma forma para facilitar a compreensão do texto e, assim, promover a aprendizagem, auxiliando-os a se tornarem leitores competentes.

A atividade foi realizada pelos 60 alunos das turmas Amora 1A e Amora 1B do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em um total de doze horas distribuídas em dois períodos<sup>28</sup> semanais ao longo de um trimestre. Alguns alunos ainda complementaram o preenchimento dos registros e ilustrações em casa, a fim de apresentar um trabalho mais elaborado ou colorido. Eis alguns dos trabalhos realizados:

---

<sup>28</sup> O período do projeto Amora tem a duração de 50 minutos.

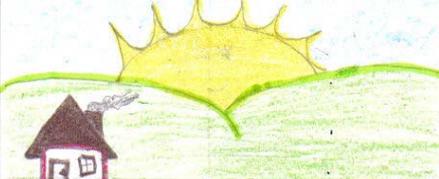
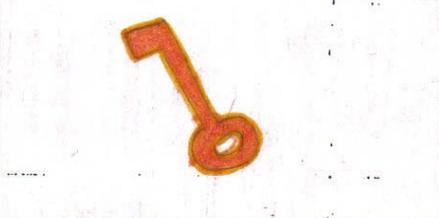
| Monteiro Lobato – A chave do Tamanho   |   |  |
|--|---|--|
| <p>I – Pôr do sol de trombetas.</p>     | <p>Registros:<br/>Dona Benta, Maxizinho, Pedrinho, Emília e Tia Anastácia gostavam de ver o pôr-do-sol.</p>   | <p>Ilustrações:</p>    |
| <p>II – A chave do Tamanho.</p>         | <p>Registros:<br/>Emília quer a chave da porta da queixa como as chaves são iguais ela pega qualquer uma, mas acaba pegando a chave do tamanho.</p>           | <p>Ilustrações:</p>    |
| <p>III – Por causa do pinto suza.</p>  | <p>Registros:<br/>Emília ficou pequena e se encontrou no Sítio o pinto suza que achou que ela era uma minhoca e tentou comê-la.</p>                           | <p>Ilustrações:</p>   |
| <p>IV – A viagem pelo jardim</p>      | <p>Registros:<br/>Emília viaja pelo jardim e encontra vários animais.</p>   | <p>Ilustrações:</p>  |
| <p>V – Aventuras</p>                  | <p>Registros:<br/>Emília começa a subir num pé de hortelã e vê que está quase em casa, então chega ao cordão da calçada parece que ali tem menor que ali.</p> | <p>Ilustrações:</p>  |

FIGURA 3 – Registros e ilustrações I<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Uma folha A4 foi dividida em três colunas: a primeira representa o capítulo de *A chave do tamanho*; a segunda, os comentários dos alunos sobre a leitura e discussões sobre temas pertinentes à obra; a última coluna, os desenhos com as percepções sobre o tamanho, inspirados na redução. Nos desenhos desta figura, percebemos que a representação da boneca Emília está menor do que o pássaro ou o caracol.

Marla

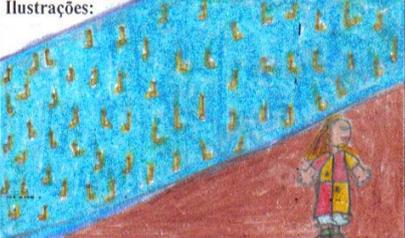
| Monteiro Lobato – A chave do Tamanho   |   |  |
|--|---|--|
| <p>I – Pôr do sol de trombetas.</p> <p style="font-size: 2em; color: yellow;">Pôr do<br/>sol de<br/>trombeta.</p> <p>Leitores:<br/>Marla e Thailane</p>      | <p>Registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pôr do sol/modo de dizer</li> <li>-Pequenas mentiras/"imogens poéticas"</li> <li>-guerra</li> <li>- "A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo."</li> </ul>   | <p>Ilustrações:</p>    |
| <p>II – A chave do Tamanho.</p> <p style="font-size: 2em; color: red;">A chave<br/>do<br/>TAMANHO.</p> <p>Leitores:<br/>Lucas e Rodrigo</p>                  | <p>Registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corredor de chaves</li> <li>-Chaves que regulam e gradualizam todas as coisas do mundo</li> <li>-a única solução era aplicar o método experimental</li> <li>-Emília percebe que a chave baixada, era a que regulava o tamanho das pessoas.</li> </ul>                                     | <p>Ilustrações:</p>    |
| <p>III – Por causa do pinto sura.</p> <p style="font-size: 2em; color: blue;">Por<br/>causa do<br/>pinto<br/>sura.</p> <p>Leitores:<br/>Marla e Maria C.</p> | <p>Registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emília começou a pensar no mundo das formigas.</li> <li>-Porção de tamanho</li> <li>-foi por causa do bicho preto do sol.</li> <li>-Para as formigas, o mundo é dividido em imensas partes, e mensuradas por elas.</li> </ul>   | <p>Ilustrações:</p>   |
| <p>IV – A viagem pelo jardim</p> <p style="font-size: 2em; color: orange;">A viagem<br/>pelo<br/>jardim</p> <p>Leitores:<br/>Marla e Maria C.</p>            | <p>Registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emília percebeu que o mundo era repleto de pedrinhas que o chão verdade era um imenso mar de pedrinhas.</li> <li>-Emília procura algum bicho, para pegar uma aveia.</li> <li>-Emília montou em um pé de palma.</li> <li>-Emília pegou covinha em casa, mas não conseguiu sair.</li> </ul> | <p>Ilustrações:</p>  |
| <p>V – Aventuras</p> <p style="font-size: 2em; color: purple;">Aven-<br/>turas</p> <p>Leitores:<br/>Letícia e Jader</p>                                      | <p>Registros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emília foi empurrada pelo vento, 2 vezes.</li> <li>-Emília achou que o vento, iria ser o novo amigo da humanidade, pois as pessoas estavam muito pequenas e poderiam saltar voando por causa do vento.</li> </ul>   | <p>Ilustrações:</p>  |

FIGURA 4 – Registros e ilustrações II<sup>30</sup>

<sup>30</sup> O realismo intelectual pode ser tão intenso na mente infantil que leva a criança a reproduzir no papel não só os elementos concretos invisíveis, mas também os abstratos, que só existem no espírito do desenhista. Nos desenhos dos alunos do projeto Amora, as crianças desenvolveram ilustrações relativas aos capítulos do livro em que tornaram perceptíveis os elementos (sol, chave, animais, casa etc.), além da escala geográfica, muito bem salientada nos desenhos em que a boneca Emília aparece reduzida em comparação aos animais e, ainda, na representação da tentativa de adquirir velocidade no novo mundo reduzido.

O realismo dos desenhos das crianças não é, de modo algum, o do adulto. Para o segundo, as coisas reais têm a ver com um realismo visual, ao passo que, para a criança, existe primeiro um realismo intelectual. Para o adulto, um desenho, para ser parecido com o objeto que ele representa, deve ser como uma fotografia, ou seja, deve reproduzir os pormenores visíveis, considerando que sempre fotografa-se sob um determinado ângulo. Em uma palavra, o objeto deve ser representado em perspectiva.

Na concepção infantil, ao contrário, um desenho, para ser parecido com o modelo real, deve conter todos os elementos do objeto, mesmo que alguns sejam invisíveis, de onde quer que esse objeto seja focado, de qualquer outro ponto de vista. Uma exata dosagem entre realidade e fantasia, em sintonia com a proposta de Lobato. Além disso, a curiosidade, a vontade de saber, o desejo de conhecer e o gosto de fabular presentes no texto de Lobato estão representados nos registros e ilustrações.

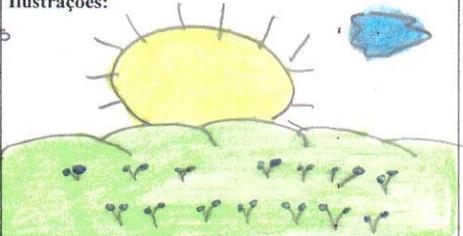
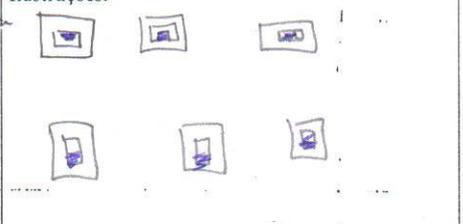
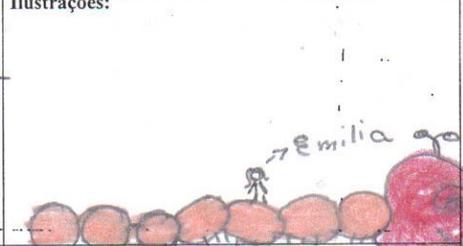
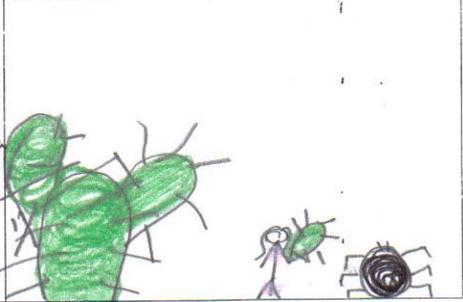
| Monteiro Lobato – A chave do Tamanho |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| I – Pôr do sol de trombetas.         | Registros:<br>Emilia e os outros moradores do sítio assistem o pôr-do-sol de trombetas        | Ilustrações:<br>   |
| II – A chave do Tamanho.             | Registros:<br>Emilia vai a casa das chaves e deixa a chave do tamanho e se diminui de tamanho | Ilustrações:<br>   |
| III – Por causa do pinto sura.       | Registros:<br>- Por porções de tamanho.<br>- Pinto sura alhos de microscópio<br>- Hortências  | Ilustrações:<br>  |
| IV – A viagem pelo jardim            | Registros:<br>Emilia anda em vários animais para chegar ao sítio.                             | Ilustrações:<br> |
| V – Aventuras                        | Registros:<br>Emilia pega espinho de cactos e mata a aranha                                   | Ilustrações:<br> |

FIGURA 5 – Registros e ilustrações III<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Cada capítulo da história infantil é representado pelos alunos com muitas cores e formas em escala distintas, como a centopéia monocromática que Emília tenta usar como cavalinho. É a realidade conceituada que se expressa nos desenhos e, aqui, a realidade conceituada é o espaço geográfico construído na perspectiva da escala geográfica. Sendo possível identificar a compreensão da redução da humanidade e a reterritorialidade e, conseqüentemente, a nova adaptabilidade no espaço geográfico.

De acordo com o trabalho de Vygotsky, de 1987, intitulado *Imaginación y el arte en la infancia*, verifica-se que:

Desenhando os objetos reais, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão apresentadas no desenho de forma significativa e com sentido exposto. As figurações apresentam o mundo dos significados. (VYGOTSKY apud FERREIRA, 1998, p.30)

Os signos representados nas ilustrações anteriores evidenciam os significados e significantes do fenômeno da escala geográfica presente em *A chave do tamanho*. Da mesma forma que o desenho, a linguagem escrita tem papel significativo na construção de conceitos. Os registros representam a realidade conceituada das crianças através da linguagem escrita. Paulo Freire constata a necessidade de se analisar a palavra como mais do que um meio para o diálogo que se efetua. Há duas dimensões constitutivas da palavra: ação e reflexão. A palavra verdadeira é práxis transformadora. Sem a dimensão da ação perde-se a reflexão: a palavra transforma-se em verbalismo. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo.

É importante ressaltar que a mesma lógica aplicada pela criança no desenho se encontra presente no uso e na compreensão que ele tem da linguagem. Assim como o desenho evolui e passa por diferentes fases até chegar, enfim, ao realismo visual, a linguagem infantil também evolui. Piaget, em *O raciocínio na criança* (1967), estuda como se dá a evolução da linguagem a partir do uso das conjunções. Ele se interessa pelo emprego que as crianças fazem das conjunções, porque são elementos do discurso que unem as palavras e as orações entre si a partir de relações de causa e efeito, consequência, tempo e oposição, entre outras.

Piaget observou que, assim como a criança leva um tempo para integrar com coerência as partes de um desenho, ela também necessita de um tempo para usar as

conjunções com o intuito de estabelecer as relações lógicas que a linguagem pressupõe. Considerando que a criança precisa de tempo para organizar em sua mente as relações, uma das maiores riquezas das narrativas infantis é exatamente a de ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com a sua lógica.

A linguagem visual dialoga com o texto escrito, acrescentando sentidos e contando, também, uma história. Percebem-se as seguintes funcionalidades nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do Amora no Micromundo:

1. pontuam o texto, marcando o início, as pausas e o fim:

A humanidade forma um corpo só. Cada um, pois é um membro desse corpo.  
(Diuliano – Amora 1B)<sup>32</sup>

2. sugerem simbolicamente uma idéia não-dita:

Mas os animais não diminuíram;  
Emília depois de descer da Hortência pegou um caramujo mas achou muito lento  
então pegou um besouro e assim deu certo;  
Quando Emília chega no jardim vê os órfãos e disseram que seus pais haviam  
sumido. E quando ela vê que o pai e mãe deles foram devorados. (Marta – Amora 1B)

3. narram uma ação:

Emília tenta ir a estante de dona Dondoca. Ela tenta subir por uma teia de aranha;  
Juquinha conta como foi a sua vida quando ele foi reduzido que ele caiu no fundo do  
sapato do pai dele. (Joana – Amora 1A)

4. ilustram uma ação:

As formigas ruivas nem podem compreender o que é uma casa, Para as formigas o  
mundo está dividido em imensidade móveis;  
A Terra é uma pulga perto do sol;  
Biosfera reduzida. (Marcus – Amora 1A)

---

<sup>32</sup> Frases retiradas dos registros escritos feitos pelos alunos do projeto Amora do Colégio de Aplicação.

## 5. levam a ação a tomar o lugar da compreensão:

Com a 2ª guerra mundial, Emília pega o pó de pirlimpimpim do Visconde para ir até a casa das chaves para fechar a chave da guerra. Mas sem querer a Emília mexe na chave do tamanho e todos os humanos ficam 40x menor do que antes. (Matheus – Amora 1B)

## 6. expressam emoções:

Ela pega carona em vários animais para chegar na casa. Ela pega 1 espinho de cactos e mata 1 aranha. Emília vê o gato comendo a família do Major Apolinário. Ela conta para o Juquinha e a Candoca que os pais foram viajar, para eles não ficarem tristes com a morte. (Natan – Amora 1B)

## 7. descrevem objetos, paisagens e personagens:

O mundo inteiro ficou com dois ou três centímetros de altura. A partir daí, a Emília teve que se acostumar com o seu tamanho. Depois ela foi para o Sítio e o pinto Sura quis comer ela, só que ela escapou. Ela usou como transporte uma lesma, mas acabou caindo de sono. Depois ela subiu num grilo, mas ela pulava demais. Depois ela subiu num besouro e deu certo. Depois ela sobe num pé de hortências e enxerga que está perto do sítio. (Rodolpho – Amora 1B)

## 8. destacam os tamanhos, as escalas de representação após a redução da humanidade:

Os animais têm quatro pernas e andam de 4 porque se fossem de 2 pernas seriam facilmente levados pelo vento;  
O cordão da calçada para Emília era como se fosse a Muralha da China. (Luana – Amora 1A).

## 9. contam com sua própria linguagem, as aventuras narradas por Lobato:

Emília foi tentar salvar o mundo, entrou num corredor de chaves. Tinha chaves que regulam e graduam todas as coisas do mundo. Emília pegou a chave errada e todas as pessoas do mundo diminuíram. (Amanda – Amora 1B)

## 10. têm poder imagético:

Emília teve a idéia de pegar o algodão para eles usarem como roupa. (Letícia – Amora 1A)

O livro infantil, enquanto modalidade artística, possui as características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral. O adjetivo que o especifica não diminui seu valor, nem significa perda de qualidade. Segundo Zilberman (1981, p.20), embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, como no trecho que segue: “Emília tenta ir a estante de dona Dondoca. Ela tenta subir por uma teia de aranha” (LOBATO, 1972, p.56).

Solução criativa para um problema (subir pela teia de aranha); uma percepção de raciocínio espacial. Enfim, a linguagem leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência. A literatura infantil é tudo o que se escreve para a criança e que ela lê com utilidade e prazer. Logo, o gosto e a preferência do leitor infantil por esta ou aquela obra servem para delimitar o conceito de literatura infantil e para afirmar a qualidade do texto.

A literatura infantil é uma forma literária escrita em um léxico especial, que procura estar de acordo com as características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais. A criança prefere as obras que agregam novos aspectos do conhecimento, satisfazendo sua necessidade de experiência e ampliando seu campo imaginativo. Além disso, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Lobato escrevia histórias para a criança em uma linguagem compreensível e atraente (objetivo esse, diga-se de passagem, plenamente alcançado pelo autor). A *chave do tamanho*, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a experiência da criança. Através da leitura a criança vê representados no texto,

simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia, o que a leva a concluir que os problemas existem, mas podem ser resolvidos.

A atividade criada para o projeto *Micromundo* tem início com os registros e as ilustrações dos alunos. Essa disposição deve-se ao fato de que o desenho do aluno também é uma atividade mental que reflete significações, logo, depende da palavra. Quando o professor estimula a criança a utilizar a palavra para contar o que desenhou, está também estimulando a construção do conceito de realidade, porque não faz emergir somente a figuração como também o seu sentido. A partir do momento em que a criança expõe os sentidos do seu desenho ela também se abre para a troca e o debate com o seu grupo social.

Afirma Barthes que “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacentes a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido” (BARTHES, 1990, p.32).

A interrogação sobre o sentido pressupõe a incorporação: de um diálogo polifônico e polissêmico, do confronto das diferentes leituras realizadas a partir de um mesmo texto/contexto, do reconhecimento da diferença na prática pedagógica realizada cotidianamente na escola. No processo de troca das diferentes formas de ler, dizer, fazer, compreender, aprender e ensinar, que circulam entre os alunos e professores, é que se constitui a singularidade dos sujeitos. Sujeitos que avançam na construção e apropriação de novos saberes a partir da troca, da relação e da interação com os outros e com o mundo no espaço da intersubjetividade. O papel do outro na construção do conhecimento é da maior relevância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento.

Observando a produção dos desenhos e dos registros, é possível identificar a compreensão da redução da humanidade e a reterritorialidade e, conseqüentemente, a nova adaptabilidade no espaço geográfico.

#### **4.2 Mapa conceitual**

O mapa conceitual é uma técnica educativa empregada para a visualização da inter-relação de conceitos de forma integrada de um tópico ou disciplina inteira. É ideal para arrolar, organizar e comunicar idéias e pensamentos, planejar, e desenvolver o pensamento criativo. O mapa conceitual fornece uma retrospectiva acerca de um assunto, em uma folha de papel, de forma que as idéias destaquem-se a um simples olhar.

Normalmente, quando se ouve falar em “mapa”, logo lembra-se algo relacionado com a situação geográfica. Todavia, mapa pode ser também uma representação, uma lista descritiva ou uma relação. E “conceitual” representa o conceito, significando a formação de uma idéia através da palavra ou do pensamento. Assim, entende-se por mapa conceitual uma lista que descreve a relação das idéias pré-adquiridas ao longo de um processo de aprendizagem; constituindo a inter-relação dos conceitos na abordagem sistêmica da vida.

Os alunos desenvolveram uma variedade de produções a partir do mapa conceitual a seguir, tais como:

No Micromundo discutimos sobre o tamanho de nós em relação ao mundo e sobre a história da Chave do Tamanho.

A história é sobre comparações o que aconteceria se agente ficasse menor ou até maiores. Emília começa desligando a chave do tamanho E então começa a se acostumar com sua nova vida ao longo da história, se acostumando com a nudez, e perdendo a vergonha de ficar assim nua. Começa a usar animais como bicho cabeludo, besouro e caracol. Pessoas (personagens) morrem por não se adaptarem com as coisas “gigantes”. Morrem em brigas com outros animais maiores, percebem que o chão tem vários pedregulhos e que tudo fica maior, sendo que a distância aumenta. (Robson – Amora 1B)

Assim, os Amoras construíram textos com as mais variadas estruturas<sup>33</sup>:

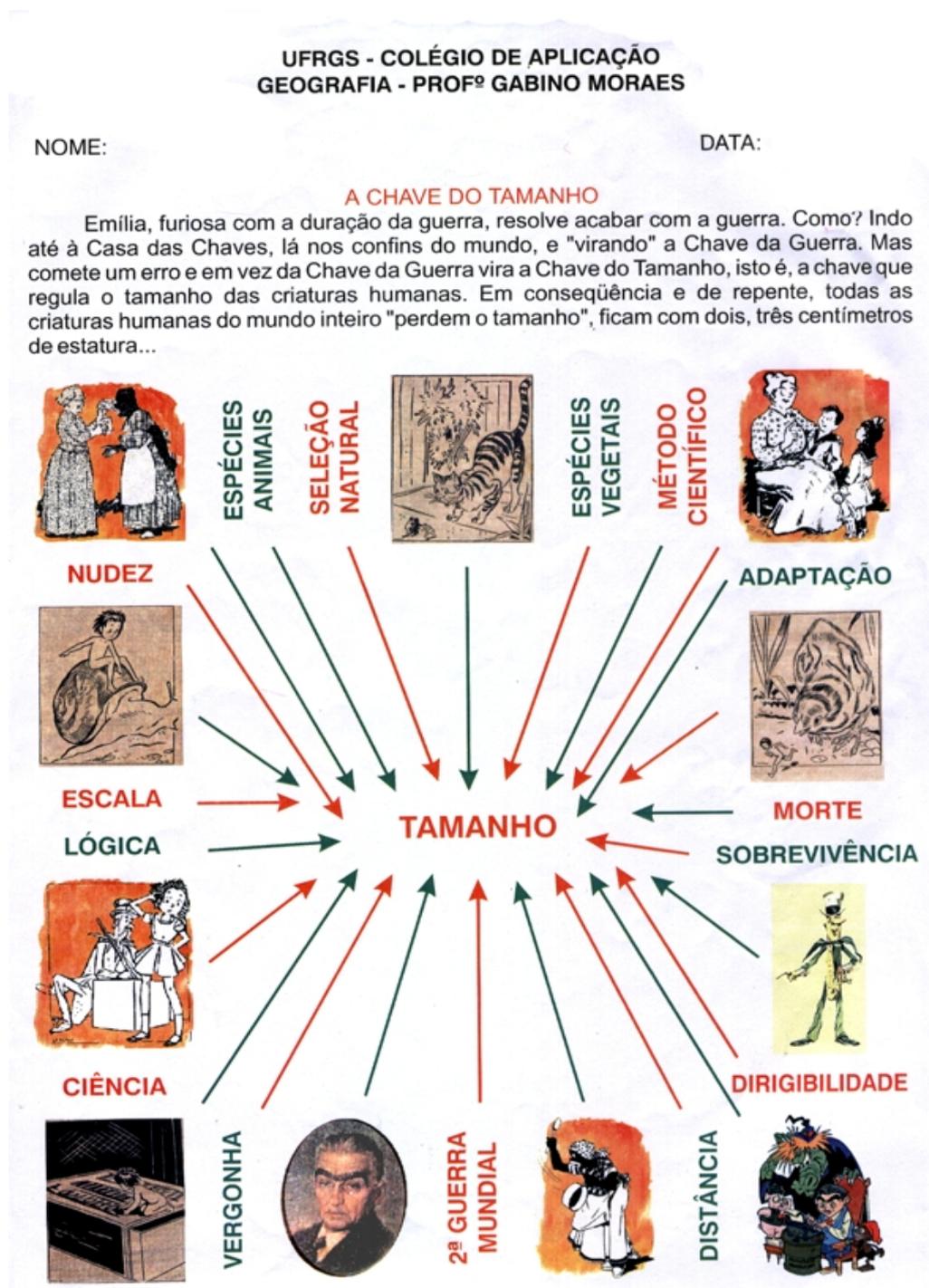


FIGURA 6 – Mapa conceitual de *A chave do tamanho*<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Esses textos, que seguem neste capítulo, foram retirados dos trabalhos finais desenvolvidos no projeto Micromundo, alguns utilizaram texto padrão, outros continuaram com a temática do mapa conceitual.

<sup>34</sup> A partir desses conceitos, presentes na obra do autor e discutidos nas aulas do Micromundo, solicitamos que os alunos do Amora criassem um texto. Assim surgiram distintos escritos, ricos em estrutura.

Nas aulas de Micromundo lemos um livro de Monteiro Lobato, A chave do tamanho. As aulas foram muito divertidas porque em primeiro lugar recebemos duas visitas, do Monteiro Lobato e da Emília, depois porque os alunos iam pra frente da sala ler um capítulo, depois fazíamos um resumo e um desenho numa folha só pra isso. Ao longo das aulas, fomos aprendendo coisas sobre a natureza e o tamanho por exemplo: nudez, escala, lógica, ciência, vergonha, 2ª guerra mundial, distância, dirigibilidade, morte, sobrevivência, adaptação, método científico, espécies vegetais, seleção natural e espécies animais. Foi superlegal e importante e muuuuito interessante. (René – Amora 1B)

O mapa conceitual subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e sobre a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou do grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganizar de seu investimento na tarefa de aprender.

Em todas as aulas de micromundo foi muito divertido. Nós falamos sobre a chave do tamanho. Há!! E nós falamos sobre nudez; que nós tínhamos que classificar o tipo de nudez. Emília teve que ajudar as crianças em relação à morte dos seus pais, porque o gato comeu os pais das crianças. Emília teve que experimentar “domar os animais”. E uma das coisas que mais gostei foi a aula que falamos sobre a guerra mundial. Em todas as aulas nós falamos sobre ciência e até mesmo sobre o método experimental. Gostaria muito de passar um dia com 2 cm. Mas não na floresta. Nem com a minha cachorrinha, pois ela pode pensar que eu sou ração e me engolir. Adorei as aulas do micromundo. (Graziela – Amora 1B)

Para a escola, o mapa conceitual possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio, facilitando o conhecimento e direcionamento de objetivos.

Com a 2ª guerra mundial, Emília pega o pó de pirlimpimpim do Visconde para ir até a casa das chaves para fechar a chave da guerra. Mas sem querer a Emília mexe na chave do tamanho e todos os humanos ficam 40x menor do que antes. Depois de tudo isso o pinto Sura quase devora a Emília e ela começa a comparar os tamanhos. Depois ela teve que passar pelo jardim para chegar ao seu objetivo. Pela primeira vez Emília consegue se defender de uma aranha. Emília conhece a família do Major, mas eles são mortos e só as crianças sobrevivem. Juquinha conta a Emília o que aconteceu antes de diminuírem. Emília encontra algodão para não sentirem frio. (René – Amora 1A)

A pedagogia lobatiana reside no contraponto das três formas do saber em permanente conflito dentro do ser humano: o saber racional, o intuitivo e o mágico.

A chave do tamanho começa com Emília lendo a carta que Visconde recebe! Que recebe esta carta de um amigo de Visconde. Emília lê a carta que fala sobre a Guerra e fica furiosas, ela se lembra do pó de pirlimpimpim, usa ele e acaba na casa das chaves. Emília acaba girando a chave do tamanho da humanidade Que acaba reduzindo o tamanho da humanidade. Assim, reduz o tamanho da humanidade, Emília fica impressionada com seu tamanho, saindo da casa das chaves Emília passa por várias aventuras, com o desafio de chegar no sítio do pica-pau. (Guilherme – Amora 1A)

A linguagem do mapa conceitual dialoga com o texto escrito pelos alunos, acrescentando sentidos, contando também uma história. Perceberam-se as seguintes funcionalidades, já citadas, tais como narrar uma ação:

Com a 2ª guerra mundial Emília pega o pó de pirlimpimpim do Visconde para ir até a casa das chaves para fechar a chave da guerra. Mas sem querer a Emília mexe na chave do tamanho e todos humanos ficaram 40x menor do que antes. Depois de tudo isso o pinto Sura quase devora a Emília e ela começa a comparar os tamanhos. Depois ela teve que passar pelo jardim para chegar ao seu objetivo. Pela primeira vez Emília consegue se defender de uma aranha. Emília conhece a família do Major, mas eles são mortos e só as crianças sobrevivem. Juquinha conta a Emília o que aconteceu antes de diminuírem. Emília encontra algodão para anão sentirem frio. (Fernando – Amora 1A)

Outras funcionalidades constantemente percebidas nos textos são expressões da emoção ao escrever; e, ainda, a descrição de objetos, paisagens e personagens:

Micromundo começa com a história da Chave do Tamanho. Começa com a Emília furiosas com a 2ª guerra mundial ela quer acabar mais como? Então toma uma atitude ir até a casa da chaves mais comete o erro de desligar (abaixar) a chave do tamanho que regulava a estrutura, tamanho das pessoas. A consequência foi que tudo se reduziu. Assim começa a jornada com todos reduzidos (pessoas) e as outras coisas grandes, espécies animais tinha que ter uma adaptação e uma sobrevivência, vencer distâncias tudo nas aventuras da bonequinha a Emília só que reduzida. A nudez e a vergonha de estar assim e vencer os perigos. Neste trimestre nós tivemos uma atividade integrada sobre o sítio do pica-pau amarela, que se chamava Micromundo. Nós lemos os capítulos do: A chave do tamanho e resumimos em uma folha. Nisso nós não conseguimos terminar o livro segundo a professora Lissandra nós vamos terminar o ano que vem. A chave do tamanho é assim. Dona Benta fala para a Emília da guerra. Emília fica triste e brava, então resolve ir até a casa das chaves e pegar a chave da guerra, mais infelizmente Emília pega a chave da guerra, mais infelizmente fecha a chave do tamanho em que as pessoas ficam reduzidas. Então Emília também fica reduzida e usa o pó de pirlimpimpim para voltar ao sítio. Ela passa por várias aventuras, e pega carona até em um caramujo. No sítio ela encontra perto de uma vassoura a família do Major que tem um gato e

que come a família restando só as duas crianças. Emília fica preocupada em pensar que vai ter de cuidar das duas crianças e pensa em como contar-lhes que seus pais morreram. Emília diz que forma obrigados a morar lá na papolândia. (Rayanne – Amora 1B)

Também utilizaram o recurso de construir um novo mapa conceitual:

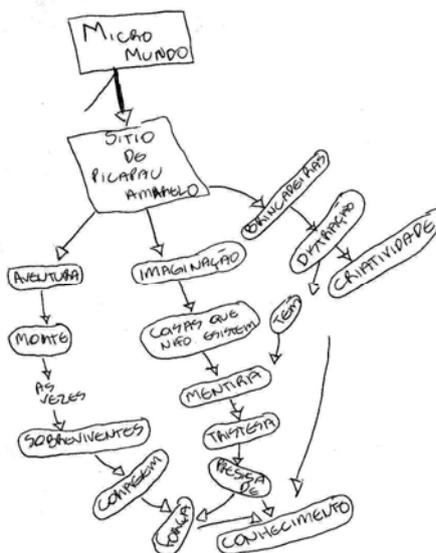


FIGURA 7 – Mapa conceitual do aluno

A construção do mapa conceitual pelo aluno do Amora demonstra o enriquecimento vocabular adquirido no decorrer do projeto. O novo vocabulário só é apreendido porque faz sentido no contexto do Micromundo. E assim, o aluno utilizou esse novo vocabulário para a construção de uma auto-avaliação sobre o projeto de ensino e sua participação nele. Em uma das seqüências do mapa há a imaginação, que será desencadeada na compreensão de conceitos abstratos como mentira, tristeza ou vergonha. Em outro sentido, há o Sítio do Pica-pau Amarelo, as brincadeiras e a criatividade, que também constituem formas para o aluno adquirir o conhecimento.

O papel fundamental do mapa conceitual da *A chave do tamanho*, era fornecer meios para que as crianças desenvolvessem por si, textos próprios. Nada de constrangê-las ou

de tentar enquadrá-las a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto, e, assim, desenvolver sua própria experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. Pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do trabalho e do esforço humano é muito mais interessante e muito mais significativa do que a história do homem como indivíduo. Porque os homens morrem sem alcançar sequer cem anos, mas sua obra sobrevive durante muitos séculos. As fabulosas conquistas e o rápido avanço das ciências se devem exatamente ao fato de que os cientistas conhecem a história de sua própria especialidade.

A ciência e a literatura têm muito em comum: em ambas a comparação e o estudo são de fundamental importância. O artista, como o cientista, necessita de imaginação e intuição. A imaginação e a intuição preenchem os vazios que os elos desconhecidos deixam na corrente dos fatos e permitem ao cientista criar hipóteses e teorias que dirigem com maior ou menor correção e êxito a busca da mente em seu estudo das forças e dos fenômenos da natureza, submetendo-os, gradualmente, à vontade humana e criando, dessa forma, cultura; esta “segunda natureza” que nos é própria, forjada por nossa vontade e por nossa inteligência.

Essa associação entre Ciência/Geografia e Literatura/Lobato foi o pano de fundo para construção desta pesquisa. Investigação essa que encontrou seu meio de expansão e as condições necessárias na realidade do Projeto Amora da UFRGS.

A arte da criação literária (de criar personagens e tipos) exige imaginação, intuição, habilidade de compor representações mentais. Quando um escritor descreve um

comerciante, um funcionário ou um trabalhador conhecido por ele, faz simplesmente uma imagem mais ou menos justa de um indivíduo. Porém, essa imagem pode ser uma simples fotografia sem nenhuma significação socialmente educativa e contribuirá muito pouco, em profundidade e amplitude, para nosso conhecimento da vida e dos homens.

Todavia, situação contrária ocorreu com a leitura de *A chave do tamanho*, pois os personagens criados por Lobato estão em todos os lugares: no supermercado, nos rótulos de produtos alimentícios; no tema da festa infantil; na televisão da emissora de maior audiência nacional. Desencadeando significações socialmente educativas que contribuirão muito, em profundidade e amplitude, para o conhecimento dos alunos inseridos no projeto *Micromundo*.

Lobato era educador, professor e instrutor. Operava sobre a idéia de educação da sensibilidade e da cidadania como prioritária e melhor condutora dos valores de vida.

A linguagem usada por Lobato seria uma barreira intransponível para a leitura da obra? Os referenciais mudaram desde sua criação até hoje? Tais questões permearam este trabalho, pois a linguagem de Lobato, escrita na década de 40 do século passado, é um diferencial. Esse diferencial não impediu a realização do projeto. Todavia, exigiu uma maior atenção por parte dos professores do *Micromundo* pois a linguagem da obra literária foi um fator inibitório para os alunos do Projeto Amora.

Tal embaraço explica-se pelos signos lingüísticos utilizados pela obra literária. A mensagem escrita era formada, obviamente, de palavras ou signos lineares e imagens ou signos icônicos. Respectivamente, o significado de uma palavra ou signo lingüístico é, em princípio, convencional, uma vez que fixado por um código. Não basta ler ou ouvir uma

palavra para que o seu significante e significado sejam estabelecidos pelo código. Inúmeras palavras escritas por Lobato não eram de conhecimento dos alunos do Projeto Amora.

Para descobrir o significado do signo lingüístico, é necessário conhecer o código. Já o signo icônico (ou visual) não depende tanto do conhecimento do código, pois a relação ente o significante visual e o significado é tão próxima, tão motivada, que a decodificação é imediata, quase instantânea.

Pode-se dizer, pois, que a mensagem se caracteriza pela linearidade ou pela iconicidade. No caso da linearidade, a mensagem é constituída por signos convencionais (em que não há relação natural e motivada entre significante e significado) e dispostos em seqüência linear. Já a iconicidade caracterizaria uma mensagem composta de signos icônicos, analógicos e disposto em uma configuração global e contínua, o próprio formato ou a disposição visual do significante já levaria ao significado. A mensagem icônica, por sua economia e rapidez de decodificação, teria a vantagem de comunicar um máximo de informações ou significados com um mínimo de signos.

Esse fosso entre os signos lingüísticos e icônicos é impulsionado com a globalização, em que a imagem é “a alma do negócio”. A globalização é entendida como um todo sistêmico, desigual e combinado; ou seja, não é formada por parte separadas e fragmentadas, estanques e sem relação entre si, uma vez que, em virtude dos avanços técnicos, científicos, e informacionais, o mundo se apresenta por inteiro em todas as partes e para todas as pessoas.

Nesse contexto, os tentáculos da aldeia global alcançam e impregnam com iconicidades diferentes espaços, reduzindo a leitura do mundo por fontes literárias. Tal

situação poderá desencadear percepções que formarão uma idéia de um amontoado de partes estanques, separadas, congeladas e sem relações entre si.

Se, nas instituições escolares, alguém solicitar uma listagem das formas de manifestação artística, o resultado mais freqüente costuma ser o de incluir em tal enumeração a música clássica, o *ballet* clássico, a ópera, o teatro dos grandes autores e autoras que aparecem nos livros-texto de História da Arte. No entanto, dificilmente se encontram nessa classificação as músicas *rock*, *punk*, *pop*, *rap*, os desenhistas de histórias em quadrinhos ou *graffiti*, as fotonovelas, as telenovelas, as danças modernas, as óperas-*rock*, talvez tampouco o *jazz*, os videoclipes, os estilos cinematográficos preferidos por esses alunos. Sem esquecer que, nessa última listagem, cada forma cultural tem diferentes classificações introduzidas por variáveis como gênero, etnia, nacionalidade ou o caráter rural ou urbano dos diferentes grupos infantis que produzem e consomem esses produtos culturais.

Toda essa iconicidade, que será diferente de acordo com o gosto pessoal, apreendida concomitantemente com os signos para leitura e interpretação, é de essencial importância para a compreensão do mundo. Esse foi o pacto formado no projeto do *Micromundo*, no qual os alunos do Projeto Amora desenvolveram uma nova proposta de interpretar os signos da *A chave do tamanho*, lendo os capítulos individualmente e em dupla, apresentando a leitura para os colegas; e, ainda, individualmente, confeccionando seus próprios signos lingüísticos e icônicos com os trabalhos dos registros e ilustrações.

Projetos como o *Micromundo* inserem-se no currículo promovendo discussões polissêmicas enraizadas nos discursos de variados espaços e tempos. Posição que provoca interesse e percepções complexas, que dizem respeito aos conteúdos curriculares e à sua gestão, à sua relação vivida entre os sujeitos e o conhecimento. No entanto, a noção de

currículo acaba reduzida, quase sempre, ao elenco ou disposição de conteúdos. É preciso então insistir no debate que vai a fundo, discutindo currículo explícito e oculto, formal e informal, currículo desejado e currículo real, em sintonia com os saberes do cotidiano, populares, empíricos, científicos. Acima de tudo, é preciso enfatizar que o currículo é uma construção cultural, jamais um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora ou anterior à experiência humana.

No presente trabalho, todas as escalas se superpõem e estão intimamente relacionadas. As escalas explicativas não se dão de forma linear. Ou seja, não se estuda primeiro a casa, depois o quarteirão, o bairro e assim sucessivamente, até se chegar ao mundo. Todas as escalas estão relacionadas e fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica.

O problema não está em ensinar Geografia a partir da realidade, mas no sentido que se dá a essa realidade. Quando se assume que o mundo está globalizado, e que esse é um todo sistêmico, desigual e combinado da realidade, o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas. Tem-se, na verdade, não apenas objetos concretos, manipuláveis, mas reflexões e indagações sobre o mundo e suas circunstâncias.

No imediato concreto, as crianças já dispõem de e convivem com elementos ordenados 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 as crianças 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 têm a consciência – ou a liberdade – de utilizá-lo e de estabelecer relações para diferentes situações.

A totalidade do 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. O conceito nunca chega pronto e acabado.

Se a realidade é o ponto de partida, que aspectos da realidade devem ser trabalhados com os alunos? Todos? Sabe-se que isso é impossível, pois a realidade, que muitas vezes é vista como um sinônimo para totalidade, só existe enquanto abstração. Assim, a abstração e a imaginação ganham espaço no ensino de Geografia.

A Geografia é submetida aos mais variados fluxos analíticos, muitos dos quais em uma pretensa interdisciplinaridade, na qual a análise setorial se põe à serviço de ou se confunde com o próprio corpo de outras disciplinas. Essa linha que a quer aproximar da Literatura deve ter o seu espaço. O conteúdo geográfico não se vê invalidado segundo a ideologia do observador (escritor ou geógrafo), mas se superpõe a ela. Em pontos diferentes do território do presente ou do passado, sob organizações naturais ou ecossistemas diferentes, elas se associam no grande conjunto do espaço brasileiro, ao mesmo tempo em que os elos de ligação diacrônicos são capazes de apontar mudanças e permanências em nossa evolução.

O deslocamento gradual e progressivo da obra lobatiana determina direções e modificações, como, por exemplo, a redução da humanidade. Nas páginas anteriores, os desenhos e textos dos alunos demonstram como esses aspectos foram trabalhados. Com Lobato e sua “literatura de espaço”, concretiza-se a necessidade de criar histórias novas, em espaço nosso. O autor foi escolhido por abordar, unindo realidade e fantasia, geograficidades e contexto histórico, bem como personagens ficcionais, espaço e escalas imaginárias.

O trabalho gerou percepções de escala/tamanho das pessoas e dos objetos; as distintas ações entre pessoas e objetos ganharam novas técnicas e usos. Houve ainda o reaparecimento do lugar e do indivíduo a partir da trama, dos personagens e da imaginação criada pelo texto literário.

A relação entre Geografia e Literatura é relevantemente esclarecedora. Se se tomar apenas o último século, ver-se-á que ninguém poderia acusar de alienação a nossa literatura. Mesmo para um país em que o índice daqueles que podem usufruir da Literatura é reduzido, não se pode admitir que os trabalhos geográficos, acadêmicos, técnicos ou tecnocráticos, com seus cartogramas, gráficos e tabelas estatísticas, possam sensibilizar a sociedade mais do que as obras literárias.

A Geografia aplicada na Literatura de Monteiro Lobato destaca uma visão de recorte espacial do seu cotidiano inserido numa escala geográfica maior, possibilitando a compreensão e explicação do fenômeno da redução do tamanho.

Isso faz lembrar que o recorte continua mantendo em si um pouco do todo, não existindo isolado, e o todo é formado pelas partes, e resultado em si um pouco do todo, e que o todo é formado pelas partes e resulta da interação complexa entre essas. Portanto, a análise geográfica não pode se dar desconsiderando o todo, de onde recebe e emite fluxos, nem esquecer de integralizar o recorte ao todo novamente, o que não faria sentido ao empreendimento analítico.

Ao se refletir sobre essas peculiaridades, depara-se com o fato de que, embora o texto ou a aula seja consumidos pela criança, é o adulto que, a partir do seu interesse e da sua experiência, elabora a obra que vai se destinar à infância. Pode-se, então, perguntar: que

adulto fala à criança e sob que ponto de vista? o que o professor entende sobre a responsabilidade de apresentar o mundo à criança? para qual criança esse adulto fala? o que o professor entende por apresentar o mundo à criança, no que diz respeito à criação ou à composição literária?

Todas essas questões chamam a atenção para a relação assimétrica, isto é, desigual, entre o autor-professor, que cria a obra infantil (e detém um largo conhecimento do mundo e da linguagem), e o leitor-criança, que a consome (e está em desvantagem em relação ao domínio desse conhecimento).

Uma vez que o universo infantil possui características e vivências que o diferenciam daquele do adulto, faz-se necessária uma adaptação de assunto, estilo, forma e meio em cada obra produzida para o pequeno leitor<sup>35</sup>. Adaptar o assunto significa escolher temas, histórias e fatos que estejam de acordo com os interesses e com a capacidade de compreensão do leitor. Já a adaptação do estilo diz respeito ao uso de uma linguagem coerente com o nível cognitivo da criança, com sua criatividade e com seu estágio de desenvolvimento, envolvendo desde os jogos fônicos e rítmicos até as escolhas de vocabulário, as relações de sentido e as estruturas sintáticas.

Para refletir sobre a construção do conhecimento geográfico na escola, é necessário saber da importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento, a ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e dessas na configuração do espaço.

---

<sup>35</sup> Sobre adaptação, ver Zilberman, 1998, p.50.

Em suma, a obra *A chave do tamanho* foi realmente “usada e abusada” na perspectiva de instrumento facilitador, como obra literária, como livro didático, como chamariz, como âncora afetiva e como entrada para o lúdico/imaginação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R.D.; PASSINI, E.Y. **Espaço geográfico: ensino e representação**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- ALVES, R. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica 1994.
- \_\_\_\_\_. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papyrus, 2003.
- APPLE, M.W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ÁRIES, P. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AZEVEDO, C.L. de; CARGOS, M.; SACCHETTA, V. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. São Paulo: Senac, 1997.
- BACHELARD, G. (1884-1962). **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes: 1988.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, H.C.; CALLAI, J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et.al. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CASTRO, I.E. de. O problema da escala. In: CASTRO, I.E; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.I. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

CASTROGIOVANNI, A.C. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: \_\_\_\_\_ et.al. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB- Seção Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato: vida e obra**. 2.v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL (Ovide Decroly). Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html>>. Consulta: dezembro de 2005.

CORRÊA, R.L.; ROSENDHAL, Z. **Geografia cultural: um século**. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

DERVAL, J. Vygostky, Piaget, a formação do conhecimento e a cultura. In: **Educação e Realidade**: Revista da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2002.

DEWEY, J. **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo**. Barcelona: Paidós, 1989.

FAGUNDES, L. da C. A inteligência coletiva, a inteligência distribuída. **Pátio – Revista Pedagógica**; ano 1, n.1, p.15-21, maio/julho, 1997.

FARIAS F.O.; CHAGA, M. **Contadores de história: Monteiro Lobato**. Chapecó: Grifos, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT. M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURTH, H.G. **1920: Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral**. São Paulo: IBRASA, 1979.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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. Dissertação de mestrado, Faculdades de Educação, UNICAMP, 1990.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniela Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORKI, M. **Como aprendi a escrever**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

HARAWAY, D.J. A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. IN: \_\_\_\_\_. Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature. New York: Routledge, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinvencción de la naturaleza.** Valença: Ediciones Cátedra, 1991.

\_\_\_\_\_. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In.: HOLANDA, H.B. de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HARVEY, D. **A justiça e a cidade.** São Paulo: Hucitec, 1980.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** Tradução: Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

IANNI, O. **A era da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JACKSON, P.W. **La vida em las aulas.** 2.ed. Madri: Morata-Paideia, 1991.

JUNQUEIRA H.V.M. et.al. **Histórias e resenhas da obra infantil de Monteiro Lobato.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación acción.** Barcelona: Laertes, 1988.

LACOSTE, Y. A geografia. In: CHARLET, F. **Filosofia das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre.** Tomo 1. São Paulo: Brasiliense, 1951.

LOBATO, M. (1948). **A chave do tamanho.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Porto: Civilização, 1981.

MACEDO, L. de. Piaget e a nossa inteligência. **Pátio: Revista Pedagógica,** Porto Alegre, v.1, n.1, p.10-3, maio/jul. 1997.

MEIRELLES, C. **Problemas de literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1979.

MONTEIRO, C.A. de F. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas.** Florianópolis: EDUFSC, 2002.

MORAES, M.C. **O paradigma emergente.** São Paulo: PUC, 1997. Apresentada originalmente como tese de doutorado.

MORETI, F. **Atlas do romance europeu 1800-1900.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

NUNES, C. **Monteiro Lobato: o editor do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Contraponto: Petrobrás, 2000.

PENTEADO, J.R.W. **Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto.** [S.l.]: Qualitymark:Dunya, 1997.

PETITAT, A. A escola e a produção da sociedade. **Educação e Realidade: Revista da Faculdade de Educação da UFRGS.** Porto Alegre, v.14. n.2, p 21-30, jul. dez. 1989.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central de desenvolvimento. Tradução: Marion M. Penna. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PROJETO AMORA. Disponível em: <<http://www.cap.ufrgs.br/~amora>>. Acesso: novembro de 2004.

RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V. Escala e ação: contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 123-135, jan./mar. 1983.

REGO, N. et.al. (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. Boletim paulista de Geografia. São Paulo, n.54, 1977.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1979.

SERRANO, M.G.P. **Investigación-acción**: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

TÁVOLA, A. da. **Monteiro Lobato**: o imaginário: 60 anos da boneca Emília. Brasília: Senado Federal, 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação Progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

THOMPSON, E.P. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_. Tradición, revuelta y consciencia de clase. Barcelona: Editorial Critica, 1979.

TUTIKIAN, J. **Inquietos olhares**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

VALLE, L.A.D. **A gerência do tempo de crianças em idade escolar**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994. Relatório de Pesquisa.

VYGOTSKY, L.S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

ZILBERMAN, R (Org.). **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.