

LEITURAS E ESCRITAS DO MUNDO E DAS PALAVRAS: EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS COM CRIANÇAS¹

Danielle Gregole Colucci²

RESUMO

Este artigo parte de experiências geográficas elaboradas a partir de ações e reflexões acerca do cotidiano escolar e de vivências discentes e docentes. Nesse sentido, expõe a complexidade de temas e problematizações que podem surgir de um projeto pedagógico aparentemente simples, mas que acaba por gerar questionamentos, dúvidas e transformações através de diálogos e aprendizagens compartilhadas. Propõe a ideia do conceito de professor de geografia como geógrafo-educador, ampliando o campo de ação pedagógica desses profissionais, não apenas capazes de transmitir o conteúdo acadêmico de sua atuação, como também de modificar e elaborar, junto aos educandos, outras geografias possíveis, que se encontram nos lugares mais diversos, para além das produções científicas e hegemônicas. Intencionalidades constituintes de uma práxis pedagógica questionadora e transgressora de preconceitos e fabulações.

Palavras-chave: Educação problematizadora. Educação dialógica. Geografias transgressoras. Lugar-território. Geógrafo-educador.

1. INTRODUÇÃO

Esta experiência teve início no ano de 2002 quando integrei um grupo de estudos sobre educação de uma escola estadual localizada na região central do município de Belo Horizonte. O grupo era composto por educadores e professores de diversas áreas que compunham o quadro de funcionários da escola e que se reuniam periodicamente para ler e discutir textos variados que pudessem apoiar suas práticas pedagógicas no interior e fora das salas de aula. Os estudos se focaram, ao longo de 2002 e 2003, principalmente nas obras de Paulo Freire (1995, 2002, 2002a) e Fernando Hernández (1998, 2000).

¹ Este texto foi apresentado no XVII Encontro Nacional de Geógrafos, que ocorreu em Belo Horizonte em julho de 2012

² Mestre em Geografia pelo IGC/UFMG; graduada em Geografia pelo IGC/UFMG e em Pedagogia pela FAE/UEMG. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Geografia – PIBID (FAE/UFMG). danicolucci@yahoo.com.br

Em 2003 iniciei minhas primeiras leituras especificamente no campo da geografia, integrando a graduação e grupos de estudos e pesquisas do IGC/UFMG. Tais pesquisas culminaram no projeto de trabalho geográfico-pedagógico que pretendo explicitar aqui. Sua aplicação se deu entre os anos de 2007 e 2011, quando assumi o cargo de professora das séries iniciais da Rede Municipal de Belo Horizonte. As questões que permeiam tais experiências têm a intencionalidade de refletir sobre as possibilidades e limitações dos geógrafos-educadores no interior das escolas públicas, consideradas, aqui, como lugares de interações socioespaciais, não raramente conflituosas e contraditórias.

2. OLHARES SOBRE O LUGAR: UM PROJETO DE TRABALHO GEOGRÁFICO-PEDAGÓGICO

O projeto desenvolvido foi elaborado a partir de três perspectivas metodológicas coincidentes: uma delas desenvolvida e adaptada dos projetos de trabalho abordados na obra de Fernando Hernández (1998, 2000). Concomitantemente às ideias acerca do conceito de leituras do mundo e das palavras na concepção alfabetizadora e de educação problematizadora de Paulo Freire (1995, 2002, 2002a). E, por fim, à compreensão lançada por Yves Lacoste (2002) de que os saberes relativos ao espaço, à geografia, são estratégicos e, por isso, sua articulação e reflexão são de suma importância.

Estas abordagens permitiram o desenvolvimento do projeto acoplado às disciplinas de língua portuguesa e geografia.³ Seu amadurecimento ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2007 e sua aplicação se deu nos quatro anos seguintes, totalizando cerca de oito turmas de segundo ciclo do Ensino Fundamental, com aproximadamente 250 crianças de 9-10 anos de idade, estudantes de uma Escola Municipal, situada no Bairro Nazaré, em Belo Horizonte.

Os trabalhos iniciais se deram a partir de dois temas geradores: a produção do gênero de texto denominado *carta*, abordado em Língua Portuguesa e a produção e leitura de *mapas* relativos ao entorno da escola, em geral tratada pela geografia escolar. A proposta da escrita de cartas pelas crianças para que fossem enviadas pelo serviço dos correios se acopla quase que imediatamente a questões geográficas e de localização, visto que, necessariamente, para que sejam postadas, pressupõem o levantamento dos endereços da escola e dos estudantes.

³ É interessante frisar que nas séries iniciais do ensino fundamental, no caso, especificamente no segundo ciclo (4º, 5º e 6º anos), as disciplinas são ministradas por um único docente ou por poucos, licenciados geralmente em Pedagogia.

O envolvimento inicial das crianças ocorreu a partir de duas atividades interligadas, ambas encaminhadas como exercícios extraclasse: a primeira delas solicitava o levantamento do endereço residencial dos educandos e a segunda, a clássica representação do trajeto de suas casas à escola. No interior dos conteúdos de língua portuguesa iniciaram-se as escritas das cartas, com as características e objetivos próprios deste gênero de texto.⁴ O tema foi livre, mas orientou-se que as crianças escolhessem como destinatários uma pessoa que residia com elas, com o objetivo de que pudessem presenciar a chegada da carta no seu endereço, depois de postadas por elas na caixa de correios.

As cartas deveriam ser breves, sem adesivos e com até 10 gramas, visto que seriam enviadas como *Carta Social*: um serviço postal que custa apenas um centavo. Depois que elas foram rascunhadas e passadas a limpo em metade de uma folha ofício, os educandos foram orientados a confeccionar seus próprios envelopes e, logo após, iniciaram-se os trabalhos de subscrição. O endereço do destinatário era o residencial da própria criança, com o nome do familiar escolhido; o do remetente era o da escola com o nome do educando. Após tudo pronto, parte de uma aula foi utilizada para que a turma saísse conjuntamente até a caixa de correios próxima à escola, onde cada um postou a sua carta.

Concomitantemente, no interior das aulas de geografia, trabalhava-se com as representações casa-escola feitas pelos educandos e com os mapas do bairro e seu entorno contidos na lista telefônica de endereços de Belo Horizonte (2007). A intenção de trabalhar com as listas telefônicas partiu, primeiramente, da facilidade de encontrá-las por toda a cidade, em bancas, pontos de taxi, farmácias etc., sendo um material útil e interessante aos discentes mesmo fora da escola. Também porque auxiliam a encontrar os CEPs das ruas, visto que algumas crianças (que possuíam CEP) tinham dificuldades de achá-los. Por outro lado, as listas de endereços trazem mapas da cidade em grande escala, possibilitando a observação e o estudo dos bairros propriamente ditos. E, por fim, porque são mapas de fácil consulta, inclusive para crianças — levando-se em consideração que elas ainda não possuem amadurecimento de sua abstração (ALMEIDA; PASSINI, 1989).

Neste ponto do projeto, o objetivo maior fora quanto à alfabetização cartográfica do educando, que atua como produtor e leitor de mapas, no caso, partindo do seu contexto. Após experienciar a sua própria representação do trajeto casa-escola, os estudantes as compararam

⁴ Algumas questões de suma importância para a área da língua portuguesa não foram esmiuçadas aqui como deveriam, — como problemas referentes aos debates acerca da sociolinguística ou da própria produção de textos — não por desvalorização ou negligenciamento, mas porque se intencionou dar ênfase aos debates propriamente relacionados à geografia e às relações socioespaciais.

entre si, compreenderam a importância de se encontrar referenciais, de utilizar símbolos iconográficos, de tentar desenhar no papel o que vivenciam praticamente todos os seus dias. Descubrem e se encantam com a possibilidade de representar seus lugares, seus espaços vividos (CARLOS, 2007).

Após isto, em duplas (visto que havia apenas 15 catálogos e as turmas eram de aproximadamente 30 estudantes) aprenderam a ler os mapas das listas telefônicas. Localizaram a escola, outras escolas próximas, posto de saúde, indústrias (representados no mapa) e a provável localização de suas casas. Salientaram a linearidade presente neles (sem morros, árvores, casas, becos, pessoas, carros ou carretas etc.). Também os compararam com as suas representações, descobriram semelhanças e diferenças, ausências de referenciais que achavam de suma importância que estivessem presentes, ou presenças para eles dispensáveis.

Por outro lado, também compreenderam que as representações não são neutras, são feitas de escolhas, de intencionalidades e que podem mostrar ou mascarar o que se apresenta a eles em suas experiências existenciais. Entenderam as conexões entre o seu local e o global, distinguiram características internas ao lugar e suas externalidades, ou identificaram e compararam o velho e o novo. Questões tão caras à geografia (SANTOS, M., 2008, 2008a).

Logo nas primeiras e aparentemente simples atividades, iniciaram-se os problemas e as problematizações. A escola atende tanto crianças residentes no Bairro Nazaré quanto àquelas moradoras em seu entorno. Situado próximo ao anel rodoviário de Belo Horizonte, em sua saída para Vitória, o Bairro — localizado na periferia belorizontina — possui planejamento urbano e, conseqüentemente, seu endereçamento postal formalizado, com nomes de ruas, CEPs e mapeamento bem definidos. Entretanto, muitos estudantes da escola são moradores da chamada Favela da Luz. Uma ocupação dos terrenos do DNIT que ficam nos interstícios do anel rodoviário e que teve início há mais de quinze anos, não possuindo planejamento urbano, dos mais básicos — como água, luz e esgoto — e, por conseguinte, com traçados de becos sem nomes, endereços ou CEPs, além de estar totalmente ausente nos mapas da lista telefônica.

Daí algumas questões, levantadas inclusive pelas próprias crianças, passaram a permear os trabalhos e os diálogos mantidos em classe: porque as cartas postadas nos correios não chegam às casas das crianças residentes na Favela da Luz, mas chegam às daquelas moradoras do Bairro Nazaré ou Vista do Sol? A precariedade estrutural da Favela da Luz demonstra a inferioridade dos seus moradores? Por que ela não está representada nos mapas? Por que existem tantas desigualdades econômicas em Belo Horizonte? O trabalho com a

escrita de cartas e a leitura de mapas do entorno da escola possibilitou diversas problematizações e reflexões, principalmente referentes a algumas concepções relativas ao determinismo espacial e à inferiorização dos moradores de favelas, além de incitar questões sobre as desigualdades e segregações socioespaciais e seus porquês. As trocas de experiências, de leituras do mundo e do lugar fizeram-se presentes a todo momento. Os envolvidos no processo pedagógico questionavam uns aos outros e, ao mesmo tempo, questionavam suas próprias concepções. Ensinavam-se e aprendiam; aprendiam-se e ensinavam.

3. GEÓGRAFOS-EDUCADORES: SUJEITOS APRENDIZES

A experiência reforça a ideia de que os geógrafos-educadores, atuantes em comunidades economicamente pobres e, muitas vezes, no interior de escolas de periferias, podem assumir para si sua atividade pedagógica como ato político, auxiliando na problematização dos lugares e das questões que lhes são concernentes. A compreensão de sua atividade enquanto práxis pedagógica — feita de experiências, de reflexões sobre suas práticas, sobre as dinâmicas locais e sobre seus próprios cotidianos — pode auxiliar nas tentativas de entendimento de processos socioespaciais mais amplos. Por outro lado, as problematizações relativas aos conhecimentos centrados no espaço são estratégicas, incitando reflexões e releituras do mundo e o questionamento de visões arraigadas em preconceitos, determinismos e fabulações, tanto de estudantes quanto de si mesmos.

Geógrafos-educadores, mais do que professores, não são apenas ensinantes de uma disciplina simplória e enfadonha (LACOSTE, 2002), mas sujeitos de ensino-aprendizagem, capazes de compreender e perceber as geografias dos lugares onde estão inseridos, ou seja, capazes de aprendizagens concernentes aos seus espaços vividos. Esta é uma forma de educação que tem por princípio ser via de mão dupla (FREIRE, 2002, 2002a). Ao mesmo tempo que têm a potencialidade de estimular o olhar geográfico dos educandos, geógrafos-educadores também podem aprender com eles suas geografias, locais, distintas da acadêmica, da escolar, rendidas às racionalidades moderno-contemporâneas (SANTOS, B., 2006).

Esta concepção de geógrafos-educadores ultrapassa a ideia de docência, embora a ela esteja também associada. Pode alcançar, inclusive, outros geógrafos que atuam, por exemplo, em movimentos sociais, seja profissionalmente ou não. O interessante é tentar contestar e

ultrapassar a noção de que o acadêmico, formado em um ensino dito superior, competente em sua especialidade científica, possui conhecimento mais apurado e racional que quaisquer outros sujeitos. Esta ideia acaba por gerar a reprodução da geografia científica não apenas como *a* verdadeira, mas como *a* superior a quaisquer outros saberes porventura geográficos (HISSA, 2002). Isso apenas empobrece as leituras geográficas a uma única leitura do mundo — a feita pela ciência — além de reforçar posturas hierárquicas, arraigadas em preconceitos e dominações com relação a outros saberes possíveis.

Trabalhar com sujeitos das periferias, em geral inferiorizados e colocados em lugar de subalternidade devido sua condição de carência econômica, exige compreensão acerca de possibilidades múltiplas de aprendizagens. Não raramente, geógrafos que se inserem em locais economicamente pobres, o fazem como redentores ou possuidores de conhecimento acadêmico capaz de solucionar ou amenizar a condição de vida dos seus residentes ou mesmo de ensiná-los a melhor forma de pensar suas experiências, concedendo-lhes capacidade crítico-reflexiva (que julgam não terem).

Tal postura tão somente acaba por reproduzir a lógica das desigualdades sociais, perpassadas também pela inferiorização dos saberes e das práticas cotidianas dos sujeitos dos lugares. Os geógrafos-educadores que guardam a semente e o desejo da transformação social precisam, antes de mais nada, enxergar-se também como sujeitos frágeis, inconclusos, possuidores de saberes inacabados, tênues, repletos de ilusões e de potencialidades (assim como quaisquer outros sujeitos de saberes). Nesse sentido, eles podem aprender o cotidiano dos sujeitos dos lugares, se envolverem nele e com eles, travar relações de aprendizagens recíprocas, dialógicas, cooperadas.

Assim, os lugares de trabalho cotidiano do geógrafo-educador vão ganhando sentido, seu envolvimento cresce, seu pertencimento paulatinamente se constrói e se reforça. Desta maneira, aqueles lugares extrapolam o mero sentimento da cotidianidade e ganham sentido identitário. Assim, germina-se o pertencimento ao lugar e, consequentemente, seu envolvimento, seu respeito e sua apropriação. Deixam de ser lugares dos outros, considerados apenas como locais de trabalho rotineiro e repetitivo, e passam a assumi-los como também seus, em suas experiências espaciais múltiplas.

No caso específico dos professores de geografia, que assumem seu trabalho em escolas públicas de periferias, que comumente são lotados em bairros pouco ou nada conhecidos por eles, a justificativa da adoção de suas posturas como educadores é, no mínimo, pertinente. Suas aprendizagens sobre aqueles lugares desconhecidos pode se dar no

seu cotidiano, onde travam relações com as pessoas que ali circulam e vivem. Assim, eles levariam suas leituras de mundo para os lugares, assim como aprenderiam com seus sujeitos outras leituras, não só do mundo, mas daqueles lugares especificamente.

Trocas: aprendizagens mútuas, coletivas, desinteressadas, humildes. Nada de despejar geografias acadêmicas superiores sobre os educandos, mas criar lugares de encontros onde, dialogicamente, trocas de saberes possam acontecer. Onde, conjuntamente, todos possam aprender com suas experiências existenciais, com suas práticas e reflexões. Uns cooperando com os outros a fim de que todos ampliem suas potencialidades gnosiológicas.

Não se pretende, aqui, reduzir os docentes a meros espectadores passivos do processo pedagógico. Pelo contrário, o que se pretende reduzir no interior desse processo são suas posturas dominantes sobre os discentes. Processos educacionais dialógicos exigem que seus envolvidos, sem exceção, sejam seus sujeitos, independentemente das diferenças funcionais, geracionais, entre outras, que porventura existam.

4. LUGAR-TERRITÓRIO: A POLITICIDADE DOS DIÁLOGOS

O diálogo é o lugar do encontro. Porque através dele homens e mulheres pronunciam o mundo, seus lugares, suas existências. Porque para aprendê-los, explicá-los, compreendê-los, entendê-los é de suma importância a comunhão entre sujeitos que buscam enriquecer seus saberes. Porque pronunciando seus mundos movimentam reflexões que possibilitam intervenções. Por isso, esse lugar do encontro, não possui nem ignorantes e nem sábios absolutos, mas trocas entre pessoas capazes de pensar e agir coletivamente (FREIRE, 2002a).

Os lugares podem ser encarados como meros espaços cotidianos, onde não há envolvimento ou reconhecimento. Nesse caso, seriam apenas lugares onde se trabalha, estuda, mora, transita etc. Lugares feitos de rotinas, de imersões da vida na cotidianidade repetitiva (DAMIANI, 2002). Mas também podem ser construídos a partir de identidades, do pertencimento dos seus sujeitos, de envolvimento (CARLOS, 2007). As relações que os sujeitos dos lugares travam com eles e uns com os outros neles dependem de posturas políticas acerca de que mundo, de que lugares e de que relações se tem a intenção de gerar.

Neste sentido, geógrafos-educadores não apenas trabalham cotidianamente em periferias, mas assumem, perante elas e seus sujeitos, a politicidade de suas ações e reflexões frente estes lugares. Intencionalidades que interferem profundamente nos modos como fazem as leituras destes lugares e de seus sujeitos. Quando a postura é de superioridade de suas

palavras e de sua pronúncia do mundo sobre a dos outros, as consequências são relações embasadas em dominações e reprodução das inferiorizações. Caso contrário, se há olhar de compartilhamento, de crença na própria capacidade de aprender sobre estes lugares com seus sujeitos e, tento a pronúncia do mundo de cada envolvido no processo pedagógico o mesmo valor, constrói-se lugares de encontros permeados pela politicidade dos diálogos. Lugares onde se aprende e se ensina, independentemente da posição de educador ou educando.

No interior destas possibilidades reflexivas sobre os lugares, os sujeitos dialógicos trabalham e modificam suas próprias visões preconceituosas, deterministas e suas fabulações. Expõem suas leituras do mundo, do lugar, ao mesmo tempo em que ouvem outras leituras. Assim, ensinam e aprendem compartilhadamente. Há o reconhecimento das potencialidades e limitações de todo e qualquer saber (SANTOS, B., 2006).

Este fazer reflexivo, político, guarda a possibilidade de transformações. Por isso, a categoria lugar acaba aproximando-se da categoria território. Tornam-se híbridos (HISSA, 2009). A construção de lugares de encontros dialógicos é um ato político capaz de modificar os lugares e seus sujeitos, que passam a guardar possibilidades de discussões, decisões e intervenções coletivas. Onde germinam resistências às dominações diversas, inclusive as que envolvem hierarquias de funções e saberes (como entre professores e alunos ou adultos e crianças). Se independe dos lugares a total potencialidade de transformação do mundo, neles alguma potencialidade há (SANTOS, M., 2008, 2008a). Lugar-território: saber pensar o espaço para nele se organizar, intervir, agir (LACOSTE, 2002; PEREZ, 2001).

5. POR AGORA: ÚLTIMAS PALAVRAS

O interessante de se partir da narrativa de uma experiência (já constituída de reflexões anteriores) até outras teorizações que lhe envolvem é explicitar a importância da práxis pedagógica (FREIRE, 2002a), ou seja, do fazer e do pensar que envolvem a prática dos geógrafos-educadores. Prática teórica necessariamente movente e ininterrupta. Pensar que envolve não apenas o fazer docente, mas a sua aprendizagem com os próprios discentes.

Não raramente, professores assumem aulas em bairros pouco ou nada conhecidos por eles. Daí se posicionam como estrangeiros que passam por aqueles lugares todos os dias para trabalhar. Encerram-se no interior dos muros das escolas e neles às vezes ficam anos. Ensinam conteúdos que não são aprendidos pelos discentes porque não têm significado para

eles. O ciclo do fracasso escolar associado a discursos que julgam equivocadamente os discentes como incapazes se reforça e se reproduz.

Por isto, aprender com os educandos significa aprender outras geografias. Significa aprender o que sabem sobre seus lugares, como neles se dão as relações socioespaciais, seus conformismos e resistências. Para tanto, geógrafos-educadores precisam esmiuçar as geografias veladas, ausentes, silenciadas. Contrapor a elas a sua geografia-verdade, absoluta e única (em geral ensinada nos cursos de licenciatura e mais valorizada pelos graduados). Uma procura constante de potencialidades e limitações geográficas, independentemente da origem do saber.

Para tanto, diálogos e práxis pedagógica devem mesclar-se ininterruptamente. Constantes problematizações de si, do mundo e dos lugares. Assunção do inacabamento. O posicionamento político pedagógico de geógrafos-educadores depende de suas escolhas. Seu trabalho pode estar a favor da reprodução das segregações e desigualdades ou de possíveis transformações das relações socioespaciais. O primordial é a clareza e a precisão de suas intencionalidades.

Ao longo das ideias expostas neste texto, ficam nítidas as potencialidades de se trabalhar com leituras do mundo e do espaço (PEREZ, 2001), mas há também limitações, fechamentos que precisam ser pensados para que sejam superados. Assim como a experiência narrada, tantas outras transgressoras acontecem nos lugares. Entretanto, muitas vezes encontram-se isoladas, distantes, desagregadas. Por isso, é fundamental pensar e gestar lugares onde estas geografias resistentes se encontrem, se aproximem, para que se ampliem. Isoladas, narrativas experienciais perdem-se no turbilhão cotidiano do fazer fragmentado e solitário.

Transformações de relações socioespaciais se dão a partir de esforços coletivos, tanto em âmbito local como conjuntamente a escalas diversas. Ação-reflexão estratégicas sobre o espaço contra as opressões e desigualdades. Para tanto, a geografia acadêmica, solitária e ensimesmada, não basta. As resistências encontram-se quando também se fazem presentes as geografias ausentes ou solitárias, através de lugares de encontros, onde se cultive o respeito à pronúncia de tantas outras geografias desconhecidas, silenciadas em seus lugares. A geografia não é uma posse indiscutivelmente acadêmica. Geografias podem ser feitas e encontradas em todo lugar.

Readings and Writings of the World of Words: Geographical Experiences with Children

ABSTRACT

The starting point of this article is the geographical experience created from actions and considerations pertaining the daily life and experiences of students and teachers at school. It thus exposes the complexity of themes and issues which might arise from a seemingly simple pedagogical project, which, nevertheless, ends up generating questions, queries and transformation through dialogue and shared learning. This paper proposes a geography teacher is a geographer-educator; idea which expands the field of pedagogical action for these professionals not only capable of passing along the academic content of their work, but also of modifying and developing, together with students, other possible geographies present in diverse places, beyond scientific and hegemonic productions. These are intentions constituents of a questioning pedagogical praxis which transgresses prejudice and fabulation.

Keywords: Problematizing education. Dialogic learning. Transgressive geographies. Territorial place. Geographer-educator.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: contexto, 1989.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur edições, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/O_lugar_no_do_mundo.pdf> Acesso em: 08 mai. 2009.

DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In.: CARLOS, Ana Fani A Alessandri (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 161-172.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. São Paulo: Olhos D'água, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação; os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras; inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HISSA, Cássio E. V. Territórios de diálogos possíveis. In: RIBEIRO, Maria T. F.; MILANI, Carlos R. S. (Org.). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 36-84.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução de Maria Cecília França. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

LISTA TELEFÔNICA DE ENDEREÇOS DE BELO HORIZONTE. Belo Horizonte: Guiatel S/A – Editores de Guias Telefônicos, ano 6, edição 6, 2007.

PEREZ, Carmen L.V. Leituras do mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In.: GARCIA, Regina L. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. 1. ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2008a.