



LÍVIA DE OLIVEIRA, UM CLÁSSICO

LÍVIA DE OLIVEIRA, A CLASSIC

Bruno Nunes Batista

Universidade Federal de Pelotas

brunonunes.86@hotmail.com

César Augusto Ferrari Martinez

Universidade Federal de Pelotas

cesarfmartinez@yahoo.com.br

Gabriela Dambrós

Universidade Federal de Pelotas

gabbydambros@hotmail.com

Ligia Cardoso Carlos

Universidade Federal de Pelotas

li.gi.c@hotmail.com

Liz Cristiane Dias

Universidade Federal de Pelotas

lizcdias@gmail.com

Rosângela Lurdes Spironello

Universidade Federal de Pelotas

spironello@gmail.com

RESUMO

Em celebração às seis décadas dedicadas à Geografia por Lívia de Oliveira (1927-2020), este artigo defende a tese de que, sob os termos de Italo Calvino, a docente emérita da UNESP de Rio Claro deve ser considerada como um clássico do pensamento geográfico brasileiro. Pela atualidade da sua pesquisa de doutoramento, o ineditismo da tese de Livre-Docência e, não menos importante, pelas inestimáveis contribuições ao desenvolvimento da Geografia Humanística Cultural, Lívia permanece como leitura obrigatória no ensino e na epistemologia da Geografia.

Palavras-chave: Lívia de Oliveira; Clássico; Ensino de Geografia; Percepção geográfica; Geografia Humanista no Brasil.

ABSTRACT

In celebration of the six decades dedicated to Geography by Lívia de Oliveira (1927-2020), this article defends the thesis that, under the terms of Italo Calvino, the Emeritus Professor of UNESP at Rio Claro should be considered a classic of Brazilian geographic thought. Due to the timeliness of her doctoral research, the originality of her Livre-Docência thesis and, not least, due to the invaluable contributions to the development of Cultural Humanistic Geography, Lívia remains a must-read in Geography Teaching and Epistemology of Geography fields.

Keywords: Lívia de Oliveira; Classic; Geography teaching; Geographic perception; Humanist Geography in Brazil.

Introdução

O escritor italiano Italo Calvino elaborou quatorze definições que procuravam dar conta da noção de clássico. Dentre as suas caracterizações mais célebres, colocaria o escritor italiano que “dizem-se clássicos aqueles que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 1993, p. 10).

O que seria o conjunto da obra da professora Lívia de Oliveira (1927-2020) senão um categórico clássico da Geografia brasileira, um pensamento por cuja obra sentimos não só a admiração pela potência dos seus conceitos, mas também pela contemporaneidade das suas contribuições, reatualizáveis nos seus sentidos, inspiradores nas suas nuances? Em outras palavras, que aprendemos a amar; aos quais obrigatoriamente iremos retornar.

Nascida na cidade de Mairinque, região metropolitana da cidade de Sorocaba/SP, Lívia se diploma antes como professora primária e enfermeira, para apenas alguns anos depois adentrar no universo da Geografia, pela qual se tornaria licenciada em 1958. Serão seis décadas de serviços prestados na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, *campus* de Rio Claro, tendo à frente preocupações com as possíveis interlocuções entre ensino de Geografia, epistemologia e teoria do conhecimento. Dessa profícua trajetória, a pesquisa de doutoramento *Contribuição ao ensino da Geografia* (1967), a tese de livre-docência *Estudo metodológico e cognitivo do mapa* (1978), e a influência no estabelecimento da Geografia Humanista no Brasil – através das traduções dos livros do geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan – são algumas das contribuições desta notável intelectual.

Sob o impacto do falecimento da professora Lívia em 6 de junho de 2020, aos 92 anos, este texto pretende traçar uma grade de inteligibilidade das principais linhas de força da produção desta pesquisadora. Para tanto, pleitearemos que, por intermédio das terminologias de Italo Calvino, Lívia de Oliveira merece ser reconhecida como um *clássico* do pensamento geográfico brasileiro. Não o fazemos por ocasião de uma homenagem – diga-se de passagem, obrigatória; sobretudo, trata-se de “entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 1993, p. 16).

1 - “Um clássico vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia”

Na sua tese de doutoramento defendida junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, em 1967, Lívia de Oliveira já demonstrava preocupação com o ensino de Geografia realizado no Brasil. Por um lado, denunciava o uso exagerado da nomenclatura nas aulas, em que a memorização aparecia como causa final da aprendizagem; por outro, já notávamos um

esforço de conceituar um dos processos hoje mais citados no ensino de Geografia: o raciocínio geográfico. Como dizia Oliveira (1967), tratava-se esse de um método simultâneo de observação-descrição-explicação dos fatos geográficos, tomando por base não só a memória, mas também a imaginação. Como resultado, “a Geografia irá auxiliar o desenvolvimento intelectual, estimulando a observação analítica e crítica, a dedução das relações entre os elementos que constituem esses fatos e a investigação de suas causas” (OLIVEIRA, 1967, p. 9).

A formação de atitudes também não seria negligenciada por Lívia. Competia à escola formar alunos críticos e participativos, conscientes dos problemas reais da nação em termos políticos, econômicos e sociais; uma demanda ainda presente, como sabemos. Nossa emérita professora estava atenta às transformações espaço-temporais mediadas pela técnica e pelo aceleração das comunicações; sabia do nexos direto dessas com a Geografia, a potencialidade, enfim, do espaço geográfico para poder tanto entendê-las quanto experimentá-las. Procedimento que, no entanto, apenas seria consolidado com uma renovação metodológica em termos pedagógicos, mediante a inserção de outras linguagens, interlocuções e recursos nas aulas, como era o caso das pedagogias ativas, da interdisciplinaridade e do trabalho de campo, a fim de desfragmentar um conhecimento que Lívia já percebia como engavetado (OLIVEIRA, 1967).

Em uma rápida introdução, Lívia de Oliveira já havia conseguido dizer a que veio: o ensino de Geografia clamava por uma renovação. Essa deveria ser problematizada em três dimensões: o papel do aluno, a teoria do conhecimento e a questão do ensino.

No que tangia aos jovens estudantes, Lívia se fazia clara: desde cedo, a criança já está mergulhada no espaço geográfico. Naturalmente curiosa, interessa-se pela sua espacialidade do seu quarto, da sua casa, da sua vizinhança; questiona-a, experimenta-a, aproveita-a: “[...] um interesse natural e espontâneo pelos aspectos geográficos, uma curiosidade pela localização dos lugares e um sentido de direção inato” (OLIVEIRA, 1967, p. 11). Observava Lívia, no entanto, que esse interesse ia diminuindo com o passar da idade e, chegando à fase adulta, esses sujeitos não possuíam as habilidades necessárias para compreender as relações presentes nos fatos geográficos.

Seria essa uma questão atinente à teoria do conhecimento? Provavelmente. Lívia estava atenta ao modo como a Geografia era encarada na escola, um saber cuja herança remontava à descrição e a enumeração de aspectos físicos, climáticos, hidrográficos, políticos e etnográficos, sem que houvesse, para tanto, um elã que conduzisse ao entendimento das conexões entre esses fenômenos; “[...] era um conhecer enciclopédico, livresco, que não contribuía nem para o saber

nem para a cultura” (OLIVEIRA, 1967, p. 12). Um prelúdio de diagnóstico para esse estado corresponderia ao dualismo entre Geografia Física e Humana, impedindo uma visão sistemática, genética, complexa e global das paisagens. De forma semelhante, tinha a ver com o próprio posicionamento dos estudos geográficos nos currículos brasileiros, abrigados eles sob o guarda-chuva dos Estudos Sociais e, somando-se a isso, uma carga horária pequena e dispersa. Por fim, pouco se discutia sobre *como ensinar* Geografia.

A concepção de Lívia de Oliveira era a de que caberia ao ensino de Geografia renovar-se, tomando por base a cientificidade das pedagogias contemporâneas e o pressuposto segundo o qual o currículo deve atender às necessidades dos alunos e da escola. Com efeito, sua concepção precisaria 1) articular-se às demais matérias escolares, a fim de excluir do conhecimento funções estanques e isoladas; 2) criar planos de curso minuciosos e concatenados ao nível psicológico e cognitivo dos seus alunos em cada série; 3) abandonar a soberania da aula expositiva, em prol de metodologias alicerçadas na investigação de problemas, estudos dirigidos, trabalhos em equipe, projetos orientados, excursões, observações em primeira mão dos fatos geográficos; 4) valer-se, na sala de aula, de ilustrações, gravuras, fotografias, cartazes, anuários estatísticos, gráficos, atlas, cartas geográficas, obras literárias. Em suma, Lívia se referia sobremaneira à emergência de uma pedagogia ativa e participativa, aventada por uma redefinição do aluno no processo de construção do conhecimento; se dependesse dos seus esforços, “Não mais seriam fornecidos objetos e imagens prontas, mas os alunos seriam orientados na solução de problemas, construindo ativamente suas imagens. Os objetos seriam construídos, manipulados, trabalhados e ordenados de todas as maneiras possíveis” (OLIVEIRA, 1967, p. 14).

Lívia ainda entregaria no corpo da sua pesquisa de doutoramento uma tentativa de enquadramento histórico da Geografia escolar no Brasil que muito nos serviu para entendermos a trajetória dessa disciplina no país, ao ponto de várias vezes usarmos tal divisão de maneira inconsciente, sem atribuímos o devido crédito à fonte.

Em um primeiro período, anterior a 1931, hegemoniza-se o método verbalista, cujo método por excelência é a transmissão *via* exposição. Lá, “Geografia era sinônimo de decoração e quem se dedicava aos estudos geográficos era admirado e apontado como pessoa de memória prodigiosa e capaz de repetir dados numéricos, sem saber as causas e as formas dessas informações” (OLIVEIRA, 1967, p. 17). Sob a égide do estímulo à memória, o bom aluno era aquele que decorava listas cansativas de nomes e acidentes geográficos. Poucos o eram, entretanto: sobressaía-se uma atitude geral passiva e desinteressada, própria daqueles que percebem um

conhecimento desnecessário e inútil. Não por acaso, muitos viam na Geografia um mero acessório para entender a História.

De 1931 a 1960, a professora Lívia traça um novo marco temporal, em que o ensino de Geografia acompanha, no Brasil, um movimento de renovação científica e educacional. Eivados por acontecimentos como a fundação da Universidade de São Paulo, mas também sob inspiração da orientação moderna escudada tanto pela *Associação dos Geógrafos Brasileiros* quanto pelo *Conselho Nacional de Geografia*, os estudos geográficos escolares receberam contribuições de diversas vertentes. Por um lado, pesquisas que alavancam um conhecimento pormenorizado do território brasileiro. Por outro lado, na esteira da abertura dos cursos de formação de professores, materializa-se um progresso pedagógico em termos de recursos educacionais, que chegam à sala de aula por intermédio de materiais didáticos de indiscutível qualidade, em especial no que se refere aos livros didáticos. Nossa homenageada se anima, mas por pouco tempo: “o professor continua expondo e o aluno escutando. Os educandos adquirem hábitos rígidos, não sabendo, portanto, resolver problemas quando apresentados de maneiras diferentes” (OLIVEIRA, 1967, p. 21). A Geografia continua não ensinando a observação, tampouco a noção de totalidade, que pressupõe o entendimento da conexão indissociável entre os fenômenos. O melhor exemplo é a manutenção do cartesianismo metodológico, que mantém divisões como Geografia Geral, Geografia do Brasil, Geografia dos Continentes, etc. É o velho *etapismo* positivista, cuja sequência natureza-homem-economia obstaculizava a verdadeira renovação. Algo que, incrustado nas entranhas de um ensino de Geografia já centenário no país, serviria como condição de possibilidade para o problema de tese de Lívia de Oliveira.

Pois então, chegamos aos anos 60, a década presenciada e problematizada por Lívia de Oliveira *in loco*. Além da falta de coesão interna subjacente aos cursos de Geografia, nos quais os currículos se diferenciavam de instituição para instituição, somada também à ínfima quantidade de docentes com licenciatura plena, Lívia denunciava os dualismos ainda presentes na Geografia escolar, por meio dos quais “[...] correremos o risco de fazer outra ciência e não Geografia” (OLIVEIRA, 1967, p. 24). Impressões pessimistas e lamentáveis, que invocavam na pesquisadora da UNESP de Rio Claro alavancas para problematizar o ensino de Geografia no Estado de São Paulo. Lívia, através de um raciocínio dedutivo, mostrava preocupação com o contexto da disciplina que aprendeu a amar, mas procuraria, com o auxílio de investigações empíricas, levantar a situação da Geografia escolar no território paulista para encaminhar algumas proposições.

Em contato com alunos das cidades de Santos, Rio Claro, Americana, Brotas e Guarujá, num total de 446 discentes e tomando como base a Geografia, ela objetivava a “[...] verificação do seu status entre as diversas outras matérias curriculares e verificar a opinião dos alunos sobre o ensino desta mesma disciplina” (OLIVEIRA, 1967, p. 26). Por intermédio de um questionário codificado por doze questões, os resultados das entrevistas estruturadas sinalizavam que, *a priori*, os jovens costumavam gostar da Geografia pelo teor dos seus conteúdos e a característica de ser uma matéria “fácil” em comparação às outras. Contudo, lamentavam o excesso de nomenclatura, a obrigação de ter que decorar os elementos geográficos e a predominância da aula tradicional, representada pelo ensino expositivo. Opostamente, tinham apreço por recursos que Lívia considerava como necessários à *observação indireta* da paisagem, como os vídeos, as gravuras, as fotografias, as excursões, etc.

Lívia, de maneira honesta e absolutamente transparente, permitia-se apresentar conclusões que, em parte, rebatiam a sua premissa inicial, isto é, de um ensino de Geografia à *beira da queda*, desacreditado pelos estudantes e desinteressante nas suas características. Apesar do problema de certas questões epistemológicas – como, em especial, a fragmentação do objeto de estudo – os alunos em geral apreciavam as aulas de Geografia, estando “[...] entre aquelas de que eles mais gostam” (OLIVEIRA, 1967, p. 34). Também admiravam seus professores, malgrado ressalvas fossem feitas no que concernia à díade *aula expositiva-avaliação mnemônica*. É por isso que Lívia, na parte conclusiva da tese, apresentaria sugestões para o ensino de Geografia que não se impunham de modo prescritivo ou totalizante, mas sim como resultado de uma trajetória acadêmica e docente já importante. Igualmente nesse caso, as reflexões sobreviveram ao “tribunal da história pedagógica”, haja visto a contemporaneidade do que foi posto para debate.

Primeiramente, a doutoranda aventava a necessidade de, desde o curso primário, o vocabulário geográfico e a linguagem cartográfica estarem presentes nas diretrizes curriculares. Substanciada aos conteúdos de História e Ciências, o professor tem que “[...] orientar e desenvolver na criança a habilidade da observação da natureza e das atividades humanas, procurando compreender as relações primárias do homem com o meio em que ele vive” (OLIVEIRA, 1967, p. 50-51). Englobada por saberes introdutórios no âmbito da Astronomia, da Climatologia, da alfabetização espacial e da geomorfologia, mas também da vida humana em relação com o espaço geográfico, a leitura da paisagem aparece em primeiro plano entre as sugestões da professora Lívia. Deveria ela ser observada diretamente, por intermédio das

excursões e dos trabalhos de campo, e indiretamente, com o auxílio de fotografias, jornais e revistas.

Seguindo a discussão, Lívia, numa espécie de prelúdio dos estudos que na década seguinte centrariam seus esforços, já se valia de alguns termos do vocabulário piagetiano, como estágio de desenvolvimento, nível psicológico e operações cognitivas formais. Ainda que de maneira precoce e um tanto quanto dispersa, já identificávamos uma defesa de trabalhos práticos na aula de Geografia, utilizando-se para tal do espaço urbano como correia de transmissão. Conforme dizia Lívia, o estudo da cidade contribui para o entendimento do sítio, da localização e da posição de um determinado espaço, que nunca está isolado, mas em relação com o mundo – integra, assim, elementos físicos e humanos. O município é porta de entrada para uma abordagem científica do espaço geográfico, apoiando-se essa nas abstrações das linguagens cartográficas e na construção de conceitos. “Neste contato real com os fatos geográficos, os alunos têm oportunidade de trabalhar com o que já conhecem e assim será fácil ao professor sistematizar o conhecimento geográfico” (OLIVEIRA, 1967, p. 57). Com efeito, tanto o conhecimento prévio do aluno quanto os arredores escolares devem ser valorizados: um outro sinal, diga-se de passagem, das primeiras aproximações de Lívia com o construtivismo.

Finalmente, a tese de doutoramento percorre, série por série, os conteúdos definidos pelo Estado de São Paulo e, junto a eles, anexa uma condição de possibilidade didático-pedagógica para operacionalizar os elementos geográficos. Como ponta de lança, a noção de que competiria ao professor ser menos um expositor e mais um mediador, que elabora estudos dirigidos nos quais a participação dos alunos é valorizada; seriam conduzidos esses por levantamento de dados, investigações, solução para problemas reais e discussões com o grande grupo; participação ativa, contribuindo para a “[...] formação do cidadão esclarecido, consciente das possibilidades e dificuldades do nosso país e de suas relações com as demais nações do globo. Deste modo, seriam estudadas as relações econômicas, sociais, políticas e culturais do Brasil com o mundo” (OLIVEIRA, 1967, p. 60). Enfim, a professora Lívia postulava um ensino de Geografia eivado por um espírito crítico e desacomodado. Um componente curricular engajado na transformação social, tendo como foco primordial de análise as interlocuções entre sociedade e natureza. Ciência com responsabilidade prática, justificar-se-ia na escola pela possibilidade de construir o raciocínio geográfico e a observação atenta da paisagem. Não era pouca coisa. Não por acaso, um projeto de uma vida, pelo qual Lívia esteve comprometida por mais de seis décadas.

Sob a égide das pedagogias ativas, das metodologias participativas, dos projetos discentes, da resolução de problemas e de outras ações que buscam colocar os alunos no centro do processo

de aprendizagem, a contemporaneidade do ensino de Geografia talvez não perceba como é tributária do doutoramento de Lívia de Oliveira. Ora, a primeira tese sobre ensino de Geografia defendida no Brasil já teria reservado para si um lugar na memória. Mas há mais. Por definir as condições de possibilidade para se pensar sobre a Geografia escolar e, ao mesmo tempo, traçar as características primordiais de uma renovação pedagógica, Lívia já se colocava como uma intelectual de vanguarda pela qual os estudos posteriores teriam que passar. Reprisemos, portanto, Calvino (1993, p. 14): “Um clássico vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia”. Procedimento genealógico cujos caminhos nos levarão a 1967, introduzindo-nos no fértil pensamento de uma jovem professora.

2- “Um clássico nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”

Na esteira de uma plataforma de pesquisa que procurava compreender a genética do chamado raciocínio geográfico, Lívia daria um passo à frente na sua tese de Livre-Docência, incorporando às premissas do doutoramento estudos sobre Psicologia, Filosofia e Teoria do Conhecimento. Não há uma ruptura com os princípios escola-novistas: o estudo do meio, a observação da paisagem, os trabalhos práticos e os projetos coletivos continuam como ponto de partida, estando eles agora balizados por um renovado suporte conceitual: a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Dentre as concepções que costumavam estudar o ato perceptivo, duas escolas costumavam dominar as discussões: o *inatismo* e o *empirismo*. Na primeira perspectiva, o aparato de percepção está posto *a priori* para o que virá depois, de forma que cada sujeito possui uma bagagem hereditária impressa na sua herança genética. Ele, com efeito, realiza intuições sob o espaço visual, de forma que a paisagem teria somente uma função suplementar, complementando as formas dadas previamente. O empirismo, por seu turno, baseia-se na noção de que o sujeito é tábula rasa, em que a experiência engendra a percepção; a estrutura do intelecto se desenvolve junto aos sentidos, com a capacidade de conhecimento estando completamente dependente do meio social. Lívia dá um passo à frente dessas duas correntes tradicionais, abrigoando-se numa terceira via de fundamentação teórica.

Não há construção do objeto geográfico sem que haja experiência, esse é o ponto de partida de Lívia. Porém, o ato de experimentar pressupõe estágios gradativos, distinguidos entre si como *sensação* e *percepção* (OLIVEIRA, 1977). Se o aspecto sensitivo deve ser tomado como um primeiro contato em termos de extensão e duração, a percepção se impõe como uma abstração superior sofisticada por parte do sujeito, que não copia o mundo, mas o representa através dos

seus aparatos sensoriais: “[...] a percepção é justamente uma interpretação com o fim de nos restituir a realidade objetiva, através da atribuição de significado aos objetos percebidos. Portanto, quando nos preocupamos com a percepção espacial é preciso não confundir o ver com o perceber” (OLIVEIRA, 1977, p. 62). Os ecos piagetianos aqui são evidentes. Para o biólogo suíço, o modelo da *gestalt* estava correto em elencar as características primárias subjacentes às estruturas inatas do sujeito. No entanto, existiria toda uma complexidade de ações que se impõem a partir das relações entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido. Para perceber, não basta possuir, mas também fazer com que as categorias perceptivas determinadas *a priori* sejam postas em condições de atividade. A compreensão dos objetos depende de um processo interativo, na qual a maneira através da qual o campo visual se apresenta pressupõe a descentração cognitiva do sujeito (OLIVEIRA, 1977).

Para o ensino de Geografia, esta contribuição foi monumental. Lívia já estava atenta às pesquisas realizadas em diversos países que tinham como preocupação central a percepção espacial; tomava por premissa que o modo como desenvolvíamos nossas imagens ambientais era corolário de uma combinação de efeitos físicos externos com os processos internos de aprendizagem; concordava que os conceitos da Geografia são interdependentes da percepção e como essa se trata de uma faculdade prosperada desde a mais tenra idade; portanto, defendia que a criança pode e deve ser alfabetizada geograficamente; por fim, concluía que o aprofundamento dessas pesquisas exigiriam esforços interdisciplinares. De fato, um campo fértil a ser desbravado. Para Lívia de Oliveira (1977), faltava uma fundamentação teórica mais ampla, que pudesse explicar de maneira robusta as interlocuções entre os aspectos perceptivos com a construção do conceito de espaço. O grande aporte teórico-metodológico seria *La représentacion de l'espace chez l'enfant*

Operando com os estádios de percepção do espaço arrolados por Piaget, os estudos de alfabetização cartográfica deveriam levar em conta os processos mentais *topológicos, projetos e euclidianos* (OLIVEIRA, 1977). No que toca o primeiro processo, entende-se que a primeira aproximação do espaço por parte da criança é orgânica e dependente da movimentação do corpo; as relações topológicas se dão quando ela diferencia outros corpos do seu e empreende associações *frente/atrás, perto/longe, igual/diferente, maior/menor*; relações de ordem, continuidade, vizinhança, separação, dentro/fora são as principais características desse ordenamento alojado no período sensório-motor. Na sequência, com as relações projetivas, o sujeito passa a coordenar cognitivamente as relações dos objetos uns com os outros, de forma que pode projetar um ponto de vista diferente, colocando-se no lugar do próprio objeto ou de

alguém que o observa – ato de descentração, conseqüentemente. Nível intermediário entre as relações topológicas e as euclidianas, a coordenação projetiva é um tipo de abstração preliminar, posto que a criança começa a tomar consciência de que não vive e enxerga isoladamente, situando-se entre outros indivíduos; ele é, junto ao espaço topológico, condição de possibilidade para o terceiro nível, reconhecido por Piaget como euclidiano. Por ser simultâneo às relações projetivas, associa-se esse ao entendimento da coordenação dos objetos entre si, porém lhes introduzindo um sistema de coordenação, considerando uma métrica que deve ser descrita e apreendida de maneira exata; em termos euclidianos, isso significa subordinar o espaço a um plano balizado por um ordenamento matemático. Ele permite à criança “[...] situar os objetos uns em relação aos outros e colocar e deslocar os objetos em uma mesma estrutura; é através deste sistema que a criança engloba os objetos e os lugares por eles ocupados” (OLIVEIRA, 2005, p. 116).

Sob influência direta das terminologias piagetianas, Lívia transpôs tal arquitetura conceitual tanto para a alfabetização cartográfica e o uso dos mapas no ensino de Geografia quanto para o problema da percepção, considerado como fundamental no raciocínio geográfico.

No que se refere à cartografia escolar, nossa homenageada realizou um abrangente estudo na cidade de Rio Claro/SP entre os anos de 1974 a 1975, com foco em alunos de quinze estabelecimentos de ensino, totalizando mais de três mil crianças. Procurava verificar a construção do espaço entre essas crianças tomando como medida as relações topológicas, projetivas e euclidianas. Objetivava estabelecer caminhos para o ensino da linguagem cartográfica. Os resultados influenciariam uma geração de acadêmicos do campo escolar da Geografia. Por um lado, eles ratificaram os estudos piagetianos, demonstrando como os processos cognitivos identificados por Lívia nas crianças da cidade paulista correspondiam, em média, aos estágios de desenvolvimento elencados pelo biólogo suíço (OLIVEIRA, 1978). Noções como as de direita/esquerda, acima/abaixo, ponto de vista próprio/ponto de vista do outro/objeto em relação a outro objeto estavam ligadas aos elementos da orientação espacial, de forma que relações projetivas e euclidianas não maturadas podem inviabilizar o entendimento de um mapa. Como poucos daqueles alunos que participaram da pesquisa sequer possuíam habilidades de lateralidade e descentralização, de que modo o professor poderia satisfatoriamente alfabetizá-los em termos cartográficos? E qual seria a possibilidade de alavancar o entendimento da linguagem do mapa em termos de escala, localização e distribuição, relações categoricamente euclidianas? Reduzidas, obviamente. Pois bem, as conclusões de Lívia naquela tese de livre-docência exigiriam uma revolução pedagógica no

bojo do ensino da Geografia, em especial nas séries iniciais. O professor, antes de qualquer coisa, deveria identificar o estágio de desenvolvimento mental dos seus alunos a partir da maneira por meio das quais elas constroem suas relações espaciais. Trata-se de ensinar o mapa não como um objeto em si mesmo, mas sim enquanto linguagem polissêmica que intermedia a relação da sociedade com o espaço geográfico (OLIVEIRA, 1978).

As operações de alfabetização cartográfica encontrariam eco no estudo das estruturas perceptivas, base do raciocínio geográfico. O desenvolvimento das relações espaciais não se daria de maneira inata ou empírica, posto que no sistema piagetiano o desenvolvimento mental é uma construção que acontece por meio das interações e adaptações do sujeito com o meio, caracterizando esse percurso pelo período sensório-motor e o período operacional, dividido esse em dois subperíodos: “a) das operações concretas, quando o sujeito opera sobre os objetos ou sobre as ações exercidas sobre os objetos, e b) das operações lógicas, quando o indivíduo opera sobre operações, prescindindo da presença concreta do objeto” (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

A construção dessas operações seria a síntese de uma dialética do indivíduo com o meio social, prospectada pelas transformações que o primeiro realiza no segundo (*assimilação*) e o segundo impõe ao primeiro (*acomodação*). A mesma lógica se aplica à percepção. Ela depende, como já comentamos, da experiência associada a um campo sensorial, que lhe disponibiliza elementos passíveis de contrapor ou afirmar o egocentrismo do sujeito. É por esse motivo que todo o ato perceptivo está mergulhado pelo relativismo da subjetividade, que pode deformar a realidade e subordiná-la aos interesses do sujeito. Porém, um patamar superior é dado pela inteligência, uma operação que ainda que não possa prescindir da sensibilidade, não está limitada às impressões individuais, pois as utiliza como alavancas para construir conhecimentos universais e independentes do eu individual. Assim, “[...] o sujeito pode à vontade compor, decompor e recompor o objeto em pensamento, sem a sua presença” (OLIVEIRA, 2000, p. 11), capacitando-se para operar tanto com formas abstratas quanto com um sistema de significados apoiados em símbolos, conceitos e representações.

Lívia entende que a percepção e a inteligência, consideradas por Piaget (1983, p. 129) como “[...] uma relação entre um significante e uma realidade significada”, tem em comum com a Geografia o processo de leitura da paisagem, que se define por um ponto de vista e uma noção de conjunto ou totalidade. Sim, paisagem é tudo aquilo que se vê, tudo aquilo que percebemos mediante o olhar. Definir paisagem é supor uma atividade do sujeito. Contudo, a professora Lívia entende que ela é o resultado de uma acumulação de tempos, materializando o acúmulo de técnicas e intencionalidades que definem a historicidade de uma sociedade (OLIVEIRA,

2000). Desse modo, faz-se imprescindível uma rede de conceitos para entender sua posição em relação ao espaço geográfico, diálogo local-global de idas e vindas que são inapreensíveis pelo ponto de vista imediato do sujeito. Entre as habilidades subjacentes ao raciocínio geográfico está a significação da imagem paisagística, isto é, a mobilização de um ato de inteligência que dá sentido aos dados sensoriais (OLIVEIRA, 1978) e elabora uma “[...] construção infinita de estruturas novas, ultrapassando os limites de qualquer percepção real” (PIAGET, 1983, p. 73). Do interior dos estudos piagetianos conduzidos pela professora Lívia foi concretizado um ponto de emergência das relações possíveis entre Epistemologia Genética com o ensino de Geografia; a percepção da paisagem é o elo de ligação. O que a criança sabe e observa não poderá ser negligenciado pelo professor, que se utiliza do patamar atual para recriar o conhecimento geográfico sob bases conceituais. Ao olhar, dar-se conta desse ato e receber desafios do meio social, a criança toma consciência das suas ações. Nem a descrição cristalizada e/ou dogmática da paisagem, tampouco um *laissez-faire* que deixaria a cargo do aluno a interpretação daquela. A paisagem e a criança se determinam mutuamente.

Com tais considerações, a mestra Lívia de Oliveira, à frente do seu tempo e de costas para as pedagogias tecnicistas de matriz skinnerianas preponderantes na época, impulsionaria duas escolas até hoje atuantes no pensamento geográfico escolar. Uma delas se volta para a crítica epistemológica, procurando entender os processos de construção do conhecimento geográfico sem as amarras seja do apriorismo, seja do empirismo. A outra, por sua vez, aloja-se na perspectiva de criação de propostas pedagógicas relacionais, onde a pedra de toque procura trazer para o interior das aulas de Geografia o mundo vivido pelo aluno, por intermédio da sua atividade. Ambas são procedentes, férteis, abertas, *em devir*. Ambas não deixam de retornar àquela embrionária problematização de Lívia de Oliveira. Por conseguinte, um clássico, “[...] que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11).

3- “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”

Após a contribuição máxima da professora Lívia para o ensino de Geografia na sua tese de Livre Docência publicada em 1978, uma nova – e também potente – contribuição apareceria no horizonte investigativo da já consagrada pesquisadora. Na continuidade de um percurso sobre os estudos da percepção sob inspiração piagetiana, Lívia se aproximaria no início da década de 1980 do pensamento geográfico estadunidense, tendo como porta de entrada o Humanismo da Geografia Cultural Yi-Fu Tuan (cuja obra difundiu no Brasil através das traduções de *Topofilia e Espaço e Lugar*).

A Geografia Humanista que Lívia contribuiu para desenvolver no país se tornou uma instigante terceira via para o pensamento geográfico hegemônico, chancelado até então pelas perspectivas teóricas da *new geography* ou pelos estudos sob o crivo do materialismo histórico-dialético; em outras palavras, um racha *físicos x humanos* (MARANDOLA JR. & GRATÃO, 2003). Como vimos, desde o seu doutoramento Lívia já defendia que o espaço geográfico era único e indivisível, característica que defendeu estando à frente da disciplina de Didática no Departamento de Geografia de Rio Claro. Com a influência de Piaget a respeito das formas de cognição, aprendeu a desconfiar do determinismo economicista, que partia do pressuposto de que os indivíduos seriam completamente condicionados pelas condições concretas de um modo de produção. Não seria surpresa que se aproximasse dos estudos de percepção ambiental arrolados por Tuan. O pensamento desse geógrafo lhe fascinava por vários motivos.

Primeiramente, pela concepção de integração subjacente à Geografia, movimento que Lívia já fazia e cuja instrumentação conceitual de Tuan lhe ofereceu novos percursos investigativos. Tratava-se de compreender as relações de homens e mulheres com o seu meio numa perspectiva que valorizasse a afetividade, os sentimentos e as memórias individuais, que significavam seus espaços de maneira singular. Sem a pretensão de realizar uma fixação de sentidos ou a definição de uma essência, valoriza-se a contingência dos significados imateriais, com a preocupação de, inspirando em estudos da fenomenologia, do existencialismo, da psicologia e da antropologia, compreender os valores de uma comunidade quando interage com o seu meio ambiente.

São pesquisas que se deslocam em torno da noção do mundo vivido, experimentado em ato por meio de formas de percepção, ação e uso particulares. E que poderiam dialogar com a leitura da paisagem, processo caro tanto à Geografia quanto à plataforma de estudos de Lívia de Oliveira. Ela se admirava com o jeito com o qual Tuan articulava a simbologia própria de cada lugar à percepção da paisagem, tornando cada relação paisagística diferente e especial. Cada pessoa constrói e elabora seus significados espaciais por meio de uma multiplicidade de sentidos que englobam o olfato, o paladar, o tato, a visão; por outro lado, “As emoções e o pensamento dão colorido a toda experiência humana, e a sensação é rapidamente qualificada pelo pensamento em um tipo especial, como, por exemplo, calor sufocante ou ardente, dor aguda ou fraca, provocação irritante ou força brutal” (OLIVEIRA, 2000, p. 20). A noção de experiência é central: a consciência sempre é dirigida ao mundo vivido, porém a maneira como interagimos com os aspectos exteriores depende de uma intencionalidade preenchida por sentimentos, afetos, lembranças e modos de existência. Conforme Tuan (1980, p. 110), o mesmo acontece com a paisagem, cuja apreciação e leitura é “[...] mais pessoal e duradoura

quando está mesclada com lembranças de incidentes humanos. Também perdura além do efêmero, quando se combinam o prazer estético com a curiosidade científica”.

Lívia enriquece os seus estudos sobre a percepção geográfica, colocando-a em correspondência com a sensação e num estágio cognitivo superior. Através dos sentidos, nos comunicamos com um mundo composto de cores, formas, extensões, sons, odores. Essa relação com o que nos rodeia é a experiência em si mesma, processo que, conforme o pensamento piagetiano, é condição *sine qua non* para a aprendizagem. Porém, a diferença agora pontuada entre sensação e percepção reside no fato de que enquanto a primeira se dá através de órgãos sensoriais que capturam os sentidos externos, a percepção opera em um nível maior de profundidade, balizando-se pela construção de significados (OLIVEIRA, 2000). Não era novidade a ideia de que os estudos da paisagem eram uma das razões de existência do pensamento geográfico nem que, também, o ensino da Geografia deveria preocupar-se com eles. Entretanto, do hibridismo da espacialidade de Piaget com o humanismo de Tuan, Lívia vai além, demonstrando como a paisagem era, junto à cartografia, a noção central da Geografia escolar. Yi-Fu Tuan lhe dava subsídios...

É difícil para um adulto recapturar a perdida vividez das impressões (exceto sensorialmente) como a frescura de uma cena após a chuva, a fragrância penetrante do café antes do desjejum, quando a concentração de açúcar no sangue está baixa, e a pungência do mundo durante a convalescência, após uma doença. Uma criança, de cerca de 7 a 8 anos os treze, catorze, vive a maior parte do tempo, neste mundo vivido. (TUAN, 1980, p. 65).

Uma observação da paisagem que, direta ou indiretamente, efetiva-se para além da mera morfologia, explicando as conexões entre os fenômenos e de que maneira os fatores antrogênicos podem se manifestar na natureza: uma abordagem sistêmica, eis o que compete à educação geográfica realizar. Se, como diz Tuan (1980, p. 4), “As crianças têm apenas um mundo e não uma visão de mundo”, então, nas palavras da professora Lívia, “Nossa tarefa é tentar ultrapassar a paisagem como aspecto visual para chegar ao seu significado e valor” (OLIVEIRA, 2000, p. 17). Uma tarefa que não pretende nenhuma imparcialidade ou afastamento do problema, mas que coloca como parte constitutiva da análise a subjetividade e a imaginação.

Para nós, professores de Geografia, o compromisso com os argumentos de Lívia deverá ser firmado, sobretudo, no terreno da sala de aula, em um contrato pela aprendizagem. Em primeiro lugar, entenderemos que os alunos não estão em relação de exterioridade às paisagens que vivenciam, das imagens que enxergam, etc. Pelo contrário: a paisagem para eles se revela em

ato, em função de um ponto de vista eivado por afetividade, pertencimento, emoção. Eles enxergam a paisagem a partir deles mesmos, e devemos nos utilizar dessas sensações. No entanto, a visão, o tato e o cheiro fazem parte de um campo sensorial limitado, que se enfraquece com a ampliação da escala. Pois bem, a percepção tende a preencher essa lacuna espacial com imagens, símbolos, representações. E, também, com a construção conceitos geográficos, por intermédio do trabalho docente, que problematiza com seus alunos a posição deles em relação a um espaço mais amplo. Trata-se de um ordenamento lógico dos dados sensoriais, cuja amplitude buscará a superação de esquemas de experiência pessoal, descentrando os sujeitos. Raciocínio geográfico por excelência.

Equilibrando o construtivismo piagetiano com o humanismo de Tuan, Lívia destrincha um campo afirmativo em que, nas palavras de Cabral (2000, p. 39), “[...] cada paisagem tem seu próprio conjunto e contém significados específicos para nós. Não obstante, qualquer paisagem é diferente e ao mesmo tempo possui similaridades com outras, pois além dos atributos e formas comuns, nós a vemos através dos mesmos olhos e preconceitos”. Topofilia e raciocínio geográfico introduzidos numa mesma grade de inteligibilidade, na qual o ato de inteligência está concatenado ao sentimento de pertencimento, conduzindo o pensamento ao estar-no-mundo. Em outras palavras, “[...] um *continuum* experimental mediado pela sensação, percepção e concepção, uma tríade em que, caminhando-se da primeira para a última, caminha-se para o pensamento, e no sentido inverso caminha-se para o sentimento” (MOREIRA, 2019, p. 66).

Precursora de uma perspectiva de trabalho em que a paisagem é fonte de significação para o ensino da Geografia, parece que foi no fechamento da ideia de percepção geográfica que Lívia concluiria um projeto anunciado há muito tempo, ou seja, aquele de cientificar o pensamento geográfico por sua unidade, acrescentando a dimensão temporal à experiência da espacialidade (OLIVEIRA, 2013). Quando colocava no ano de 1976, em *A situação da Geografia entre as ciências*, que a vertente de espaço absoluto deveria ser repensada, adiantava a proeminência da concepção relativa, em que “[...] as medidas poderiam ser definidas em termos de velocidade, custo, tempo, percepção, distância, acessibilidade. Assim, a localização relativa não é necessariamente expressa em graus, mas em outros valores” (OLIVEIRA, 1976, p. 59). Sob o crivo desse viés, a Geografia não se divide em física e humana, tampouco é saber de síntese, muito menos é ciência de classificação. Opostamente, repousa sobre a percepção paisagística e o raciocínio geográfico, empregando o mapa como meio *sui generis* de comunicação e representação do espaço. Municuada pela cartografia e tendo como princípio de ação a

percepção humanística da Geografia Cultural, a unidade será mantida, os dualismos não terão como se justificar.

Novamente com Calvino (1993, p. 12), para o qual “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”, a ressonância com o pensamento de Lívia de Oliveira é, mais uma vez, evidente. Prosseguindo os estudos feitos pela nossa homenageada a respeito das experiências sensitivas, representativas, perceptivas e imaginárias engendradas pelo pensamento em combinação com o entorno, atualmente não só não causa surpresa como, inclusive, vêm sendo cada vez mais bem-vindas as interlocuções da Geografia (acadêmica e escolar) com a Literatura, a Psicologia, a Filosofia, as Artes Plásticas, a Filosofia. Nesse quesito, o relato de Marandola Jr. e Gratão (2003, p. 16-17) é mais do que elucidativo: é esclarecedor do quão importante a professora Lívia foi para esse processo.

Os ensinamentos da professora-geógrafa revelam-nos que essa Geografia se mostra multifacetada: surgida nos anos 1950, com consolidação mais ampla no Brasil a partir da década de 1990, através da perspectiva da valorização da vida, pode humanizar a leitura da Economia, da Física e outras ciências, buscando a integração Homem-Ambiente e a valorização de paisagens e lugares. A Geografia Humanista atingiu fóruns científicos abrindo campos instigantes. [...] E o caminhar de Lívia, no sonho ou na vigília, deixou um legado inestimável para nossa geografia, seja pelas portas e perspectivas que abriu, seja por sua própria pessoa, que sonhou caminhando, e caminhou sonhando, sem perder de vista o ser professor e o ser geógrafo, sem perder de vista o lugar, o seu lugar, e o lugar do lugar no mundo...

Por outro lado, se a continuidade das pesquisas no quadrante da Geografia Humanística Cultural mantém a frescura e a atualidade de Lívia de Oliveira, o estudo dos seus livros, artigos, entrevistas e palestras permanece inesperado e inédito. Uma vez que a repetição dessa leitura “[...] nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que o contempla” (DELEUZE, 1988, p. 127) e concordando com Foucault (1996, p. 26), para o qual “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, Lívia continua a nos transformar, subjetivar, envolver; ao fazê-lo, injeta-nos o sentido da mudança, de modo que nem nós nem os nossos lugares permanecerão os mesmos.

4- Um pensamento em movimento, um Dizer-Sim ao ensino da Geografia

Em uma emotiva entrevista concedida ao Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina, em 22 de março de 2006, Lívia retoma a sua trajetória profissional, trazendo-nos passagens fundamentais da sua vida. Do relacionamento com a família, passando pela diplomação como normalista, o trabalho no campo da enfermagem até, finalmente, chegar

na atuação como professora e pesquisadora da Geografia, nada se fez por acaso. E, ao sobrepormos essa fala aos três momentos deste texto-homenagem, parece que a razão principal da relevância do pensamento de Lívia se deve à clareza das suas perguntas, à inquietude do seu trabalho, ao método claro e distinto de saber como colocar em questão um problema.

Após abandonar a área da saúde, Lívia se matricularia no curso de Geografia e História da Universidade de São Paulo, diplomando-se em ambas, e optando pela primeira. Começa a dar aulas para crianças e, apesar da satisfação com as suas práticas e o prazer que adquiria pelo ato de educar, a professora Lívia começava a ficar desconfiada. Como ela relata aos entrevistadores, “Quando comecei a dar aulas em Pedro de Toledo, me surgiu a questão: como posso saber se o aluno aprendeu ou não geografia? Foi aí que começou” (MACHADO; FURTADO; BUSS, 2007, p. 221). De uma pergunta bem colocada previamente, emergiria um projeto de atribuir ao ensino geográfico uma base científica, a partir da qual pudesse haver espaço para generalização. Eis a motivação que energizava a sua tese de doutorado, trabalho basilar que permanece obrigatório.

O amadurecimento à frente da disciplina de Didática, somado às experiências no campo da psicologia da educação vivenciadas nos Estados Unidos e, sobretudo, ao aprofundamento do construtivismo piagetiano, tornaram a pesquisa de Livre Docência um marco no interior da Geografia escolar. Relembrando aquela época, Lívia descreveu na entrevista à *Geosul* o núcleo da sua problemática:

E este era meu pressuposto, nossas crianças não são melhores nem piores que as outras crianças, elas são iguais, independente de economia, de alimentação; mentalmente elas são iguais às outras. E aí me surgiu que, para trabalhar com o mapa, teria que pensar em uma alfabetização cartográfica. Não se pode tomar mapas para adultos e dar para crianças. Como elas vão entender? Os mapas são euclidianos e a criança vive topologicamente. (MACHADO; FURTADO; BUSS, 2007, p. 227).

Comprovando através de um método rigoroso as premissas aventadas pelo Centro Internacional de Epistemologia Genética, Lívia foi responsável por introduzir o que de mais avançado havia no ensino de Geografia, além de expandir as análises das espacialidades biológicas, físicas e matemáticas carreadas por Jean Piaget para o espaço geográfico. Com isso, inaugurou o debate em torno do ensino de cartografia.

Finalmente, desde cedo a professora Lívia criticava os dualismos presentes na Geografia, em especial aqueles materializados nas divisões entre *física, humana, geral, brasileira, continental, regional*, etc. Perspectivava a possibilidade de adentrar no entendimento da espacialidade pela noção de espaço relativo, em detrimento da concepção absoluta. Por último, as próprias

características dos seus trabalhos sobre a percepção, na década de 1970, já evocavam outros sentidos investigativos, esquadrihados por uma ideia de subjetividade. Quem conhecia os textos de Lívia naquele momento não iria surpreender-se com o seu fascínio pela obra de Yi-Fu Tuan. Novamente à Lívia, a palavra:

E quando, através do Christofoletti, me caiu nas mãos o livro *Topofilia* para traduzir, achei interessante. Em seguida, já me pediram para traduzir o *Espaço e o lugar*. Para mim, foi muito bom, era o que eu queria, já trabalhava com o lugar e me deu muita abertura. Aquela era a geografia que eu queria, não era física, urbana, cartografia; não predominava uma ou outra, era apenas a geografia. E agora todo mundo descobriu o lugar. (MACHADO; FURTADO; BUSS, 2007, p. 228).

As paisagens e os lugares não podem ser determinados de antemão por pesquisadores ou através de modelos planejados em laboratório. Paisagens e lugares se confundem com a história de cada sujeito, que direciona ao seu mundo vivido uma multiplicidade de aspectos simbólicos que só podem ser entendidos junto a um método que valorize a subjetividade, que procure compreender as relações de pertencimento. Percepção ambiental, geograficidade, topofilia, ambiência... Conceitos e noções que nos são hoje caros e bem-quistos, eles não estavam desde sempre aí: tiveram que ser criados, problematizados, reflexionados por um grupo de intelectuais que procuravam avigorar o pensamento geográfico, arregimentando lógicas estrangeiras tanto à *new geography* quanto ao materialismo histórico-dialético. Dentre esses nomes, Lívia de Oliveira foi um dos maiores.

Pois bem, se a premissa aventada por este texto foi a de que a professora Lívia deveria ser considerada como um clássico, os efeitos da análise concretizaram a hipótese inicial. Um pensamento potente, que ao recusar a comodidade do mesmo, manteve-se em movimento. Contemporâneo, inédito, inconcluso, inspirador, fértil. Tudo porque Lívia de Oliveira nunca abdicou de Dizer-Sim à Geografia, celebrando-a com pluralidade, criação, alegria, autenticidade. Com a própria vida. *Um clássico*.

REFERÊNCIAS

CABRAL, L. O. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, jul.-dez. 2000.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MACHADO, E.; FURTADO, S.; BUSS, M. D. Entrevista com Lívia de Oliveira. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, jan.-jul. 2007.

MARANDOLA JR., E.; GRATÃO, L. H. Do sonho à memória: Lívia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **Geografia**, Londrina, v. 12, n. 2, jul.-dez. 2003.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro 2**: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, L. **Contribuição ao ensino da Geografia**. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Universidade de Campinas, 1967.

_____. A situação da Geografia entre as ciências. **Geografia**, Rio Claro, v. 1, n. 1, abri. 1976.

_____. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v. 2, n. 3, abri. 1977.

_____. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1978.

_____. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, ago. 2000.

_____. A construção do espaço, segundo Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, dez. 2005.

_____. Sentidos de lugar e de toponímia. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 2, mai.-ago. 2013.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

TUAN, Y. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.