
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA
ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CHRISTIANE FERNANDA DA COSTA

Setembro - 2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA
ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CHRISTIANE FERNANDA DA COSTA

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO PEDRO PEZZATO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

C8371

Costa, Christiane Fernanda da

Leitura e escrita no contexto da cartografia e da geografia escolar
nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Christiane Fernanda da
Costa. -- Rio Claro, 2020

346 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: João Pedro Pezzato

1. Gênero textual. 2. Cartografia Escolar. 3. Leitura e escrita. 4.
Linguagem Cartográfica. 5. Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVADA

TÍTULO DA TESE: LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: CHRISTIANE FERNANDA DA COSTA

ORIENTADOR: JOAO PEDRO PEZZATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção ao Título de Doutora em EDUCAÇÃO,
pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Prof. Dra. ANDREIA OSTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. DENIS RICHTER

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais - Campus Samambaia / Universidade Federal de Goiás
- Goiânia / GO

Prof. Dra. HELENA COPETTI CALLAI

Departamento de Humanidades e Educação / Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul - Ijuí / RS

Prof. Dr. JADER JANER MOREIRA LOPES

Faculdade de Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Rio Claro, 30 de setembro de 2020

Dedico este trabalho especialmente à minha tia-avó Ennydy da Costa.

Dedico também a todos que compartilharam cada lágrima, alegria, frustração e conquista no trilhar dessa inesquecível experiência.

Agradecimentos

Registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta e/ou indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nos momentos em que mais precisei.

Minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus e Nossa Senhora Aparecida, por sempre me concederem sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar e força para não desistir.

Agradeço, especialmente, à minha família, essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim.

Aos amigos de tantos cantos do mundo, que entraram na minha vida de diversas maneiras e de quem eu lembrarei sempre. Obrigada pelas traduções, pela amizade e pela convivência. Pelos momentos e sentimentos, iguais e diferentes, não importa o tamanho do tempo: grandes ou pequenos, foram tempos significativos. Recebi de vocês gestos de apoio, amizade, amor e compreensão. Com vocês vivi alegrias, compartilhei tristezas, realizei algumas loucuras e sonhei muitos sonhos; muito obrigada por me ajudarem a escrever cada capítulo da minha história.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, universidade pública e gratuita que me possibilitou a formação em duas licenciaturas: Geografia, nos anos de 2005 a 2008, e Pedagogia, nos anos de 2009 a 2012. Foi também onde realizei minha pós-graduação, defendi meu mestrado em Educação em 2015 e em 2020 meu doutorado.

Aos docentes do Departamento de Educação da UNESP, que participaram da minha formação.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, a autorização da realização da pesquisa na escola de ensino fundamental do município.

À Universidad de La Serena (ULS), por me receber e permitir a realização da minha visita técnica. Agradeço, particularmente, Prof. Dr. Fabián Araya Palácios, Prof^a. Ms. Ximena Cortés Quezada, Prof^a. Ms. Silvana Núñez Thompson, Prof^a. Ms. Maria del Carmen Varela Araya. Gratidão pela rica e inesquecível experiência vivenciada em solo chileno.

Ao Colégio Inglés Católico de La Serena, que permitiu meu acesso e autorizou a minha produção de dados.

Ao Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROPG), o auxílio financeiro PROAP/CAPES durante as viagens para produção de dados no Chile.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos pais, por autorizarem as participações de seus filhos nas atividades propostas, e principalmente às crianças brasileiras e chilenas, que tanto se empenharam na realização de cada registro gráfico e/ou escrito durante a produção de dados desta pesquisa.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca do exame de qualificação e defesa: Prof^a. Dra. Andreia Osti, Prof. Dr. Denis Richter, Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes e Prof^a. Dra. Helena Copetti Callai, cujas observações e sugestões apontaram o caminho para o prosseguimento e finalização desta pesquisa.

Gostaria de agradecer especialmente ao meu orientador, professor e amigo, Prof. Dr. João Pedro Pezzato, responsável direto pela missão que agora se cumpre. Agradeço os ensinamentos, a dedicação, confiança, incentivo, apoio e o encorajamento contínuo durante todo o período de orientação.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

Um escritor nasce e morre

[...] Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever [...].

Autor: Carlos Drummond de Andrade¹

¹ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18792>> Acesso em: 12 jul. 2019.

RESUMO

Há diferenças culturais, históricas e evolutivas nas formas como as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre o mundo. Não só existem diferenças no que as pessoas sabem, mas ainda, o que é mais importante, elas pensam de modos muito diferentes sobre o que sabem e sobre o modo como vieram a saber. Parafraseando Olson (1997), vivemos em um mundo que está no papel; somos subprodutos da maneira como interpretamos e criamos inúmeros gêneros textuais. O presente trabalho buscou fomentar o debate a respeito do ensino de Geografia e sua articulação com o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A hipótese de pesquisa reside na ideia de que o mapa, por não ser considerado um gênero textual nos currículos oficiais, faz com que seu ensino se torne um desafio aos professores polivalentes. Nesse sentido, o propósito deste estudo concentrou-se em produzir, a partir de uma sequência didática, o gênero textual discursivo instrucional mapa, além de investigar as representações da localidade produzidas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola do município de Rio Claro, São Paulo, Brasil e de uma escola do município de La Serena, Região de Coquimbo, Chile. A pesquisa participante foi realizada em 2018 com alunos na faixa etária entre 8 a 9 anos de quatro salas de aula, duas localizadas em escola brasileira e duas em escola chilena. A produção do referido gênero textual culminou na produção do seu suporte de escrita, ou seja, o atlas. Por meio do método do paradigma indiciário, foi possível observar a subjetividade da representação da localidade, já que cada registro gráfico ou escrito trouxe a leitura de mundo por crianças. A utilização da expressão escrita ou desenhada por crianças em vez de para crianças nos capítulos que compõem esta tese resume o nosso olhar. A produção dos mapas e do Atlas (não canônico) trouxe novas possibilidades de representação e leitura do espaço geográfico, além de garantir às crianças a autoria na produção do seu gênero textual. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para a discussão de novas metodologias de ensino para se explorar de maneira interdisciplinar os conteúdos obrigatórios da matriz curricular da Base Nacional Comum, principalmente os conteúdos relacionados ao ensino de geografia e cartografia escolar nos anos iniciais da Educação Básica. Por fim, reconhecemos a potencialidade do trabalho articulado com as múltiplas linguagens a partir de contextos de experiências dos alunos.

Palavras-chave: gênero textual, cartografia escolar, leitura e escrita, linguagem cartográfica, ensino.

ABSTRACT

There are cultural, historical, and evolutionary differences in the ways people think about themselves and the world. Not only are there differences what people know, but more importantly, they think in very different ways about what they know and how they came to know. To paraphrase Olson (1997) we live in a world that is on paper, we are by-products of the way we interpret and create several textual genres. The present work sought to foster a debate about the teaching of Geography and its link to the teaching of reading and writing in the early years of elementary school. The research hypothesis lies in the idea that the map, which is not considered a textual genre in the official curricula, makes its teaching a challenge for polyvalent teachers. For that matter, the purpose of this study focused on producing from didactic sequence the instructional textual genre map, in addition to investigating the representations of the locality produced by students of the 3rd grade of Elementary School I, in a school in the city of Rio Claro, São Paulo-Brazil and a school in the city of La Serena, Coquimbo Region, Chile. The participating survey was conducted in 2018 with the students between the ages of 8 and 9 from four classrooms, two located in a Brazilian school and two in a Chilean school. The performance of this textual genre resulted in outcomes of its writing support, i.e. the Atlas. By means of the indicator paradigm method, it was possible to observe the subjective of the representation of the locality, since each graphic or writing record has brought the reading of the world through children. The usage of the expression by children, instead of for children in the chapters, summarizes our view. The production of the maps and the Atlas has brought new possibilities of representation and reading of the geographical space, besides, guaranteeing of representation authorship of the children's textual genre outcomes. With this research, it is expected to contribute to the discussion of new teaching methodologies in order to explore an interdisciplinary way the compulsory contents of the curricular matrix of the Common National Base, mainly the contents related to the teaching of geography and school cartography in the early years of Basic Education. Finally, we recognize the potentially of the work be linked to the multiple languages from the contexts of students' experiences.

Keywords: text genre, school cartography, reading and writing, cartographic language, teaching

RESUMEN

Existen diferencias culturales, históricas y evolutivas en las formas en que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo. No solo hay diferencias en lo que las personas saben, sino que, lo que es más importante, piensan de manera muy diferente sobre lo que saben y cómo llegaron a saber. Parafraseando a Olson (1997) vivimos en un mundo que está en el papel, somos subproductos de la forma en que interpretamos y creamos innumerables géneros textuales. El presente trabajo busca fomentar el debate sobre la enseñanza de la geografía y su articulación con la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación primaria. La hipótesis de investigación radica en la idea de que el mapa, al no ser considerado un género textual en los currículos oficiales, convierte su enseñanza en un desafío para docentes del primer ciclo de la enseñanza básica. En este sentido, el propósito de este estudio fue producir, a partir de una secuencia didáctica el mapa o género textual, además de indagar en las representaciones de la localidad producidas por estudiantes de tercero básico, en una escuela de la ciudad de Río Claro, Sao Paulo, Brasil y una escuela en el municipio de La Serena, Región de Coquimbo, Chile. La metodología “investigación participativa” se realizó en 2018 con alumnos de 8 a 9 años en cuatro aulas, dos ubicadas en una escuela brasileña y dos en una escuela chilena. La producción del referido género textual culminó con la producción de su soporte de escritura, es decir, el atlas. A través del método del paradigma indiciario se pudo observar la subjetividad de la representación de la localidad, ya que cada registro gráfico o escrito trajo el mundo de la lectura de los niños. El uso de la expresión “por niños” en contraposición a “para niños” en los capítulos que componen esta tesis resume nuestra visión. La producción de mapas y atlas aportó nuevas posibilidades de representación y lectura del espacio geográfico, además de garantizar la autoría infantil en la producción de su género textual. Con esta investigación, esperamos contribuir a la discusión de nuevas metodologías de enseñanza con el fin de explorar de manera interdisciplinar los contenidos obligatorios del currículo de la Base Común Nacional, principalmente los contenidos relacionados con la enseñanza de la geografía y cartografía escolar en los primeros años de Educación Básica. Finalmente, reconocemos el potencial del trabajo articulado con múltiples lenguajes a partir de contextos de experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: género textual, cartografía escolar, lectura y escritura, lenguaje cartográfico, docencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa conceitual.....	26
Figura 2 - Representação gráfica cravada num osso de mamute no período Paleolítico.....	30
Figura 3 – Mapa e representação gráfica de Çatal Höyük, encontrado em 1963.....	31
Figura 4 – Mapa Ga-Sur.....	32
Figura 5 – Mapa de Bedolina.....	32
Figura 6 – O astrônomo (1668).....	35
Figura 7 – O geógrafo (1669).....	36
Figura 8 – Gêneros textuais: diferentes domínios discursivos.....	75
Figura 9 – Esquema da sequência didática.....	80
Figura 10 – Localização de Rio Claro no estado de São Paulo.....	108
Figura 11 – Planta de Rio Claro.....	110
Figura 12 – Conurbação La Serena – Coquimbo (IV região).....	114
Figura 13 – Experiência da escrita na argila I.....	129
Figura 14 – Experiência da escrita na argila II.....	130
Figura 15 – Experienciando a linguagem escrita e a cartográfica na argila.....	131
Figura 16 – Mapa conceitual: o professor polivalente e a interdisciplinaridade.....	142
Figura 17 – Mapa mudo do mundo.....	146
Figura 18 – Mapa mudo: destaque para localização de vários países além do Brasil	148
Figura 19 – Mapa mudo: localização do Brasil e da América do Sul.....	149
Figura 20 – Mapa mudo: localizando o Brasil no continente africano.....	149
Figura 21 – Mapa mental destacando as estradas.....	152
Figura 22 – Mapa da cidade de Rio Claro.....	153
Figura 23 – Mapa do Brasil.....	153
Figura 24 – Mapa-múndi.....	154
Figura 25 – Mapa mental: caminho para a floresta.....	156
Figura 26 – Mapa do Tesouro.....	156
Figura 27 – Mapa das particularidades de cada país.....	157
Figura 28 – Observando o mapa mental do lugar.....	157
Figura 29 – Mapa mental da Rua.....	164

Figura 30 – Mapa mental da Rua I.....	165
Figura 31 – Mapa mental da Rua II.....	165
Figura 32 – Rua com destaque para sinalização no solo.....	166
Figura 33 – Rua com destaque para sinalização de trânsito.....	167
Figura 34 – Pontos de referência do meu bairro.....	170
Figura 35 – Pontos e referência do meu bairro I.....	171
Figura 36 – Mapa mental do caminho da casa à escola.....	173
Figura 37 – Identificando os objetos no livro.....	176
Figura 38 – Identificando os objetos no livro (continuação).....	176
Figura 39 – Croqui do Centro.....	180
Figura 40 – Registro fotográfico e gráfico: Praia e Cruz do Terceiro Milênio.....	188
Figura 41 – Registro fotográfico e gráfico: Faro Monumental de La Serena.....	189
Figura 42 – Registro fotográfico e gráfico: Shopping Center Rio Claro.....	190
Figura 43 – Registro fotográfico e gráfico: Parque Municipal Lago Azul.....	191
Figura 44 – Alunos da escola brasileira observando o Atlas de mapas mentais de Rio Claro.....	195
Figura 45 – Alunos da escola chilena observando o Atlas de mapas mentais de La Serena.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Edições dos Colóquios de Cartografia para Escolares: 1995 a 2020.....	40
Quadro 2 - Domínio Discursivo Instrucional.....	76
Quadro 3 – Direito de aprendizagem na área de Linguagem.....	77
Quadro 4 – Direito de aprendizagem na área de Ciências Sociais.....	78
Quadro 5 – Matriz curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Rio Claro – São Paulo.....	86
Quadro 6 – Carga horária semanal e anual dos colégios chilenos com e sem Jornada Escolar Completa	88
Quadro 7 – Habilidades relacionadas à cartografia anos iniciais da educação básica brasileira.....	99
Quadro 8 – Objetivo geral e específico do Plano de Atividades.....	101
Quadro 9 – Sistema educacional brasileiro e chileno.....	104
Quadro 10 – Habilidades relacionadas à cartografia anos iniciais da educação básica chilena.....	116
Quadro 11 – Desempenho do colégio de La Serena no SIMCE.....	119
Quadro 12 – Resumo do plano de atividade utilizado na produção de dados.....	127
Quadro 13 – O que é mapa? Definições por alunos brasileiros.....	135
Quadro 14 – ¿Qué es un mapa? Definições por alunos chilenos.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nos anais dos últimos dez anos dos Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares.....	42
Tabela 2 – Levantamento dos trabalhos publicados no X Colóquio de Cartografia Escolar realizado na cidade de São Paulo.....	43
Tabela 3 – Número de teses e dissertações no banco de dados da Capes entre 2015 e 2017.....	55
Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola localizada em Rio Claro.....	118
Tabela 5 – Participantes da produção de dados: Brasil e Chile.....	120
Tabela 6 – Quantificação dos materiais produzidos durante a pesquisa.....	121
Tabela 7 – Total de questionários entregues pelos sujeitos da pesquisa no Brasil e no Chile	133
Tabela 8 – Quantificação de alunos que não possuem mapas ou atlas.....	133
Tabela 9 – O que é atlas?.....	138
Tabela 10 – Tabulação da atividade com mapa mudo na escola de Rio Claro: Localizando o Brasil no planisfério.....	147
Tabela 11 – Tabulação da atividade na escola de Rio Claro: Desenhe um mapa.....	151
Tabela 12 – Incidência dos pontos de referência citados sobre o total de registros entregues.....	169
Tabela 13: Incidência dos registros gráficos nos Atlas de Rio Claro e La Serena.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Lugares mais representados no Atlas de La Serena.....	187
Gráfico 2 – Lugares mais representados no Atlas de Rio Claro.....	189

LISTA DE SIGLAS

GPS – Global Positioning System
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
USP – Universidade de São Paulo
ICA – Associação Cartográfica Internacional
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SD – Sequência Didática
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
EF – Ensino Fundamental
MINEDUC – Ministerio de Educación
MEC – Ministério da Educação
IPT – Instituto de Pesquisa Tecnológica
FEENA – Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBC – Sociedade Brasileira de Cartografia
PISA – Programme for International Student Assessment
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
GESFOP – Grupo de pesquisa Espaços Sociais e Formação de Professores
LEGA – Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental
ENPEG – Encontro de Práticas de Ensino de Geografia
PROAP – Programa de Apoio a Pós-Graduação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

JEC – Jornada Escolar Completa

SIMCE – Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – QUADRO GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES.....	220

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANO DE ATIVIDADE PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA DE DOUTORADO (BRASIL).....	223
APÊNDICE B – PLANO DE ATIVIDADE PARA COLETA DE DADOA DA PESQUISA DE DOUTORADO (CHILE).....	228
APÊNDICE C – ATLAS DE RIO CLARO – EXPERIÊNCIAS E LEITURA ESPACIAIS DO COTIDIANO: MAPAS MENTAIS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	230
APÊNDICE D – ATLAS DE LA SERENA – EXPERIENCIAS Y LECTURAS ESPACIALES DE LO COTIDIANO: MAPAS MENTALES POR ALUMNOS DEL 3º A DE LA ENSEÑANZA BÁSICA.....	260
APÊNDICE E - ATLAS DE LA SERENA – EXPERIENCIAS Y LECTURAS ESPACIALES DE LO COTIDIANO: MAPAS MENTALES POR ALUMNOS DEL 3º B DE LA ENSEÑANZA BÁSICA	297

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1	
O TESOURO ESCONDIDO NOS MAPAS E NAS OBRAS DE ARTE.....	28
1.1 Breve história da cartografia.....	28
1.2 Mapa Arte ou Arte Mapa? A arte holandesa do século XVII.....	35
1.3 Cartografia Escolar.....	38
1.4 Alfabetização cartográfica ou letramento cartográfico: universo da escrita e leitura de mundo.....	44
1.5 A produção acadêmica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	54
CAPÍTULO 2	
RISCO, RABISCO, TRAÇO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO UNIVERSO ESCOLAR.....	59
2.1 A sequência didática no ensino de geografia: explorando o gênero textual mapa no contexto da cartografia escolar.....	72
CAPÍTULO 3	
TECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: TAPEÇARIAS CARTOGRÁFICAS EN- TRELAÇADAS NO ENCONTRO BRASIL E CHILE.....	83
3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	90
3.2 A práxis metodológica.....	103
3.3 Cidades de realização da pesquisa.....	107
3.3.1 <i>Rio Claro – São Paulo, Brasil a “Cidade Azul”.....</i>	<i>107</i>
3.3.2 <i>La Serena – Região de Coquimbo, Chile.....</i>	<i>111</i>
3.4 Resultados de avaliações externas da escola de Rio Claro e La Serena.....	117
3.4.1 <i>IDEB da Escola Municipal de Rio Claro.....</i>	<i>117</i>
3.4.2 <i>O colégio de La Serena e a qualidade do ensino no Chile.....</i>	<i>119</i>
CAPÍTULO 4	
ESBOÇANDO LEITURAS E ESCRITAS DO MUNDO: A ARTE DE CRIAR E PRO- DUZIR DISTINDOS MAPAS.....	124
4.1 Produção inicial: desvendando o modelo didático do gênero mapa.....	128

4.2 Produção de atividades escritas e gráficas: registros do espaço vivido.....	160
4.3 Produção final: elaboração do Atlas da localidade.....	182
CONCLUSÃO	200
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXOS	220
APÊNDICES.....	223

INTRODUÇÃO

No meio que vivemos, estamos mergulhados em um mundo repleto de sonoridade, imagens, objetos, construções, estímulos, representações, linguagens e gêneros textuais.

Ao observarmos a imagem de um *outdoor*, o cartaz que anuncia um evento, a capa de uma revista, as ilustrações do livro infantil, a fotografia, a vinheta da televisão, o grafite no muro, um “meme” nas redes sociais, intuiremos que por trás deles estão muitas pessoas que se ocupam de várias formas da arte: da arte da palavra, do desenho, da pintura, da animação, da criação e fixação da imagem em movimento – todas com a pretensão de comunicar uma ideia de mundo por meio de símbolos, linhas, cores e movimentos. Todas essas ideias resultam e podem ser interpretadas a partir de uma leitura subjetiva e/ou singular do mundo.

Leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo e é acumulado na nossa vivência e experiência diárias, ou seja, são os olhares, os cheiros, os toques, os sabores, os saberes, entre outros. É desse modo que construímos as relações que levam ao aprendizado. Neste mesmo sentido, o trabalho com a linguagem cartográfica é fundamental, não somente para capacitar os educandos na leitura de mapas, mas principalmente contribuir para a compreensão do seu local de vivência e, numa escala maior, do mundo a sua volta. Portanto, para a construção dos conceitos geográficos, o professor deve se utilizar das noções que o aluno já possui relacionando com sua experiência de vida. Na educação básica, os registros gráficos e escritos do mundo transformam as folhas em branco em mapa-arte ou arte-mapa?

Escrevia Lucy Lippard (1983) que o mapa, assim como a arte que dele deriva, é, em si, fundamentalmente uma estratificação (*overlay*) – ele é simultaneamente um lugar, uma viagem e um conceito mental; abstrato e figurativo, distante e íntimo. A arte e a cartografia estão ligadas há muito tempo, talvez desde as origens da cartografia. Os mapas medievais conhecidos como T em O eram ricamente ornamentados, assim como as cartas portulanas que aparecem desde o século XIII. Os artistas do Renascimento também participaram frequentemente da realização de mapas.

Não obstante, o propósito deste estudo não é o de evocar as relações históricas entre cartógrafos e artistas ou entre arte e cartografia, mas refletir a importância do ensino da cartografia escolar nos anos iniciais da educação básica e assim discutir

a questão: Como a Geografia escolar pode ser articulada com a linguagem cartográfica e com o ensino da leitura e da escrita no terceiro ano do Ensino Fundamental?

Como desdobramentos da nossa questão, temos a seguinte pergunta:

- 1) Como a geografia escolar presente no currículo dos anos iniciais pode contribuir com os processos de alfabetização e letramento, assim como com o processo de aperfeiçoamento do ensino da leitura e da escrita?

Este estudo está inserido em um processo de investigação a respeito do ensino de Geografia no contexto do ensino das linguagens, sendo também um desdobramento da pesquisa realizada no mestrado. A dissertação intitulada “REPRESENTAÇÕES DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO – SP: uma leitura da cartografia infantil”, defendida em 2015, articulou diferentes conteúdos da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental explorando, de maneira indissociável, os conceitos de alfabetização e letramento. Portanto, foi proposta uma reflexão na tentativa de contribuir para a superação da dicotomia presente nesse discurso.

O amálgama indicado encontra-se na fronteira entre os conceitos de alfabetização e letramento. Leite (2013) defende que falar de fronteiras é falar de certo 'entre'; a fronteira não ocupa necessariamente um espaço único e nem sempre linear. Essa escrita é uma tentativa de tornar público a experiência atravessada por fronteiras. Romper fronteiras é se colocar como estrangeiro.

Todo pesquisador é um estrangeiro que, com um olhar ora curioso, ora tímido, deseja desbravar o novo e o (des)conhecido. Essa busca repleta de mistérios sinaliza uma travessia. Este texto se apresenta como uma composição de (re)encantamentos possibilitados por encontros potencializadores de acontecimentos.

Pesquisar, tal como escrever, é explorar paisagens geográficas na tentativa de se perder e/ou se encontrar em um percurso de uma dupla via, uma vez que concerne a um trabalho objetivo e subjetivo, cuja realização ocorre de modo simultâneo e inseparável. Desta forma, é necessário se lançar ou relançar no caos do não-saber. A pesquisa então “não nasce; ela irrompe e nos mergulha em seu magma. De certa forma, podemos admitir que ela já existia em nós, em um diferente e especial estado contraído de nossa própria duração, à espera de sua atualização; [...]” (FONSECA ET AL., 2006, p. 656).

Assim, fui ao encontro das incertezas do caminho...

Depois de duas licenciaturas (Geografia e Pedagogia) e mestrado concluído, enfim, decidi seguir meus passos na pós-graduação *stricto sensu*. Após a aprovação

no doutorado, um turbilhão de sensações e sentimentos inenarráveis acompanharam-me por longos dias. Pensar no curto tempo que tínhamos para desenvolver todo o trabalho me causava apreensão, preocupação e incertezas.

Inúmeros prazos, datas e créditos a serem cumpridos... A ampulheta estava virada, o relógio de areia já sinalizava o tempo restante; entretanto, diferentes temporalidades se encontraram, entrelaçaram, criaram e recriaram sentidos. Na definição dos tempos, enquanto *chronos* é objetivo, com temporalidade cronológica atrelada ao tempo do relógio, prazos e calendários, o tempo *kairós* é subjetivo; é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências. É justamente desse tempo que eu quero compartilhar momentos intensos de produção de subjetividade e estreitamento com o objeto de estudo que é fruto de uma paixão que me acompanha desde a minha infância.

Indagações e inquietações sempre surgiram como objetos de estudo na minha trajetória de aluna, professora e pesquisadora. Essa constância nunca caracterizou conflitos ou desestímulos. Ao contrário, significou o desencadear de novas paixões e desafios relacionados ao ensino da Geografia. Ao longo da minha trajetória, alguns autores me fizeram vislumbrar o traçar de novas rotas, delinear outros caminhos e definir uma nova problemática: a necessidade de aprofundar meios de integrar alfabetização, letramento, gênero textual, sequência didática e linguagem cartográfica nos anos iniciais da educação básica. Assim, a tese desta pesquisa é defender a produção de gêneros textuais articulando ensino de Geografia, Linguagem Cartográfica e os processos de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais da Educação Básica.

Tanto no meio escolar como no meio acadêmico, sempre me incomodou as críticas feitas aos professores polivalentes. Para muitos docentes, os pedagogos não estão preparados para ensinar conteúdo específico de disciplinas como História, Geografia e Ciências, uma vez que sua formação tem como foco a alfabetização, ou seja, o ensino de Português e Matemática. Esse tipo de crítica também foi ponto de partida para reflexões e investigações de outros pesquisadores, como pode ser comprovado no registro: “para que ensinar Geografia nos anos iniciais se o professor não tem a preparação [...] Será que é possível ensinar disciplinas específicas por quem não teve em sua formação aquilo que é proposto?” (CALLAI, 2013, p. 2). De maneira indireta, argumentaremos essa questão no decorrer dos capítulos e traremos uma contestação nas considerações finais deste trabalho.

Para responder às questões mencionadas, elencamos os objetivos desta pesquisa. O objetivo principal é analisar o ensino da leitura e da escrita no contexto do ensino da geografia especificamente no âmbito da linguagem cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com esse propósito, enfatizaremos o ensino da cartografia escolar e o estudo do espaço vivido.

Nessa perspectiva, nosso trabalho tem como objetivos específicos:

1. Discutir possíveis intersecções entre a geografia escolar e o ensino da leitura e da escrita;
2. Promover a produção de mapas e atlas a partir de representações dos espaços da localidade, precisamente em uma escola localizada em Rio Claro, São Paulo, Brasil e outra localizada em La Serena, Coquimbo, Chile;
3. Observar as representações dos fenômenos geográficos no gênero textual produzido por escolares, tanto no que se refere a questões socioambientais quanto socioculturais;
4. Analisar a produção escrita e imagética de alunos ao representarem o conhecimento das ações dos homens em sociedade em diferentes espaços e tempos a partir da produção do gênero textual mapa.

Já com as metas e objetivos traçados, buscou-se na pesquisa qualitativa os caminhos metodológicos a seguir. Definiu-se a realização da observação participante para produção dos dados e do paradigma indiciário para análise dessa produção. Para isso, era necessário não me contentar em lembrar, inventar, recriar, mas também desejar, sentir, experimentar e embarcar em uma viagem rumo ao (des)conhecido. Os capítulos que compõem esta tese narram os encontros e acontecimentos destes últimos quatro anos. Assim, compartilho relatos escritos, gráficos e fotográficos marcantes dessa viagem investigativa.

O capítulo 1, denominado “O TESOURO ESCONDIDO NOS MAPAS E NAS OBRAS DE ARTE”, destaca que o mapa surgiu antes da escrita. Apresenta uma breve história da cartografia e a participação de artistas na realização dos mapas, com ênfase para a arte holandesa do século XVII, em que Veermer potencializa o conhecimento e compartilha uma visão de mundo que se pauta por trazer à tona a realidade experienciada. Também salienta o ensino da cartografia escolar, focando as concepções de alfabetização cartográfica e letramento cartográfico, assim como a quantificação da produção acadêmica dos últimos anos. O levantamento bibliográfico

comprovou quase a inexistência de pesquisas voltadas a reflexão do ensino da linguagem cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo 2, intitulado “RISCO, RABISCO, TRAÇO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO UNIVERSO ESCOLAR”, apresenta as etapas evolutivas da história da escrita e discute o ensino da linguagem cartográfica a partir da elaboração de gêneros textuais no contexto da alfabetização e letramento. Dessa forma, conceitua sequência didática e destaca a importância de se trabalhar mapa como um domínio discursivo instrucional, principalmente nos anos iniciais da educação básica. O trabalho com gêneros textuais nos permitirá compreender com mais clareza o que acontece na linguagem quando a usamos para interagir em grupos sociais. O fato de trabalharmos com textos “reais” facilita o trabalho da leitura e produção textual, diferentemente de só utilizarmos os textos produzidos para os livros didáticos.

O capítulo 3, nomeado “TECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: TAPEÇARIAS CARTOGRÁFICAS ENTRELAÇADAS NO ENCONTRO BRASIL E CHILE”, apresenta a matriz curricular municipal e a Base Nacional Comum Curricular, na qual se destacam os componentes de Língua Portuguesa e Geografia. Também delinea os procedimentos metodológicos realizados para a produção dos dados – no caso, Observação Participante e Paradigma Indiciário.

Também descrevemos brevemente a história das cidades e os locais onde a pesquisa foi realizada, financiada ora por recursos do Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP/CAPE), ora por recursos próprios. A produção de dados desta pesquisa que foi realizada no Brasil e no Chile. A inquietação por investigar a educação chilena é devido ao fato de o país andino estar à frente dos países latino-americanos em avaliações externas relacionadas a índices educacionais como, por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

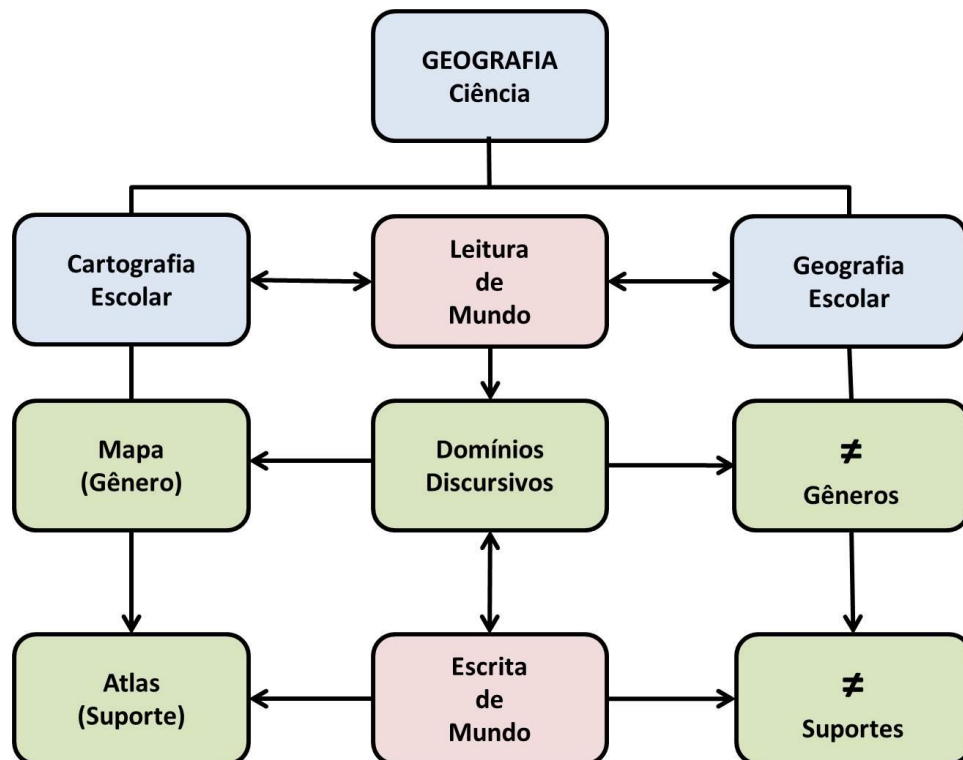
O capítulo 4, chamado “ESBOÇANDO LEITURAS E ESCRITAS DO MUNDO: A ARTE DE CRIAR E PRODUZIR DISTINTOS MAPAS”, narra as análises dos registros da sequência didática realizada para a produção dos dados e defende o mapa como um gênero textual imprescindível no ensino dos anos iniciais da educação básica. Para melhor entendimento do planejamento realizado, o capítulo foi dividido em três seções, a saber: 1. Produção inicial: desvendando o modelo didático do gênero mapa; 2. Produção de atividades escritas e gráficas: registros do espaço vivido; 3. Produção final: elaboração do atlas da localidade.

Na conclusão procuramos fazer um apanhado geral das intenções das leituras e estudos realizados, assim como a reflexão de tudo o que foi abordado e explorado nos capítulos que compõem este trabalho. Afinal, ao construir novos passos durante a caminhada, percebemos como nosso olhar vai se metamorfoseando. Isso significa que devemos constantemente rever a trajetória percorrida, identificar as angústias e reconstruir os passos iniciais. É necessário mapear o novo, resgatando o velho que já foi mapeado. Dessa maneira, vamos construindo e reconstruindo saberes. Buscamos também responder aos questionamentos proferidos na introdução e apontar investigações futuras.

Pensar no caminho traçado até aqui nos evoca traços culturais, alegrias, frustrações e experiências que compõem um emaranhado de especificidades e, sobretudo, aspirações futuras que impulsionam os trabalhos diários em busca de respostas que, majoritariamente, levam a novas perguntas.

A seguir, apresentaremos a construção do mapa conceitual referente à metodologia a ser defendida nesta tese.

Figura 1 – Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora

Caro leitor, convidamo-lo a refletir sobre o ensino de geografia e, em especial, de cartografia escolar. Convocamo-lo, igualmente, a conhecer os registros que nos tocaram, na tentativa de desvendar os mistérios presentes nas representações escritas e gráficas dos municípios de Rio Claro (Brasil) e La Serena (Chile), a partir das experiências vivenciadas, leitura de mundo e produção de gênero textual. Defendemos que o espaço local tem de fazer parte da formação escolar dos alunos, para que eles tenham uma compreensão do que vem a ser a cidade, sua história e transformações espaciais.

É importante destacar que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

CAPÍTULO 1

O TESOURO ESCONDIDO NOS MAPAS E NAS OBRAS DE ARTE

1.1 Breve história da cartografia

*E o esplendor dos mapas, caminho abstrato
para a imaginação concreta,
Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.
O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
Nas assinaturas complicadas (ou tão simples e esguias)
dos velhos livros.
(Tinta remota e desbotada aqui presente para além da morte,
Ó enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos)
Fernando Pessoa*

Afinal, o que é o mapa – esse pedaço de papel com informações sintéticas expressas por meio de símbolos, cores, letras e palavras, só inteligíveis por quem conhece linguagem visual? Sobre a origem da palavra mapa, Harley e Woodward (1987), ao apresentarem a história da cartografia, destacam que muitas civilizações antigas não determinaram uma palavra exclusiva para denominar aquilo que agora chamamos de mapa, possuindo diferentes etimologias e significados. Para o inglês, português, polonês e espanhol, o termo *mapa* é oriundo do latim *mappa*, significando tecido. Para outros idiomas, mapa tem outras etimologias. Por exemplo, *carte* em francês, *carta* em italiano e *karta* em russo têm origem no latim *carta*, significando tipo de documento formal. Já para o grego, *chartes* ou *papyrus* derivam do árabe *naqshah*, cujo significado é figura. Para o chinês, *tu* significa desenho ou diagrama. Os autores definem mapa como representações gráficas que facilitam a compreensão espacial das coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano.

Segundo Tiberghien (2013), os mapas são como instantâneos de viagem, uma paralisação da imagem. A fascinação que experimentamos por eles deve ter relação com a nossa necessidade de adquirir uma visão de conjunto, de situarmo-nos e de compreender onde estamos.

Almeida e Passini (2008, p. 16) corroboram essa ideia, explanando que o mapa, um modelo de comunicação visual, é utilizado

cotidianamente por leigos em suas viagens, consulta de roteiros, localização de imóveis, e por geógrafos, principalmente, de forma específica. O mapa já era utilizado pelos homens das cavernas para expressar seus deslocamentos

e registrar informações quando às possibilidades de caça, problemas de terreno, matas, rios etc. Eram mapas em que se usavam símbolos iconográficos e que tinham por objetivo melhorar a sobrevivência. Eram mapas topológicos, sem preocupação de projeção e de sistema de signos ordenados, mas os símbolos pictóricos eram de significação direta, sem legenda, pois era a própria linguagem deles, a iconográfica.

Numa definição simplista, Miceli (2002) registrou o conceito de mapa como ciência, técnica e arte de representar a superfície da terra (e de outros corpos celestes) em seu todo ou partes, segundo um tipo de projeção e dentro de uma escala declarada. No entanto,

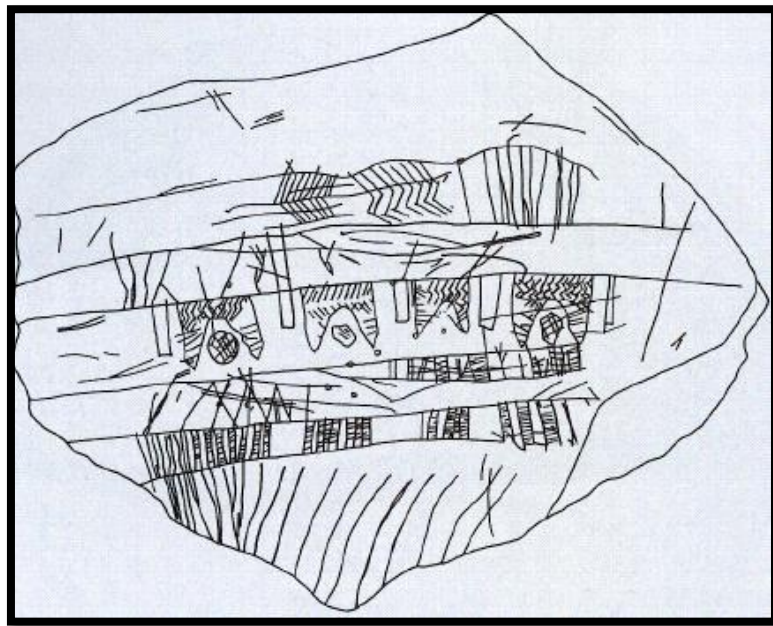
desde as eras mais remotas, usando por vezes estranhos materiais, o homem soube anotar graficamente os pontos de referência da paisagem circundante, capazes de guiá-lo ao afastar-se do seu meio, ou a ele retornar. Todos os povos, no passado, tentaram explorar as suas terras, ou as vizinhas, passando depois às mais afastadas, criando assim, aos poucos, a sua própria imagem do mundo. Suas primeiras produções, porém, jazem ocultas nas sombras da Pré-História. Essa aptidão para o desenho cartográfico, dizem os especialistas, é inata na espécie humana. (MICELI, 2002, p. 35)

O homem, desde os mais remotos tempos, procurou um meio de registrar sua passagem pelos lugares e de delimitar seus territórios. Os mapas foram a primeira forma de expressão utilizada, surgindo antes mesmo da escrita. “Os mapas primitivos eram representações quase autênticas dos lugares. O traçado das ruas e das casas tem semelhança com as plantas cartográficas das cidades modernas” (FRANCISCHETT, 2007, p. 03). Segundo Harley (1991), a história da cartografia teve início com o primeiro testemunho tangível de representação cartográfica (o fato de desenhar um mapa sobre o primeiro suporte disponível), dando existência concreta a sua antiga abstração. Assim, ao substituírem o espaço real por um espaço analógico (processo básico da cartografia), os homens adquiriram um domínio intelectual do universo que trouxe inúmeras consequências. Os mapas precederam as escrituras e as notações matemáticas em muitas sociedades, mas somente no século XIX foram associadas às disciplinas modernas cujo conjunto constitui a cartografia.

De acordo com Okada (2006), alguns historiadores afirmam que as formas gráficas de comunicação surgiram no Paleolítico, trazendo algumas vantagens em relação à fala considerada sequencial, temporal e efêmera. A Figura 2 ilustra uma forma gráfica de comunicação do período Paleolítico encontrada cravada em um osso de mamute. Diferente de som e gestos, considerados como uma linguagem do “aqui e agora”, os mapas serviam como instrumentos de registros e de transmissão de

informação. Assim, contrário aos outros animais, o homem, por meio de suas representações, era capaz de visualizar o próprio pensamento sobre suas relações com o espaço.

Figura 2 - Representação gráfica cravada num osso de mamute no período Paleolítico



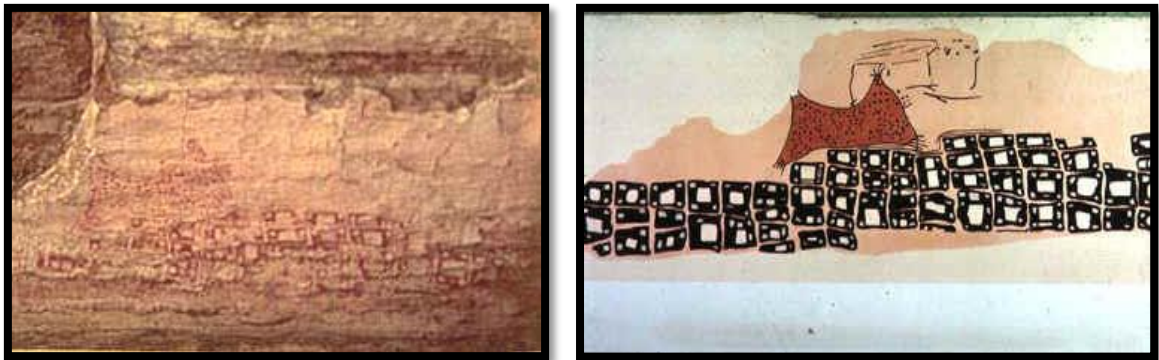
Fonte: OKADA, 2006, p. 59

Okada (2006) defende que os símbolos primitivos criados para indicar pessoas, animais, locais e caminhos constituíram elementos básicos para constituição da linguagem gráfica. Esses símbolos possibilitaram não só a externalização mais fácil de informações como também a internalização dessas representações. Os primeiros mapas primitivos surgiram esculpidos ou pintados em rochas, orientados por acidentes naturais como rios, lagos, montanhas, entre outros. Alguns registros históricos indicam que os mapas evoluíram independentemente em várias regiões do mundo. Por exemplo, no México, os pré-colombianos representavam estradas por meio de marcas de pegadas. Os incas utilizavam pedra e barro para construir mapas. Já na Antiga Polinésia, os mapas de navegação eram construídos com hastes de coqueiros e conchas de praia. Eles indicavam o movimento das ondas e apresentavam o arquipélago.

Atualmente, o mapa autêntico mais antigo foi elaborado cerca de 6.200 a.C. Descoberto em 1963 por James Mellart em uma escavação arqueológica em Çatal

Höyük, região centro-ocidental da Turquia, representa o povoado neolítico do mesmo nome. “O traçado das ruas e casas, conforme vestígios resgatados, tinha ao fundo o vulcão Hasan Dağı em erupção” (HARLEY, 1991, p. 5). Para Harley (1991), o sítio onde esse mapa foi encontrado era um santuário ou local sagrado. Dessa forma, essa representação foi criada como parte de um ato ou ritual, como um “produto de momento”, sem a intenção de ser preservado após o cumprimento do rito. O mapa de Çatal Höyük, ilustrado na Figura 3, é uma planta da cidade na qual se representa edificações da região turca.

Figura 3 – Mapa e representação gráfica de Çatal Höyük, encontrado em 1963

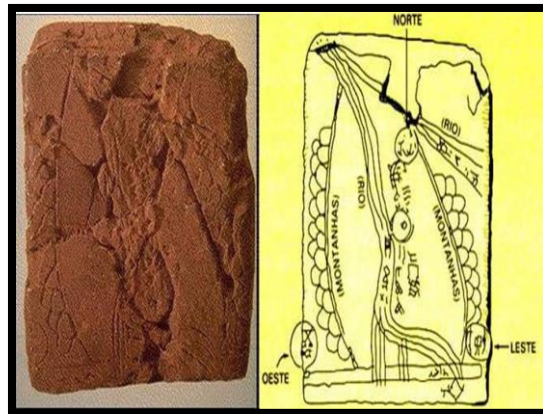


Fonte: La Cartoteca²

Pertence aos babilônios a autoria do mapa encontrado na localidade de Ga-Sur. Muitos estudiosos consideram esse artefato como sendo o mais antigo exemplar da “arte” de representar o espaço. É feito de barro cozido, contendo traços que indicam a presença de um rio ladeado por montanhas (Figura 4). “A interpretação feita por arqueólogos é que seria uma representação da antiga Mesopotâmia (atual Iraque), e que esse artefato teria entre 2.500 e 4.500 anos de existência” (CARVALHO; ARAUJO, 2008, p. 2).

² Disponível em: < <https://alpoma.net/carto/?p=583> > Acesso em: 15 jun. 2019.

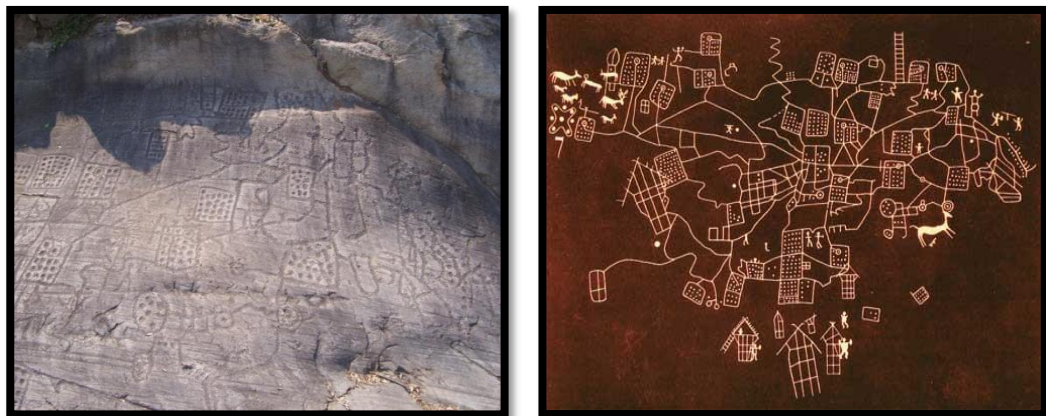
Figura 4 – Mapa Ga-Sur



Fonte: Imagens do Brasil³

Outro testemunho da Cartografia antiga é o mapa de Bedolina. “No norte da Itália, no Vale do Rio Pó, foi encontrado o mapa de Bedolina, contendo detalhes topográficos cerca de 2400 A.C. - Idade do Bronze” (OKADA, 2006, p. 60).

Figura 5 - Mapa de Bedolina



Fonte: História e Evolução da Cartografia⁴

As figuras 3, 4 e 5 trazem os mapas mais primitivos encontrados até o momento, e suas respectivas leituras. Acredita-se que o mapa de Çatal Höyük ainda não seja o começo da história da Cartografia. Investigações sobre os primórdios da Cartografia continuam sendo realizadas e novas descobertas poderão surgir. Novos mapas poderão ser encontrados, pois os materiais usados para registrar espaços

³ Disponível em: <<https://imagensbrasil.org/image/mapa-ga-sur.gRqjtS>> Acesso em: 20 jun. 2019.

⁴ Disponível em: <http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=11283&idC=112729#> Acesso em: 21 jun. 2019.

geográficos naquele período eram elementos duráveis como pedra, barro, metal, ossos de animais entre outros.

É importante considerar que aceitar essas formas de representação do espaço e qualificá-las de Cartografia é algo recente. Segundo Carvalho e Araújo (2008), a tradição da história da Cartografia na Europa sempre impôs critérios bastante rígidos no que se refere ao reconhecimento das obras de povos não europeus, especialmente aqueles que não atendiam a padrões como o uso de escalas regulares, orientação, uma simbologia mais convencional e um traçado geométrico baseado em projeções cartográficas. Como aponta Harley (1991, p. 5),

há alguns anos mapas como os de Çatal Höyük – e gravações e pinturas similares em rochas da África, das Américas, da Ásia e da Europa – começaram a ser estudados como uma categoria da pré-história cartográfica. Isso reflete não apenas as dificuldades para identificar mapas das sociedades primitivas, mas também a tendência na história da cartografia a tornar mais rígidos os cânones dos mapas considerados “aceitáveis”.

A Grécia antiga, considerada o berço da civilização ocidental, muito contribuiu para o desenvolvimento das ciências, da filosofia e das artes em geral. Os gregos foram os pioneiros na cartografia contemporânea, com destaque para as escolas de Atenas e Alexandria, que, apesar de todas as limitações técnicas da época, procuravam representar o mundo. Porém, somente após a invenção da imprensa foi permitido “pôr o mundo no papel para que todos os que viajavam sem sair da sua poltrona pudessem vê-lo (OLSON, 1997, p. 211)”.

Já no século VI a.C., suas expedições militares e de navegação impulsionaram os trabalhos de cosmógrafos, astrônomos e matemáticos, os primeiros a buscar métodos científicos capazes de representar a superfície terrestre. Entre os personagens mais importantes, podem-se citar Eratóstenes (275-194 a.C.) e Ptolomeu (90-168 d.C.), este último um astrônomo, matemático e geógrafo que viveu em Alexandria, na época em que era dominada pelo Império Romano. Considerado o autor do primeiro atlas universal, disseminou o uso das coordenadas (latitude e longitude) e das projeções cônicas. Seu trabalho foi reproduzido muitas vezes durante a Idade Média, até que surgisse um mapa com maior precisão, o que só ocorreria quatorze séculos depois, com Mercator.

É também de Ptolomeu o mapa-múndi mais completo da Antiguidade. Foi elaborado aproximadamente 150 d.C., em sua obra denominada *Geographia*. Essa obra

era composta de oito volumes, nos quais se discutiam técnicas de construção de projeções e de globos, além da construção de um planisfério e 26 mapas mais detalhados, com uma lista de cerca de 8.000 (oito mil) nomes de lugares, como cidades, rios, montanhas, ilhas etc. A produção cartográfica dos gregos “esteve fortemente ligada aos estudos de matemática e de geometria [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 15). Apesar disso, na Grécia antiga era praticada cosmografia e não cartografia, pois “o saber geográfico não dependia de mapas, mas de relatos de viagens, navegações e descrições de determinados países e se referia a questões filosóficas e matemáticas da visão de mundo” (SEEMANN, 2013, p. 24).

Destacamos então que o desenvolvimento da Cartografia⁵, desde épocas remotas até o século em que vivemos, tem acompanhado o próprio progresso da civilização. Essa ciência apareceu no seu estágio mais elementar sob a forma de mapas de itinerários rupestres, feitos pelas populações nômades primitivas que, partindo dos princípios da observação e da necessidade de localização dos domínios, registravam fatos geográficos, locais de caça, localização de aldeias, rotas de viagens, de guerras, entre outros elementos.

Dessa maneira, salientamos o momento histórico referente à Cartografia anterior à enquadrada nos cânones da Ciência Moderna, e por esse motivo é classificada por alguns acadêmicos como rudimentar. No Ensino Fundamental, a cartografia não cartesiana deveria ser explorada juntamente com a cartografia científica, por ser repleta de sentido, significado e intencionalidade. São necessários velhos mapas e novas leituras no âmbito da cartografia escolar, ou seja, é importante incorporar no ensino a observação de velhos mapas para que novas leituras, representações espaciais e metodologias de ensino surjam. Compactuamos com Cavalcanti (2019) ao defender que uma das ferramentas para desenvolver a capacidade de representação espacial é a confecção de mapas mentais concomitantemente com a exploração de mapas tradicionais, técnicos e cartesianos.

⁵ Para maior aprofundamento sobre a História da Cartografia sugerimos as seguintes leituras: BROTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. CASTRO, José Flávio Moraes. **História da Cartografia e Cartografia Sistemática**. Belo Horizonte: PucMinas, 2018. HARLEY, John Brian. **The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography**. Johns Hopkins University Press, 2002.

1.2 Mapa-Arte ou Arte-Mapa? A arte holandesa do século XVII

Artistas e cartógrafos abarcam há séculos as representações de espaço e tempo com suas diferentes percepções de mundo. Assim, “em específico na Holanda no século XVII, Vermeer irá potencializar o conhecimento e compartilhar uma visão de mundo, que se pauta por trazer à tona a realidade ‘experienciada’” (BARACHINI, 2011, p. 4578). O século XVII foi dominado pelos holandeses na produção cartográfica de globos, mapas, cartas e atlas, e foi denominada por muitos pesquisadores, segundo Barachini (2011), como a “Era Dourada da Cartografia”.

Pintores holandeses da época, tais como Hals, Ter Broch, De Hooch, Steen, Vermeer, entre outros, costumavam pintar representações de mapas em suas obras, o que pode ser observado, por exemplo, nas obras *O astrônomo* e *O geógrafo*, produzidas respectivamente em 1668 e 1669 por Vermeer.

Figura 6 - O astrônomo (1668)



Fonte: WikiArt⁶

⁶ Disponível em: < <https://www.wikiart.org/pt/johannes-vermeer/o-astronomo-1668> > Acesso em: 10 set. 2019.

Figura 7 - O geógrafo (1669)

Fonte: WikiArt⁷

Estudiosos acreditam que tais obras de arte foram confeccionadas para serem expostas juntas, como “uma complementação de pensamento, dado que astronomia e geografia no século XVII estavam estreitamente ligadas e eram interdependentes em suas áreas de conhecimento” (BARACHINI, 2011, p. 4582). Olson (1997, p. 217), dialogando com Alpers, salienta que “os holandeses dessa época não distinguiam claramente entre os mapas e a arte, entre o conhecimento e a decoração, pois “as pinturas rivalizavam com os textos como uma maneira fundamental de entender o mundo””.

Seemann (2009), dialogando com Herb (2004), conclui que, apesar da vasta bibliografia sobre *O geógrafo*, de Vermeer, não há pesquisas geográficas mais aprofundadas sobre o artista como geógrafo-mapeador da realidade e sobre o quadro como uma representação espacial ou um “geo-gráfico” (geograph). Isto é, não existe uma descrição geográfica que estruture como pessoas veem o mundo e fazem sentido de acontecimentos e processos. Para esses autores, então, esses “geo-gráficos” devem ser concebidos como “molduras” ou “roteiros” que nos contam como interpretar o mundo. “Os quadros eram construídos não como uma mnemônica para temas

⁷ Disponível em:< <https://www.wikiart.org/pt/johannes-vermeer/o-geografo-1669>> Acesso em: 10 set. 2019.

clássicos lembrados, mas como a representação de coisas visíveis no mundo” (OLSON, 1997, p. 216).

Multidisciplinar entre ciência e arte, a cartografia, ao longo dos séculos, tem representado o espaço e o tempo inter-relacionando às visões de mundo de cartógrafos e artistas. Os artistas, no entanto,

reinterrogam os procedimentos próprios à cartografia. Eles acentuam problemas que os cartógrafos no exercício de seu trabalho acabam por não mais perceber, tamanha é a preocupação em produzir instrumentos confiáveis para localizar-se no espaço e avaliar as distâncias entre localidades designadas e nomeadas (Tiberghien, 2013, p. 236).

Para Seemann (2013), somente a partir da segunda metade do século XX que profissionais e pesquisadores se engajaram em estudos de teorias que explorassem a cartografia. Desta forma, foram criadas normas e convenções do modelo moderno da ciência que trazia implícitas algumas ideias, tais como:

1ª – representações cartográficas verdadeiras são aquelas construídas com rigor científico; 2ª – mapas são produtos da evolução histórica da ciência e da tecnologia; 3ª – mapas só podem ser construídos pelos que dominam todo esse arcabouço técnico-científico (GIRARDI, 2006, p. 63).

Contudo, nas décadas de 70 e 80 do século XX, a comunidade cartográfica repensou esse tipo de abordagem, principalmente a partir das obras do historiador de cartografia britânico J.B. Harley (1932 – 1991), que encorajou uma mudança epistemológica “que tem defendido a importância do reconhecimento de todo e qualquer tipo de representação como uma forma de linguagem das diferentes civilizações” (KOZEL, 2006, p. 133). Tiberghien (2013) defende que a partir de então os geógrafos se interessam cada vez mais na atividade cartográfica, por aquilo que os anglo-saxões chamam de *mapping*, deslocando, em parte, suas análises mais para os processos do que para os objetos.

Seemann (2012) defende que a arte é uma subversão cartográfica aplicada por excelência porque não se baseia em convenções nem obedece a um rigor de formas e conteúdo. Os artistas não precisam seguir regras para produzir suas obras e expressar suas ideias. Fazer arte com mapas é um ato criativo e descontraído, subjetivo e ousado de representar o mundo sem muita preocupação com aspectos formais. Dessa maneira, a arte é uma linguagem que supera as barreiras impostas pelo rigor científico da cartografia oficial. “Portanto, vale lembrar que a arte não é domínio

exclusivo dos artistas. Geógrafos, cartógrafos, professores universitários e escolares também são artistas em potencial” (SEEMANN, 2012, p. 156).

A linguagem cartográfica é uma ferramenta poderosa para democratizar o acesso a mapas e estimular mapeamentos. Assim, deve ser uma prática social integrada às nossas vidas. Ler e fazer mapas – imaginários ou reais, materiais ou digitais, do bairro ou do mundo inteiro – são atividades imprescindíveis para transformar a educação cartográfica em recurso essencial para a construção da cidadania. Para Fonseca e Oliva, “um mapa é uma imagem visual complexa, carregada de signos não verbais que estão estruturados como sistema. Logo, o mapa é uma peça comunicativa; ele é linguagem. (2013, p. 23). Por essa perspectiva, defendo que o mapa pode representar o espaço geográfico, assim como territórios do mundo interior. Os mapas podem apresentar, numa visão reduzida, não apenas as coisas que vemos, mas também as coisas que não vemos, como lembranças, recordações e memórias.

No campo da cartografia escolar, um mapa deve estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada nos princípios cartesianos. Para que essa experimentação ancorada na Ciência Moderna seja possível nos anos iniciais da Educação Básica, é necessário leitura e produção de gêneros textuais em diferentes linguagens – neste caso, especificamente, a produção do gênero mapa. A produção final de um determinado gênero textual com um público definido possibilita que se domine as características sociocomunicativas, definidas pelo conteúdo, função, estilo e composição do material a ser lido.

O campo de estudo da cartografia escolar nasceu quando pesquisadores passaram a questionar e desafiar a visão (pre)dominante (e às vezes excludente) a respeito do fazer cartografia, e procurou formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios.

1.3 A cartografia escolar

A cartografia escolar, como campo de estudo, teve nas últimas décadas destaque gradual na área de pesquisa do ensino de Geografia, devido à inserção dos mapas nas escolas e no cotidiano da sociedade, principalmente por meio dos aparatos tecnológicos. Tanto os mapas temáticos escolares quanto os mapas científicos seguem uma norma padrão estabelecida com escalas, cores de convenção, tipo de projeção, signos e símbolos que permitem a sua leitura. Para facilitar a representação

cartográfica, foi criado um sistema de símbolos conhecidos como convenções cartográficas. Os símbolos foram escolhidos de forma a conter certo grau de compreensão e intuição de seu significado, possibilitando a leitura da informação contida no mapa por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo.

Preocupados com o ensino dessa linguagem nas escolas, pesquisadores brasileiros iniciaram, no final da década de 70 do século XX, trabalhos relativos à representação cartográfica espacial. Para Almeida (2010, p. 10), a “Cartografia Escolar no Brasil se estabelece a partir da contribuição de três disciplinas: a Cartografia, a Geografia e a Educação”. Melo (2007, p. 75) cita Almeida (2001) e explica a interface existente entre Educação, Geografia e Cartografia:

para a Cartografia, a articulação fica por conta dos conceitos cartográficos, da linguagem gráfica, dos suportes e materiais; para a Educação, a articulação está no currículo, na formação docente, na aprendizagem e nos métodos de ensino e, para a Geografia, a articulação ocorre por meio de conceitos socioespaciais, relações sociedade e espaço e representações espaciais.

Já na década de 1980, despontaram no Brasil diversas pesquisas que corroboraram um fazer pedagógico mais voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas e saberes sociais, influenciando, até mesmo, propostas didáticas e documentos oficiais sobre os currículos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, no início, a perspectiva da incipiente cartografia escolar brasileira estava fundamentada, sobretudo, nos estudos do desenvolvimento cognitivo da criança de Jean Piaget e Barbel Inhelder. Ambos os autores partem da compreensão das relações euclidianas, projetivas e topológicas que a criança tem com o espaço.

Posteriormente, tendo ampliado o questionamento do problema didático do mapa, ocorreu uma diversificação no campo de pesquisa em outras linhas teóricas como a fenomenologia, histórico-cultural, pós-estruturalista e a perspectiva crítica. Ocorre que, no atual estágio de desenvolvimento, essa divisão entre linhas teóricas ainda não está bem definida. Porém, com essas inúmeras pesquisas, foi possível a consolidação da Cartografia Escolar no Brasil. Entre os autores/pesquisadores que iniciaram os trabalhos com Cartografia Escolar, podemos citar Livia de Oliveira, Tomoko Paganelli, Rosangela Doin de Almeida, Maria Elena Simielli e Elza Passini. Em que pese o esforço de todos esses autores, lamentavelmente,

a “[...] a cartografia escolar ainda é entendida como uma técnica e um conjunto de conteúdos – escala, fuso horário, coordenadas geográficas, projeções cartográficas e tipos de mapas – que são trabalhados como assuntos que se complementam, mas não tem muita relação. Essa ideia é o senso comum equivocado (CASTELLAR, 2010, p. 28).

Para Castellar (2010), a cartografia possui uma técnica de representar os lugares, e todos esses conteúdos são importantes de serem trabalhados. Todavia, é fundamental entendê-la como uma linguagem e como uma metodologia na educação geográfica.

Na verdade, desde o primeiro trabalho de grande repercussão elaborado por Oliveira (1977) até os dias atuais, muito se tem pesquisado, discutido e divulgado em relação à Cartografia Escolar. Prova disso são os colóquios para escolares que acontecem desde a década de 1990, originalmente denominado de Cartografia para Crianças, como apresenta Quadro 1.

QUADRO 1 – Edições dos *Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares*:
1995 a 2020

Edições Ano	Local Instituição	Tema Evento	Coordenação
I 1995	Rio Claro/SP IB/UNESP	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. ^a Dr. ^a Regina Araújo de Almeida (USP) e Prof. ^a Dr. ^a Rosângela Doin de Almeida (UNESP)
II 1996	Belo Horizonte/MG UFMG	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. ^a Dr. ^a Janine Gisele Le Sann (UFMG) e Prof. ^a Dr. ^a Márcia Maria Duarte dos Santos (UFMG)
III 1999	São Paulo/SP FFLCH/USP	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. Dr. Clézio dos Santos (UFRRJ)
IV 2001	Maringá/PR UEM	CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES <i>I Fórum Latino Americano de Cartografia para Crianças</i>	Prof. ^a Dr. ^a Elza Yasuko Passini (UEM)
V 2007	Niterói/RJ UFF	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES & 1º SIMPÓSIO IBERO-AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇA	Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) e Prof. ^a Dr. ^a Tomoko Iyda Paganelli (UFRJ)
VI 2009	Juiz de Fora/MG UFJF	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <i>II Fórum Latino Americano de Cartografia para Escolares</i>	Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) e Prof. ^a Dr. ^a Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF)
VII 2011	Vitória /ES UFES	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES Imaginação e inovação: desafios para a Cartografia Escolar	Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES); Prof. Dr. Antônio Carlos Queiroz Filho (UFES); Prof. ^a Dr. ^a Gisele Girardi (UFES) e Prof. ^a Dr. ^a Marisa Terezinha Rosa Valladares (UFES)

VIII 2013	São João del-Rei / MG UFSJ	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES Para quem e para que a Cartografia Escolar: experiências e campos de saberes	Prof. ^a Dr. ^a Lúgia Maria Brochado de Aguiar (UFSJ); Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Elena Ventrini (UFSJ) e Prof. ^a Dr. ^a Carla Juscélia de Oliveira Souza (UFSJ)
IX 2016	Goiânia/GO UFG (Campus I) e PUC/GO	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES 20 anos do Colóquio: percursos e perspectivas da Cartografia para Crianças e Escolares	Prof. Dr. Denis Richter (UFG); Prof. ^a Dr. ^a Míriam Aparecida Bueno (UFG) e Prof. ^a Dr. ^a Loçandra Borges de Moraes (UEG)
X 2018	São Paulo/SP USP (Campus Cidade Universitária)	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES As diferentes linguagens no mundo contemporâneo <i>I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial</i>	Prof. ^a Dr. ^a Andrea Coelho Lastória (USP); Prof. ^a Dr. ^a Carla Cristina de Sena (UNESP); Prof. ^a Dr. ^a Paula Cristiane Strina Juliasz (USP); Prof. ^a Dr. ^a Sônia Maria Vanzella Castellar (USP); Prof. ^a Dr. ^a Waldirene Ribeiro do Carmo (USP); e Prof. Dr. Ronaldo Goulart Duarte (UERJ)
XI 2020	Pelotas/RS UFPEl (Campus I)	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES “Diálogos, trajetórias e perspectivas no ensino e na pesquisa em Cartografia Escolar”.	Profa. Dra. Rosângela Lurdes Spironello (UFPEl) e Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (UFPEl)

Fonte: Organização de Christiane F. da Costa e João Pedro Pezzato.

Adaptação de Cazetta (2018) (Readaptação nossa)

O primeiro colóquio ocorreu em 1995 na cidade de Rio Claro – SP. Passados vinte anos do primeiro evento, é possível perceber a consolidação dos estudos sobre ensino de mapas para crianças e escolares a partir das inúmeras publicações, como artigos, livros, monografias, dissertações e teses, podendo ser verificada multiplicidade de ideias, como, por exemplo, a Alfabetização Cartográfica e as Cartografias Digitais, Inclusiva, Social e Imaginativa. Essas cartografias indicam as inúmeras demandas que essa área possui para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Atualmente, o Brasil é “referência na área de cartografia para crianças e escolares com investigações sobre Atlas escolares, diferentes linguagens, formação de professores, cartografia tátil, alfabetização cartográfica, entre outras” (SENA; NUNES, 2014, p. 4).

Para balizar o nosso estudo, realizamos um levantamento nos anais dos colóquios realizados nos últimos dez anos para quantificar os trabalhos apresentados em cada evento e nos eixos especificamente voltados à cartografia para escolares, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nos anais dos últimos dez anos dos Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares

Levantamento dos anais dos últimos dez anos do Colóquio de Cartografia Escolar						
Nº do Colóquio	Ano	Cidade de realização	Nº de eixos	Eixo com trabalhos para escolares	Total de trabalhos publicados no eixo	Total de trabalhos publicados no evento
VI	2009	Juiz de Fora/MG	6	Cartografia para escolares	6	47
VII	2011	Vitória/ES	4	Cartografia para escolares	16	39
VIII	2013	São João del Rei/MG	3	Não possui eixo específico	----	92
IX	2016	Goiânia/GO	6	Diferentes abordagens da cartografia na Escola	39	88
X	2018	São Paulo/SP	8	Vide tabela 2	----	90

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, ao se analisar os anais dos Colóquios de Cartografia Escolar dos últimos dez anos, verificou-se que o número total de pesquisas que envolvem cartografia escolar praticamente duplicou de 2009 para 2018, sendo que encontramos 47 trabalhos apresentados em 2009 e 90 trabalhos apresentados em 2018.

Observamos também que o evento realizado em 2013 apresentou três eixos: *Concepções teóricas e metodológicas*, *Tecnologia e linguagem cartográficas* e *Currículo, formação de professores e práticas de ensino*, este último composto por 61 artigos, não apresentando um eixo específico para cartografia para escolares ou cartografia na escola, como observado nos colóquios realizados em outros anos. Optamos por apresentar em apartado os eixos do último colóquio realizado na Universidade de São Paulo (USP), uma vez que encontramos pela primeira vez eixos com pesquisas destinadas a investigações no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Infantil e Anos Iniciais (vide Tabela 2). Até então, todos os trabalhos relacionados com pesquisas na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental eram apresentados em eixos genéricos que dissertavam sobre diferentes abordagens da cartografia na escola.

Tabela 2 – Levantamento dos trabalhos publicados no
X Colóquio de Cartografia Escolar realizado em São Paulo

Levantamento dos eixos do X Colóquio de Cartografia Escolar			
Eixos	Temas específicos dos eixos	Incidência Nº	Incidência %
I	Cartografia Escolar na Formação Docente	21	23%
II	Atlas e Tecnologias na Cartografia Escolar e para crianças	5	6%
III	Cartografia Escolar e Inclusão	11	12%
IV	Representações e as Diferentes Linguagens na Cartografia Escolar	14	15,5%
V	Análise geoespacial e Tecnologias na Cartografia Escolar	4	4,5%
VI	Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial no Ensino Fundamental e Médio	19	21%
VII	Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais	10	11%
VIII	Cartografia Temática, Raciocínio Geográfico e a Cidade.	6	7%
Total		90	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Com total de 90 trabalhos submetidos nos diferentes eixos, observa-se que o eixo VI (Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no Ensino Fundamental e Médio) teve 19 trabalhos publicados. Já o eixo VII (Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no Ensino Infantil e Anos Iniciais) teve 10 trabalhos publicados, correspondendo a 11% das publicações. Cabe ressaltar que, diferentemente de todos os colóquios anteriores, no qual a submissão ocorria para apresentações orais ou por meio de pôsteres, no último só se abriu a possibilidade de submissão de trabalhos para apresentações por pôster. Desse modo, notou-se a perda significativa de troca de saberes possibilitada pelas apresentações orais, por meio das quais ocorria socialização das pesquisas intermediada pelos professores coordenadores de cada eixo.

A edição do XI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares ocorreu em novembro de 2020, na cidade de Pelotas-RS, pelo Grupo de Pesquisa Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP) e pelo Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental (LEGA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o tema "Diálogos, trajetórias e perspectivas no ensino e na pesquisa em Cartografia Escolar". O evento foi organizado em quatro eixos temáticos, a saber: A Cartografia Escolar na formação docente; Tecnologias e linguagens no ensino da Cartografia Escolar; Aprendizagens cartográficas na escola; Contribuições teóricas e metodológicas das

Cartografias Sociais. Infelizmente, os organizadores do evento não tiveram a preocupação de abrir um eixo para apresentações de trabalhos com temáticas relacionadas à Educação Infantil/Anos iniciais e outro relacionado ao Ensino Fundamental/Ensino Médio, como foi especificado na USP em 2018. Diferentemente de todas as edições, este ano o Colóquio foi realizado de maneira virtual, devido à pandemia da Covid-19.

À vista do anteriormente apresentado, a proposta desta pesquisa é discutir algo inusitado na Cartografia Escolar, ou seja, apresentar uma sequência didática que explora de forma integrada os conceitos de alfabetização e letramento no universo da geografia/cartografia (leitura e escrita do mundo) e das letras (leitura e escrita das palavras), a partir da produção de gêneros textuais.

1.4 Alfabetização cartográfica ou letramento cartográfico: universo da escrita e leitura de mundo

Embora, como foi visto, os mapas e as técnicas de realização de mapas sejam antigos, a palavra cartografia é relativamente nova. Ela foi criada e utilizada pela primeira vez pelo historiador português Manoel Francisco de Barros e Sousa, Segundo Visconde de Santarém, em carta escrita no ano de 1839, de Paris, e dirigida ao historiador brasileiro Francisco Adolfo Varnhagen, Visconde de Porto Seguro. Etimologicamente, cartografia é uma palavra derivada do grego *graphein*, que significa escrita ou descrita, e do latim *charta*, que significa papel ou mostra.

A Organização das Nações Unidas estabeleceu, em 1949, a Cartografia como “ciência que trata da concepção, estudo, produção e utilização de mapas”. Outras definições, mais complexas e mais atualizadas, fornecem uma visão mais profunda dos elementos, funções e processos que a compõem, tais como a estabelecida pela Associação Cartográfica Internacional (ICA), em 1973, que a apresenta como “a arte, ciência e tecnologia de construção de mapas, juntamente com seus estudos como documentação científica e trabalhos de arte”. Em 1991, a mesma ICA apresentou uma nova definição, nos termos seguintes: “ciência que trata da organização, apresentação, comunicação e utilização da geoinformação, sob uma forma que pode ser visual, numérica ou tátil, incluindo todos os processos de elaboração, após a preparação dos dados, bem como o estudo e utilização dos mapas ou meios de representação em todas as suas formas”. Assim, conclui-se que a Cartografia tem por objetivo o estudo

de todas as formas de elaboração, produção e utilização da representação da informação geográfica.

Em uma perspectiva hegemônica conservadora,

o mapa é uma representação da superfície da Terra, conservando com esta relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens: política, econômica, militar, científica, educacional etc. (ALMEIDA, 2004, p. 13).

Com base no postulado de que cada sociedade tem sua própria forma de perceber e produzir imagens espaciais, tem-se a seguinte definição de mapa: “Mapas são criações humanas, narrativas, mensagens, ideologias, discursos e construções socioculturais. E seria lamentável se desperdiçássemos o seu potencial como forma de comunicação, expressão e meio para apreender a realidade” (SEEMANN, 2013, p. 13).

Como qualquer outro meio de comunicação (escrita ou oral), a cartografia exige um mínimo de conhecimentos por parte daqueles que a utilizam. A linguagem cartográfica é praticamente universal: um usuário com uma boa base de conhecimentos será capaz de traduzir, satisfatoriamente, qualquer registro ou documento cartográfico, independentemente de sua forma de apresentação. O cartógrafo faz a leitura e interpretação do mundo real, codificando as informações para o documento de comunicação, o mapa. O usuário, por sua vez, sem contato com o mundo real, apenas com o documento, vai fazer a leitura e interpretação das informações contidas no mapa, para que, ao decodificá-las, possa reconstituir o mundo real.

Dentro dessa perspectiva, Campos (s.d.) divide a cartografia em duas categorias, a saber:

- Cartografia de Base (Topográfica): sistemáticas (baseada em normas técnicas), tendo como base científica astronomia de posição, geodésias (projeções), aerofotogrametria e o sensoriamento remoto. Tem-se a elaboração de mapas utilizados normalmente para uso operacional. Essa categoria inclui mapas topográficos em grande escala, cartas aeronáuticas, hidrográficas etc.

- Cartografia temática (Geográfica): assistemáticas (baseada em normas e metodológicas), tendo como base científica metodologia de representação gráfica, estatística, teoria da informação e da comunicação, semiologia gráfica e sensoriamento

remoto. Tem-se a elaboração de mapas temáticos de pequena escala com propósitos educacionais e de pesquisa. Essa categoria inclui os mapas temáticos como atlas, mapas para uso em livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas etc.

Como consequência da preocupação com a realidade do ensino de Geografia, principalmente do uso dos mapas temáticos nas escolas, a professora Lívia de Oliveira publica sua tese de livre-docência no ano de 1978, intitulada “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”. Desde sua publicação, o ensino do mapa não foi mais o mesmo. A partir de então, preocupadas em fazer com que os alunos compreendessem a linguagem cartográfica, as pesquisas na área não pararam. Citaremos alguns estudos pioneiros: 1989 – dissertação de mestrado de Tomoko Iyda Paganelli, intitulada “Para a construção do espaço geográfico na criança”; Maria Elena Simielli, em 1986, com a tese de doutorado intitulada “O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia no 1º Grau” e, em 1997, com a tese de livre-docência “Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra didática”; em 1994, surge a tese “Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos”, de Rosângela Doin de Almeida; em 1997, Elza Yasuko Passini defende a tese “Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª série: seu significado para alunos e professores”, e, em 1999, Marcello Martinelli, em sua tese de livre-docência, escreve sobre “As representações gráficas da Geografia: os mapas temáticos”.

Na década de 1990 toma impulso no Brasil o grupo de pesquisa sobre “Geografia e Cartografia Escolar”, inicialmente coordenado pela professora Rosângela Doin de Almeida (professora aposentada) e apoiado pela Sociedade Brasileira de Cartografia (SBC). Esse grupo de pesquisa posteriormente passou a ser coordenado pelas professoras Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena e Regina Araújo de Almeida, sendo extinto em 2017. Segundo informações do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo chegou a ser composto por 20 pesquisadores, sendo 18 doutores, 1 mestre e 1 colaborador estrangeiro. Aventamos que devido ao alto número de pesquisadores o grupo original fragmentou-se em grupos menores espalhados pelo Brasil.

De precedentes, destacamos que em 1995 a Associação Cartográfica Internacional (ICA) criou a Comissão Cartografia e Crianças. O objetivo da comissão foi aproximar os cartógrafos dos futuros usuários de mapas – as crianças. Segundo Doin (2017), esse objetivo era parte de um quadro mais amplo, no qual o acesso a produtos criados pelas novas tecnologias era uma demanda forte. No mesmo ano, foi realizado

o I Colóquio Cartografia para Crianças com a intenção de reunir pesquisadores brasileiros, que até aquele momento estavam trabalhando isoladamente, para discutirem seus trabalhos nesse fórum e apresentarem propostas para o avanço de pesquisas e a criação de materiais pedagógicos adequados ao ensino e aprendizagem de mapas (incluindo diversos conhecimentos a eles relacionados).

Decorridos vinte e cinco anos, dez eventos foram realizados. Diversos artigos, livros publicados e pesquisas acadêmicas concluídas mostram que o objetivo inicial proposto pela ICA não vingou no Brasil apenas de modo a atrair a atenção dos cartógrafos para a dimensão pedagógica da cartografia, mas chamou a atenção dos docentes de todos os níveis para a cartografia como um conhecimento imprescindível em todos os níveis escolares. É observada, no decorrer desses anos, a consolidação de pesquisas na área da Cartografia Escolar.

Em consulta parametrizada realizada no banco de dados do CNPq, utilizando o termo “Cartografia Escolar”, foram encontrados em regular vigência três grupos de pesquisa, que são:

- Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia para Escolar, UFG (Universidade Federal de Goiás). Líderes: Miriam Aparecida Bueno e Denis Richter;
- Interpretações Geográficas: as complexidades da Natureza e as Realizações da Sociedade, UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos). Líderes: Gilberto Cunha Franco e Carlos Henrique Costa da Silva;
- Núcleo de estudo e pesquisa rural e regional, UESPI (Universidade Estadual do Piauí). Líderes: Maria Tereza de Alencar e Liége de Souza Moura.

Como já apontado na Tabela 1, a produção científica nessa área de conhecimento vem aumentando significativamente. Porém, com as mudanças de paradigmas no decorrer da história da cartografia, surgiram diversos núcleos de pesquisadores, com diversificadas linhas de pesquisa, que defendem a alfabetização cartográfica, letramento cartográfico, cartografia monossêmica, cartografia polissêmica, entre outras.

Guedes (2017, p. 3), em consonância com as ideias de Castellar e Vilhena (2011), defende a perspectiva da alfabetização cartográfica. Nessa proposição, a alfabetização cartográfica é entendida como a apreensão dos símbolos que representam o alfabeto cartográfico (formas, símbolos, figuras geométricas, signos, cores, linhas, área e projeções). O entendimento sobre os símbolos que envolvem o alfabeto cartográfico vai permitir ao sujeito certo domínio de leitura de mapa. Porém, isso não significa que a simples decodificação do alfabeto cartográfico possa garantir o

letramento cartográfico, já que este consiste na compreensão do espaço, na crítica, na síntese, nas comparações e nas articulações com outros saberes para poder, não somente, se localizar no espaço, como também, para se deslocar com autonomia e analisar/criticar/modificar o espaço em que está inserido.

Na perspectiva da alfabetização cartográfica, podemos citar alguns autores vanguardistas como Martinelli (2011), Passini (2012), Almeida (2004) e Oliveira (2010).

Para Martinelli (2011), quando se fala em mapas, imediatamente se faz associação à Geografia. É um aspecto eminentemente cultural. Os mapas, portanto, representariam a Geografia, tudo o que é geográfico. Tais construtos seriam a própria Geografia, o que os tornariam sinônimos. Para o autor, há necessidade de primeiro introduzir

o interessado no mundo dos mapas, mediante uma incursão em um domínio da comunicação visual e, portanto, social deveras específico, que é o da linguagem dos mapas, colocando ao leitor os fundamentos da cartografia temática em bases semiológicas e instruindo-o sobre a organização dos dados e o preparo da base cartográfica. Depois, passa-se a tratar a metodologia da cartografia temática preocupada com a representação da realidade geográfica que se apresenta, tida como um passo a caminho desse saber (MARTINELLI, 2011, p.13).

O autor defende que a representação gráfica compõe uma linguagem bidimensional e atemporal, tendo supremacia sobre as demais, pois demanda apenas um instante para a sua apreensão e expressa-se mediante a construção da “imagem” – forma, em seu conjunto, captada em um lapso mínimo de percepção. Porém, distingue-se daquelas como a fotografia, a pintura, o desenho, a criação publicitária, o design gráfico e o grafismo, sendo estas figurativas ou abstratas e com características polissêmicas (significados múltiplos). Integra, ao contrário, o sistema semiológico monossêmico (significado único).

Já para Passini (2012), a alfabetização cartográfica deve ser estudada com o mesmo cuidado metodológico com que se toma alfabetização para a linguagem escrita. Dessa maneira, é necessária uma metodologia que pressupõe que

- o aluno seja o elaborador de mapas e gráficos para conseguir levantar e classificar dados, classificá-los utilizando os elementos cartográficos e, dessa forma, entender a simbologia cartográfica;
- o objeto a ser mapeado e graficado seja conhecido pelo aluno;

- o ponto de chegada signifique a sistematização dos elementos conhecidos do cotidiano por meio da classificação, comparação, seleção, quantificação e ordenação da elaboração de significantes que são auxiliares na construção do conhecimento físico e social do espaço;
- a inclusão do espaço concebido em espaços mais amplos e as relações complexas sejam percebidas por meio das ações das crianças em seus deslocamentos diários (casa-escola);
- a habilidade de elaborar mapas e gráficos e processar a sua leitura liberte a criança da necessidade de se reportar à realidade concreta, desenvolvendo por meio da função simbólica a possibilidade de interpretar mapas e gráficos complexos (PASSINI, 2012, p. 17-18).

Assim, a autora defende que a partir do significado que o aluno consolida com o mundo, ou seja, a maneira como vê o espaço e seus elementos, é possível estabelecer relações (de associação, diversidade, ordem, proporção), representando-o. “A criança observa o espaço de sua vida, que é uma realidade concreta, e age sobre ele vivenciando as etapas de mapeador: seleção, classificação, codificação dos elementos que percebe nesse espaço” (PASSINI, 2012, p. 26). O que resulta da codificação é o mapa, caminho inverso dos cadernos de mapas: o de copiar ou colorir mapas gráficos prontos.

É objetivo da alfabetização cartográfica o avanço nos níveis de leitura, uma vez que inicia a leitura do espaço com elementos pontuais para avançar para a percepção de conjunto das relações presentes no espaço. “Assemelha-se ao caminho percorrido com um texto escrito, da palavra para a formulação de uma frase e elaboração de um texto que formule um conjunto de frases associadas com sentido” (PASSINI, 2012, p. 50).

Almeida (2004) defende que os mapas das crianças trazem elementos do pensamento infantil; trata-se de representações do seu modo de pensar o espaço, as quais persistem mesmo que, na escola, as crianças tenham entrado em contato com conteúdo relativo aos mapas dos adultos. Para a autora, conhecer como as crianças percebem e representam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. Especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuam para a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial, cada vez mais próximos daqueles dos adultos. A representação do espaço pela criança

elabora-se apoiada em objetos fixos que ela toma como *referencial*, antes mesmo da constituição de um esquema corporal dissociado do próprio corpo e da representação global do espaço. A formação de conceitos, que ocorre com o aparecimento da linguagem, possibilita dissociar o esquema corporal do próprio corpo e projetá-los nos objetos. Isso permite que o objeto estruture o espaço que o rodeia e se torne como o centro de um mapa local, cujas

polaridades são as mesmas do esquema corporal (acima-abaixo, direita-esquerda, frente-atrás). Por exemplo, a frente da casa, do carro etc. (ALMEIDA, 2004, p. 38).

Assim, para Almeida (2004), Passini (2012), Martinelli (2011) e outros autores que possuem como arcabouço teórico a teoria cognitiva de Piaget, a gênese da orientação espacial está no corpo e é a partir dele que os referenciais de localização devem ser determinados. É necessário considerar o espaço da ação cotidiana da criança e o espaço a ser representado, uma vez que

a partir dele também serão construídas as nações espaciais. A criança perceberá o seu espaço de ação antes de representá-lo, e, ao representá-lo, usará símbolos, ou seja, codificará. Antes, portanto, de ser leitora de mapas, ela deverá agir como mapeadora do seu espaço conhecido (ALMEIDA, PASSINI, 2008, p. 22).

As autoras defendem que ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas, ou seja, observação, leitura, comparação, interpretação, construção e tratamento das informações.

As etapas de leitura e observação do título, identificação do espaço representado, leitura e observação da legenda, leitura dos significantes e significados e observação da escala devem ser respeitadas para uma eficaz leitura de qualquer mapa. Porém, para que o aluno consiga realizar essa leitura, é necessário que se explore de maneira gradativa conceitos do espaço topológico, projetivo e euclidiano.

Aprender a utilizar os mapas é um processo lento, que deve ser desenvolvido em diversas etapas, desde a representação feita pelo próprio aluno dos espaços vividos por ele, ou seja, da realidade conhecida e experimentada, até a interpretação de mapas que representam realidades e espaços desconhecidos, de forma complexa, exigindo maior nível de abstração. O aluno deve fazer o próprio mapa e assim conhecer os elementos necessários para sua elaboração. A mera inserção dos nomes de países ou a identificação por meio de pinturas no mapa constitui atividade mecânica que em nada contribui para o aprendizado.

Nessa linha de pensamento, Castrogiovanni e Costela (2006) defendem que ler o mundo (ou as representações dele) requer um exercício constante no estabelecimento de relações para que ocorram as (re)significações. A esse exercício os autores chamam de alfabetização. Quando pensamos que a criança, no início de sua vida estudantil, representa um conjunto de letras por um significado real e,

consequentemente, num processo contínuo de descobertas, aprende a dar significados aos símbolos de um mapa, ela estará desenvolvendo uma linguagem própria. Desse modo, demonstra estar no processo contínuo de alfabetização.

A professora Lívia de Oliveira, reconhecida como a introdutora da cartografia escolar no país, é considerada um ícone da alfabetização cartográfica, tanto que em 2009 a seção brasileira da Associação Cartográfica Internacional criou o concurso Lívia de Oliveira de Cartografia para Crianças, que anualmente premia os melhores mapas produzidos por alunos de ensino básico. Para Oliveira, o mapa sempre foi

um instrumento usado pelos homens para se orientarem, se localizarem, se informarem, enfim, para se comunicarem. O mapa é usado pelo cientista, pelo leigo, tanto em atividades profissionais como sociais, culturais e turísticas. O mapa é empregado pelo administrador, pelo planejador, pelo viajante e pelo professor. Todos, de alguma maneira, em algum momento, com maior ou menor frequência, com as mais variadas finalidades, recorrem ao mapa para se expressarem espacialmente (OLIVEIRA, 2010, 16).

O mapa, portanto, é uma forma de linguagem mais antiga que a própria escrita e, apesar de ser uma forma de expressão primária, por ter surgido há milênios, perfez um desenvolvimento não alcançado pela própria escrita. Esse nível, altamente sofisticado, exige um preparo do leitor para usufruir esse meio de comunicação. A escrita se manteve num dado momento tal como é hoje, ao passo que o mapa foi incorporado pela tecnologia. Para Oliveira, enquanto

a alfabetização sempre foi um problema que chamou a atenção dos educadores, não se inclui nela o problema da leitura e da escrita da linguagem gráfica, particularmente do mapa: os professores não são preparados para “alfabetizar” as crianças no que se refere ao mapeamento. O que queremos dizer é que não há uma metodologia do mapa, que não tem sido aproveitado como um modo de expressão e comunicação, como poderia e mesmo deveria ser (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, segundo Oliveira (2010), a simples observação do uso do mapa por crianças conclui que os mapas escolares são reproduções dos mapas geográficos. O que ocorre amiúde é que os pequenos “leem” os mapas dos grandes, os quais são generalizações da realidade que implicam uma escala, projeção e uma simbologia que, de fato, não tem significação para as crianças. Nessa forma, a aprendizagem do mapa depende tanto de experiência física como da experiência matemática, em sentido cognitivo. O mapa apresenta três atributos indissociáveis, isto é, redução, rotação e abstração, que se traduzem na representação.

No entanto, existe um grupo de pesquisadores que, mesmo com o aperfeiçoamento das discussões, ainda possuem certa resistência às novas perspectivas de se explorar o ensino do mapa com escolares. Nessa linha de pesquisa, podemos citar a professora Castellar (2010), que defende que se deve substituir o termo alfabetização geográfica por letramento geográfico, já que este possui uma dimensão maior. Assim,

alfabetizar, segundo o Dicionário Aurélio, é ensinar a ler. Alguns autores da área de linguística têm considerado a alfabetização como uma técnica em ler e escrever. Ensinar a ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito. (CASTELLAR; VILHENA 2011, p. 23).

Para as autoras, portanto, o letramento geográfico é o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar, tendo em vista que se estrutura a partir das noções cartográficas. Não obstante a embasada opinião das autoras, e embora as mudanças no ensino de Geografia tornem-se necessárias, ainda assim não podemos nos centrar apenas nos conteúdos e conceitos, e sim compreender e contextualizar o fazer pedagógico, investigando os processos que ocorrem na aprendizagem. Um exemplo, entre outros, são os procedimentos que são pertinentes desenvolver para formar conceitos como o espaço ou lugar.

Segundo Oliveira (2010), o estudo da cartografia deve ser precedido pelo estudo de uma cartografia infantil, na qual a criança tenha a oportunidade de desenvolver atividades preparatórias para, em seguida, realizar concretamente as operações mentais de redução, rotação e generalização, que são as propriedades fundamentais para o processo de mapeamento. Assim, “para que o desenvolvimento de uma cartografia infantil seja eficaz, é preciso considerar o mapa um entre os vários tipos de linguagem de que os homens dispõem para se comunicarem e se expressarem” (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Tanto os professores que defendem a alfabetização cartográfica como os que defendem o letramento cartográfico nos anos iniciais do ensino fundamental propõem uma discussão teórica sobre a representação do espaço por e pelas crianças. Ressalte-se, porém, que há necessidade de se refletir sobre o trabalho com a linguagem cartográfica por professores polivalentes que trabalham a geografia de maneira

interdisciplinar, o qual tem como prioridade até o terceiro ano do ensino fundamental, o ensino da leitura e escrita, focado na língua portuguesa e na matemática, exigência do currículo nacional comum.

A leitura e interpretação dos mapas possibilita aos estudantes a capacidade de formar conceitos e ideias que representam a realidade. Destarte, é necessário que o professor polivalente, ou seja, o pedagogo, inicie o trabalho de alguns conceitos básicos da cartografia como, por exemplo, localização, legenda, escala e simbologia. Assim,

[...] o domínio da leitura de mapas é um processo de diversas etapas porque primeiro é acolhida a compreensão que o aluno tem da realidade em exercícios de observar a representar o espaço vivido, com o uso da escala intuitiva e criação de símbolos que identifiquem os objetos. Depois, aos poucos, são desenvolvidas as noções de escala e legenda, de acordo com os cálculos matemáticos e as convenções cartográficas oficiais (RUA, 1993, p. 13).

Concordamos com o autor que o domínio da leitura de mapas é um processo de diversas etapas, no qual o primeiro passo é o aluno compreender a realidade a partir da representação do espaço vivido. Dessa maneira, esta pesquisa defende o trabalho com mapas mentais, tendo o mapa como um gênero textual e o atlas como um suporte da escrita dentro do contexto da alfabetização e letramento, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, já que são voltados especialmente para o aprendizado da leitura e escrita, denominado pela própria BNCC como anos da alfabetização.

Oliveira (2010) defende que o mapa é uma forma de comunicação gráfica que precede historicamente a escrita. Podemos inferir que também as crianças se comunicam entre si por meio de representações gráficas, as quais podem, *grosso modo*, serem consideradas mapas. Dessa maneira, acreditamos que as letras e os desenhos podem transmitir textos. Ao analisar as obras de arte dos artistas holandeses, Alpers concluiu que eles “acreditavam que podiam transmitir o texto por meio da pintura” (OLSON, 1997, p. 217). Ou seja, o texto sendo considerado como escrita das palavras e escrita do mundo. “Vai-se à escola para aprender a ler e a contar; e – por que não? –, também para ler mapas” (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p. 15).

Com a leitura das obras acima, podemos concluir que são necessárias aquisições de diferentes habilidades para ler e entender o espaço e sua representação. A alfabetização cartográfica (leitura e escrita da simbologia, assim como conhecimento

das convenções cartográficas) e o letramento cartográfico (desenvolvimento de habilidades de interpretação e construção de mapas mentais) são termos indissociáveis, irredutíveis e complementares, que devem, portanto, ser explorados desde a Educação Infantil.

1.5 A produção acadêmica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Recorremos agora ao levantamento bibliográfico, que consiste em um tipo de pesquisa no qual são consultados bancos de dados nacionais e internacionais para saber o que já existe sobre determinada temática. Dessa maneira, inventariamos a produção acadêmica relacionada à cartografia escolar na área de Educação a partir de 2015. O ano de 2015 foi determinado tendo como referência a publicação da nossa dissertação⁸, em que defendemos o trabalho da linguagem cartográfica a partir do letramento e da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizamos um levantamento no banco de teses (Doutorado) e dissertações (Mestrados) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Do referido banco de teses, utilizamos apenas os documentos com origem na Plataforma Sucupira e do período compreendido entre 2015 e 2017. Empregamos como termo de busca as palavras-chave: “alfabetização cartográfica”, “letramento cartográfico” e “cartografia”. Não utilizamos palavras-chave como “geografia escolar” e “ensino de geografia”, pois o objetivo de tal levantamento era identificar pesquisas no âmbito da Cartografia Escolar que tinham como preocupação o ensino da alfabetização, letramento e linguagem cartográfica nos anos iniciais da Educação Básica.

Convém ressaltar que não foram utilizados dados referentes a outros graus acadêmicos que não seja pós-graduação *stricto sensu*. Apresentamos, abaixo, a quantificação dos dados gerais obtidos e os dados por área de concentração, no caso, Educação, que é nosso campo de interesse.

⁸ COSTA, Christiane Fernanda da. Representações do município de Rio Claro - SP: uma leitura da cartografia infantil. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Texto completo para download disponível no site: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/13-01-2016/000857027.pdf>

Tabela 3 – Número de teses e dissertações no banco de dados da Capes entre 2015 e 2017

Palavra chave	Resultados	
	Geral*	Área de concentração** (Educação)
ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA	7139	789
Dissertações (Mestrado)	5031	483
Teses (Doutorado)	1355	162
LETRAMENTO CARTOGRÁFICO	5401	342
Dissertações (Mestrado)	3437	271
Teses (Doutorado)	1094	71
CARTOGRAFIA	4013	196
Dissertações (Mestrado)	2746	123
Teses (Doutorado)	1138	49

* Geral: Pesquisa sem refinar resultados

** Resultado refinado pela área de concentração

Fonte: Elaborado pela autora

A análise da Tabela 3 aponta que as produções acadêmicas exploram mais o conceito de alfabetização cartográfica que o letramento cartográfico. Aprimoramos a busca utilizando a palavra-chave “cartografia” e encontramos, nos resumos das cento e setenta e duas produções acadêmicas *stricto sensu* (123 dissertações e 49 teses), alguns trabalhos que versam sobre a Cartografia Escolar. Assim, foram computadas as seguintes publicações com pesquisas relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental: três dissertações, sendo duas produzidas em universidades estaduais do estado de São Paulo (USP e UNESP) e uma na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nessa busca, não foram encontradas teses que discorrem sobre a temática em questão no período analisado.

Passamos agora para a análise dos trabalhos encontrados.

A dissertação intitulada *Produções cartográficas em revistas voltadas ao público infantil: as potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem da cartografia*, de autoria de Jaira Maria da Silva de Almeida, foi defendida em 2016 na Universidade Federal de Uberlândia, tendo como orientador o professor doutor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. A autora evidencia a consolidação de um mercado de produtos culturais direcionados às crianças. A partir da metodologia da pesquisa bibliográfica, documental e “estado da arte”, ela buscou compreender a construção da

cartografia ao longo do tempo e a sua presença no processo de ensino e aprendizagem. Averiguou que as crianças, na contemporaneidade, se constituem em mercado consumidor, sendo inúmeros os produtos da mídia que adentram esse universo. A revista se apresenta como um deles e traz produções cartográficas em que a dimensão informativa-comunicativa e expressiva estão em ação. É no embate constante da relação texto, produção e público que os significados são construídos. Posto isto, analisou as potencialidades das produções cartográficas presentes em revistas voltadas ao público infantil, para o ensino e aprendizagem da cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram selecionadas para o estudo duas revistas como material de análise, a saber: a revista *Ciência Hoje das Crianças* e a revista *Recreio*. A análise, centrada nas edições publicadas entre os meses de julho de 2015 a dezembro de 2015, se justifica pela proximidade com o momento da pesquisa, e foi conduzida sob a metodologia da pesquisa documental. Essa pesquisa contribuiu com elementos potenciais para o desenvolvimento pedagógico em sala de aula, da leitura de representações do espaço nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na segunda dissertação analisada, *Cartografia Escolar nos anos iniciais: estudo de pesquisas brasileiras entre 2003 a 2013*, apresentada na Universidade de São Paulo em 2015, é de autoria de Daniel Bueno Junta e teve orientação da professora doutora Andrea Coelho Lastória. O autor, formado em Pedagogia, realizou levantamento e catalogação dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) defendidos no Brasil no período entre 2003 a 2013, que versam sobre Cartografia Escolar e que envolveram, de modo direto ou indireto, os anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa utilizada é de natureza quanti-qualitativa e se caracteriza como Estado do Conhecimento. A busca pelos trabalhos foi realizada por meio de quatro bancos de dados, a saber: a base de dados da biblioteca da Universidade de São Paulo (USP), o Acervo Geral da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A proposta de seu trabalho foi a de refletir se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm formação e recurso material para trabalhar as práticas escolares que envolvem o uso de mapas de forma apropriada, indo além do ensino de conteúdos e da ideia reducionista que considera o mapa como simples ferramenta de localização e orientação. Além disso, buscou pensar se a escola oferece subsídios para que se trabalhe de forma adequada a Cartografia Escolar. A partir

dos dados apontados, o autor concluiu que os termos “introdução cartográfica”, “iniciação cartográfica”, “educação cartográfica”, ou ainda a “alfabetização cartográfica”, são usados para o ensino que envolvem leitura e interpretação de mapa. Os trabalhos levantados mencionam que a leitura dos mapas vai além da mera decodificação e envolve também interpretação, o que pressupõe uma leitura crítica sobre o espaço que é representado no mapa. Verificou, pelas análises realizadas, que o espaço de vivência é colocado em um patamar de grande relevância para um aprendizado significativo (envolvendo experiências cotidianas) e que a alfabetização cartográfica, por sua vez, é vista como uma forma de aprendizado que viabiliza a compreensão do mundo. Tal aprendizado envolve não só o plano do mapa, mas leva em consideração todo o contexto político, social, cultural etc. Assim, defende que o termo mais apropriado para designar o processo é o letramento cartográfico.

Já a terceira dissertação, intitulada *Representações do município de Rio Claro – SP: Uma leitura da Cartografia Infantil*, defendida em 2015 na Universidade Estadual Paulista, é de nossa autoria, com orientação do professor doutor João Pedro Pezzato. Naquele trabalho, foram desenvolvidas atividades com os alunos de uma escola da rede pública do município de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, com o objetivo de estimulá-los à produção gráfica e escrita a respeito da localidade onde cada um vivia, tendo como ponto de partida que a formação ocorre primeiramente pela leitura de mundo e pela experiência. A produção de dados foi realizada em 10 encontros, no período de março a junho do ano de 2014, numa sala de aula do 3º ano, com alunos na faixa etária entre 8 a 9 anos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou dois procedimentos metodológicos para a realização do trabalho, a observação participante e o paradigma indiciário. Cada atividade desenvolvida ao longo dos 10 encontros se iniciou com a leitura de um livro ou de um mapa, e depois foi solicitado aos alunos uma produção de texto e/ou uma produção cartográfica. Desse modo, as atividades foram permeadas pelo uso de diferentes linguagens interligadas ao processo de alfabetização e letramento. O que se colocou como desafio foi a discussão a respeito das possibilidades de trabalho com a linguagem cartográfica na educação básica e a capacidade de o ensino promover leituras do contexto social, histórico e geográfico dos envolvidos, além de propiciar o ensino da linguagem cartográfica a partir da exploração e criação de gêneros textuais, como, por exemplo, histórias em quadrinhos.

A partir da análise dos três trabalhos produzidos sobre a Cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatamos que esse campo de pesquisa ainda é

pouco explorado no meio acadêmico e que, até esse momento, as pesquisas desenvolvidas caminham em direção a uma educação do olhar sobre as produções cartográficas e o uso destas no cotidiano dos alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

No próximo capítulo, discutiremos os conceitos de Alfabetização e Letramento no processo de ensino-aprendizagem como elementos contribuintes para o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como a contextualização da importância da produção de gêneros textuais, conceitos chaves de nossa tese, articulados com o ensino de Geografia e Linguagem Cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2

RISCO, RABISCO, TRAÇO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO UNIVERSO ESCOLAR

De vez em quando aparece uma visita lá em casa e fala: “Luca já é um rapazinho! Está até aprendendo a ler e escrever!”

Fico todo convencido porque acho muito importante saber ler e escrever! Minha professora também acha.

Ela disse que a escrita foi uma das invenções mais maravilhosas da humanidade!

“A escrita foi inventada há cerca de 5 mil anos, na Suméria, um país que existia onde hoje estão o Irã e o Iraque, numa região chamada Mesopotâmia. Há informação de que também na China, na América Central e no Egito os povos estavam desenvolvendo seu próprio sistema de escrita”

Mas ninguém aprendeu a escrever assim, da noite para o dia, não. Antes de inventar a escrita o humano passou muitos e muitos anos usando o desenho como forma de comunicação. (COSTA, 2013, n.p)

Os registros de representações gráficas aludem à época primitiva, em que os homens desenhavam imagens nas paredes das cavernas. Naturalmente, é impossível “saber com certeza o que expressavam as mais antigas representações gráficas” (OLSON, 1997, p. 85). Esses registros tinham significados. Entender e reproduzir os símbolos já era um início de processos de alfabetização, embora rudimentar.

A escrita surge da necessidade de comunicação, entendimento e representação das vivências cotidianas. Uma das características mais importantes das sociedades modernas

é a ubiquidade da escrita. Quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada. Os contratos são zelados por meio de uma assinatura escrita. As mercadorias nos mercados, os nomes das ruas, as sepulturas – tudo tem inscrições. As atividades complexas são todas registradas, seja em livros de modelos de crochê, seja em manuais de programas de computador ou livro de receitas culinárias. O crédito de uma invenção depende do registro de uma patente escrita, bem como o de uma realização científica depende de sua publicação. E dizem que o lugar que vamos ocupar no céu ou no inferno depende do que está escrito no Livro da Vida (OLSON, p. 1997, p. 17).

Olson (1997) argumenta, analogamente, que entre essas habilitações mais valorizadas está a capacidade de usar textos escritos, isto é, nosso domínio da escrita e da leitura. “A função primária da escola é ensinar “os conhecimentos fundamentais” – ler, escrever e calcular – e todos os três requerem competência em um sistema de

notação” (OLSON, 1997, p. 17). Como os que aprendem a ler já sabem falar, o aprendizado da leitura passa a ser visto como o aprendizado do modo como nossa linguagem oral (conhecida) é representada por marcas visíveis (desconhecidas). Um velho vinho em novas garrafas (OLSON, 1997, p. 20).

Kato (1999) corrobora essa visão ao apontar que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A autora define as seguintes etapas evolutivas da história da escrita, que são: 1. Inexistência; 2. Precursores da escrita: fase semasiográfica (sistema pictográfico e recursos de identificação mnemônica); 3. Escrita plena: fase fonográfica (lexical-silábica, silábica e alfabética) (KATO, 1999, p. 13).

A etapa lexical-silábica inicia-se por volta de 3.100 a.C. com o sistema pictográfico, cujas formas sofrem um processo de estilização, para facilitar o traçado, e cujo uso é gradativamente convencionado. Os então denominados logogramas, ou ideogramas, como são mais conhecidos, são resultado dessa estilização e convenção. “A princípio, a estilização consistiu em retificar as linhas arredondadas dos pictogramas, de modo que, no início, os ideogramas eram ‘letras de forma’. A escrita cursiva aparece bem depois [...]” (KATO, 1999, p. 14). Os sistemas pictográficos que se desenvolveram em escritas logográfico-silábicas são: o sumério (escrita cuneiforme), o egípcio e o hitita (hieróglifos) e o chinês. Destacamos que é na escrita egípcia que está a base da escrita alfabética. Foram os fenícios,

com seu espírito prático de comerciantes, que se apossaram da complicada escrita lexical-silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram 24 símbolos, os mais simples para formar o silabário. Esse silabário era constituído apenas de consoantes, sendo que esporadicamente as semiconsoantes correspondentes aos fonemas /w/ e /y/ serviam para representar as vogais /u/ e /i/. Um mesmo símbolo podia ser lido, por exemplo, como /ma, me, mi, mo/ ou /m/ (KATO, 1999, p. 16)

Foi o silabário fenício que os gregos tomaram emprestado para a base de sua escrita. “Mas o que era feito apenas esporadicamente pelos fenícios, isto é, a colocação da vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma” (KATO, 1999, p. 16). Passou-se assim da escrita silábica para a escrita alfabética. A invenção do alfabeto ocorreu no século X a.C.

A invenção do alfabeto “pelos gregos é tida como um dos pontos altos da evolução cultural, realizada uma só vez na história, e continua a ser, até hoje, o elemento que distingue as culturas alfabéticas das não alfabéticas” (OLSON, 1997, p. 20). Kato (1999) cita Gelb, defendendo que nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita e que, embora haja inúmeras variedades de alfabetos no mundo, que apresentam diferenças formais externas, todas ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega.

A invenção da escrita, para Ferreiro (1986), foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Assim, a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Dessa forma,

a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.) Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone etc. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem (FERREIRO, 1986, p. 43).

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado.

Presumimos sempre que o conhecimento genuíno se identifica com o que se aprende na escola e nos livros. Olson (1997) defende que a alfabetização

abre o caminho para esse conhecimento. O objetivo primordial do aprendizado escolar é a aquisição de “habilidades básicas” (*basic skills*) que, no que concerne à leitura, consiste em “decodificar”, ou seja, em aprender o que chamamos de “princípio alfabético”; com relação à escrita, consiste em aprender a soletrar. O conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração

que não existe no discurso oral e nas culturas orais. Algumas habilidades humanas importantes podem ser vistas como “alfabetizações”, e o desenvolvimento pessoal e social pode ser representado razoavelmente pelos níveis de domínio da escrita – básico, funcional e avançado. (OLSON, 1997, p. 24)

Historicamente, alfabetizar era incutir nos educandos signos/códigos que seriam posteriormente decodificados, construídos e uniformizados por uma sintaxe. Em sintonia com o exposto, pode-se afirmar que, inicialmente, o ato de alfabetizar era

considerado como um processo de decodificação, ou seja, que através de mecanismos repetitivos o aluno iria decorar os códigos, ou letras para simultaneamente ler e escrever. Esta ideia foi colocada em crise a partir das diversas pesquisas e investigações que vêm ocorrendo na área da linguagem e no entendimento de como construímos o conhecimento (LORENZET; GIROTTO, 2010, p. 392).

Para Olson (1997, p. 60), [...] “alfabetizar-se é mais do que aprender o abecedário: é aprender a utilizar os recursos da escrita num conjunto de tarefas e procedimentos definidos pela cultura”. Em 1986, a palavra letramento aparece pela primeira vez no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da autora Mary A. Kato.

Analisando essa questão histórica, é possível compreender a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil. Entre essa multiplicidade, existem “discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2006, p. 12).

Alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis. Alfabetizar não é letrar e letrar não é alfabetizar, haja vista que a alfabetização é o processo sistemático de aquisição do sistema alfabético e o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos e com finalidades específicas.

Etimologicamente, o termo letramento vem da língua inglesa *literacy*, o qual provém do termo *littera*, do latim, significando letra, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Ou seja, *literacy* ou letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado. O letramento tem como

objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais (KLEIMAN, 2005, p. 1).

Ainda segundo a autora, letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todos os lugares. A escrita faz parte da paisagem cotidiana, uma vez que a encontramos no ponto de ônibus, nos comércios, nas igrejas, no parquinho, no escritório etc., “porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano na maioria das pessoas” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Não obstante a posição majoritária, para Soares (2004), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, ou seja, “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais em que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 25). Portanto, alfabetização e letramento⁹ são processos complementares, indissociáveis e irredutíveis. Por isso, deve-se alfabetizar letrando porque se alfabetizar

significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais,

⁹ Na hora de ensinar a ler e a escrever, qual deve ser o caminho a seguir? Há pelo menos 100 anos essa é uma das mais fortes polêmicas da Educação. Essa problemática não é exclusivamente brasileira; vários países registram versões mais ou menos estridentes da disputa entre formas de alfabetizar. No Brasil, atualmente, a discussão opõe dois enfoques, que ficaram conhecidos como construtivista e letramento. Em meio a esse território em disputa, perde a aprendizagem.

enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2000, n.p.)

Outrossim, para Kleiman (2005), o conceito de alfabetização denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, sendo os termos “analfabeto”, “semianalfabeto” e “alfabetizado” usados comumente para se referir aos níveis de saberes. O conceito de alfabetização se refere também ao processo de aquisição das primeiras letras, envolvendo, portanto, estratégias e operações cognitivas. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não o é suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização. Dessa maneira, durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a professora Mortatti (2006) dividiu esse período histórico em quatro momentos cruciais desde as décadas finais do século XIX, que são: 1º “A metodização do ensino da leitura”, 2º “A institucionalização do método analítico”, 3º “A alfabetização sob medida” e o 4º “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

O primeiro momento, denominado “A metodização do ensino da leitura”, compreende o período até o final do Império, no qual o ensino carecia de organização e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e que funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. Para o ensino da leitura,

utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2006, p. 6). Na década de 1890 tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação.

A partir de 1890, houve o segundo momento, que se convencionou denominar de “A institucionalização do método analítico”. No estado de São Paulo acontece a reforma da instrução pública, a qual objetivava servir de modelo para os demais estados da nação. Passou-se, então, a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura. De acordo com esse método,

o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2006, p. 8)

A autora ainda defende que nesse segundo momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usado (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A partir da década de 1920, temos o terceiro momento, ou seja, “A alfabetização sob medida”, marcado por certa resistência dos professores quanto à utilização do método analítico. Buscaram-se novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2006), em 1934 foi publicado o livro *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária ao

aprendizado da leitura e escrita, escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas que realizou com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental) com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e da escrita. Ele propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Dessa maneira, com esse período, que se estende até o final da década de 1970, funda-se

uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (MORTATTI, 2006, p. 10).

A autora argumenta que esse período a alfabetização (aprendizado da leitura e da escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada. Inicia-se aí, então, o quarto momento, intitulado “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”. A fim de se enfrentar e buscar soluções para o problema do fracasso da escola na alfabetização das crianças, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização com base na psicogênese da língua escrita. No país, a maior influência recaiu no trabalho da pesquisadora argentina Emília Ferreiro.

Desde então, no Brasil, assim como outros países latinos, é impossível falar de alfabetização sem mencionar a importante contribuição de Emília Ferreiro para a compreensão de como a criança constrói progressivamente suas hipóteses sobre a escrita. Um dos principais trabalhos que buscam explicar o processo de aprendizagem do código escrito pela criança é o livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado em 1984, por meio do qual as autoras propõem níveis evolutivos por que passam as crianças no seu processo de aprendizagem da escrita.

Para alguns autores, esse quarto momento provocou uma série de discussões e se caracterizou por um período de intensas críticas aos métodos considerados hegemônicos até então. Sobre esse período, Mortatti registra o deslocamento do eixo

das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, entre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10)

Consideramos que a questão dos métodos é importante (mas não a única, nem a mais importante) nesse processo multifacetado que vem buscando soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever.

Kleiman (2005) argumenta que os resultados da pesquisa feita por Emilia Ferreira na década de 1980 foi “transformado” num método de alfabetização, sendo o mais utilizado nas escolas brasileiras, e que atualmente acontece algo semelhante quando se fala em “método de letramento”, “porém não existe **um** ‘método de letramento’ nem **vários**” (KLEIMAN, 2005, p. 9).

É prática geral, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aplicar periodicamente a sondagem, uma atividade de diagnóstico das hipóteses de escrita. Essa atividade é usada para avaliar a evolução do processo de aprendizagem dos alunos. Consiste em uma produção espontânea de uma lista de palavras do mesmo campo semântico (mesma área de conhecimento ou assunto). É realizado um ditado de cinco palavras seguindo a seguinte ordem: primeiro uma palavra polissílaba, depois uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Após, dita-se uma frase utilizando uma ou mais palavras ditadas sem apoio de qualquer fonte nem intervenção do professor.

Após a aplicação dessa atividade diagnóstica das hipóteses da escrita, a criança é avaliada em qual fase de alfabetização se encontra, ou seja:

- *pré-silábica*: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- *silábica*: interpreta de sua maneira, atribuindo valor a cada sílaba;
- *silábico-alfabética*: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de cada sílaba;
- *alfabética*: domina o valor das letras e sílabas.

Dessa maneira, tem-se o acompanhamento da evolução do sistema de escrita, que abrange desde o grafismo primitivo até a escrita alfabética. Inicialmente, são

apenas rabiscos, depois se tornam linhas arredondadas, que se fecham e resultam em formas e círculos. Seguindo essa evolução, essas mesmas formas gráficas vão se estruturando até chegar às letras e às palavras, dando início, assim, à escrita propriamente dita.

Segundo Coletto (2009), quando se expressa de forma gráfica, a criança faz vários rabiscos, livremente; faz traços horizontais, verticais e inclinados, até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início da expressão gráfica que, posteriormente, hão de levá-la até a escrita.

Constata-se, portanto, que as crianças apresentam nesse processo toda uma preocupação com o domínio da linguagem escrita, no qual o ato de garatujar não é apenas um rabisco, mas sim uma experiência gradativa que se realiza no decorrer do seu processo de aprendizagem. Por que não se observa a mesma preocupação com o domínio da linguagem cartográfica na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que a leitura e escrita do mundo são ensinadas por uma linguagem cartográfica já estabelecida, sem levar em consideração a evolução da própria representação cartográfica nas crianças? Por que não são estabelecidas relações entre a história da linguagem cartográfica com a cartografia escolar?

Enquanto pesquisadores, em momento algum desvalorizamos ou desqualificamos a cartografia sistematizada, ao contrário; defendemos que para uma eficaz leitura dessa linguagem é necessário que se valorize a cartografia por escolares, explorando o desenvolvimento do pensamento espacial por meio da produção de gêneros textuais. Assim, a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode proporcionar aos estudantes condições de associar seu conhecimento prévio com o novo, construindo significados. Quando uma criança entra na escola,

uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que a Geografia escolar de base tradicional presume (STRAFORINI, 2008, p. 88)

A afirmação de Straforini (2008) nos chama a atenção para o fato de que a criança constantemente está em fase de descoberta do espaço geográfico. Na tentativa de desvendar inúmeras indagações sobre o mundo, a presente pesquisa discorre

sobre os conceitos de alfabetização, letramento, alfabetização cartográfica, letramento cartográfico, sequência didática e gêneros textuais.

O decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. O artigo 2º, incisos I e VII, define, respectivamente, alfabetização e literacia.

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. (BRASIL, 2019, n.p.)

Compactuamos com a ideia das autoras Soares (2004) e Kleiman (2005), que defendem que alfabetização e letramento são indissociáveis. No mais, a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto é responsabilidade de todos os professores, independentemente da faixa etária com a qual estejam trabalhando, ficando a cargo dos educadores ensinar seus alunos a “possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228).

Conforme registra Kleiman (2005, p. 19), “Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita [...] embora, à época, fosse mecanicista”.

Para Freire (1989, p. 11) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes de a criança aprender a decodificar, ela lê implicitamente a partir das experiências no mundo. Consequentemente, leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo e que permite acréscimos na nossa vivência e experiência diárias, ou seja, são os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes, entre outros. Construimos, destarte, relações que levam ao aprendizado, conforme pontua Freire:

Em virtude de a leitura da palavra só ganhar significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma, para que vivenciadas as diferenças, aconteça a aprendizagem, então [...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não

numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1989, p. 7).

Partindo do princípio que lemos o mundo muito antes de lermos as palavras, é de suma importância o trabalho com linguagem cartográfica, pois “se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que vive” (CALLAI, 2005, p 233). Ensinar a ler em Geografia significa

criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando-se da cartografia como linguagem, efetivando-se o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo possui uma dimensão espaço-temporal, na medida em que o aluno necessita estruturar as redes conceituais, por exemplo, quando tem de reconhecer a localização do lugar, os símbolos utilizados e a distância entre os lugares, conseguindo identificar as paisagens e fenômenos cartografados e atribuindo sentido ao que está escrito (CASTELLAR, 2011, p. 123).

A linguagem cartográfica, segundo o preceito acima, compreende os fenômenos do espaço cotidiano, no qual a história vai sendo escrita, que a vida tem sentido, que o acontecimento marca; é nesse espaço vivido que se aprende a leitura da palavra. Todavia, o atual currículo de Geografia em todos os níveis de ensino possui um conteúdo estruturado que muitas vezes é tecnicista e sustentado pela crença de que tal disciplina serve para ensinar somente algumas definições como planície, planalto, foz, nascente, movimentos de rotação e translação, entre tantos outros. No entanto,

a Geografia, como área do conhecimento escolar, deve ser compreendida nas séries iniciais fazendo parte do processo não só de alfabetização, mas no de letramento, porque é importante para a leitura de mundo. Ao se apropriar de um conceito, por exemplo, de localização, a criança colocará nos desenhos dos trajetos os pontos de referências; assim, ao ler uma planta cartográfica, ela poderá relacionar e compreender os conceitos de localização e pontos de referência e a função social que uma representação cartográfica possui. É nesse momento que ampliamos o uso de uma técnica em ações do cotidiano. (CASTELLAR, 2013, n.p.)

Por esses motivos, o estudo da localidade é uma referência de extrema relevância para a Geografia escolar. Fazer leituras da paisagem viva, descrições e observações das paisagens da localidade, produzir modelos interpretativos por meio de leituras, interpretações e representações dos espaços tornam-se experiências apropriadas para as atividades da disciplina escolar no ensino fundamental.

Compactuamos com a ideia de que o processo de aprendizagem e o de alfabetização em língua portuguesa e em geografia são os mesmos e que, por essa razão, podemos correlacioná-los. Assim,

quando a criança faz a representação de seu corpo, por exemplo, ou de algum objeto, ela poderá dar um significado que nem sempre o desenho tem. Isso poderá ocorrer também na escrita. Muitas vezes, um rabisco representa uma palavra ou um nome (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 36).

Por tudo o que foi exposto, toma-se a ilação de que a formação ocorre inicialmente pela leitura de mundo e pela experiência. Sendo necessário pensar a leitura de mundo como “algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 1996, p. 135), entendemos que

tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos de prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação (LARROSA, 1996, p. 136).

Se tudo o que nos rodeia possui uma linguagem específica, a inquietação que permeia esse estudo é: Como é possível articular o ensino da leitura e da escrita com o ensino do mapa nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

No processo de apropriação de leitura e escrita,

a maioria das crianças faz distinção entre um texto e um desenho indicando que o desenho serve “para olhar”, e o texto, “para ler”. Em Geografia, a leitura que se faz dos fenômenos ou dos mapas e imagens tem a mesma finalidade – para olhar e para ler -, mas a possibilidade de se utilizar diferentes linguagens possibilita à criança comparar o que é do nível da sua imaginação com os fenômenos reais que organizam o espaço geográfico, permitindo comparações conceituais (CASTELLAR, 2013, p. 3).

Por isso entendemos que para ler e escrever sobre o lugar de vivência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial explorar a linguagem cartográfica a partir da elaboração de gêneros textuais no contexto da alfabetização e do letramento.

No próximo capítulo, apresentaremos atividades que professores não formados em Geografia podem explorar em sala de aula, na tentativa de fazer com que as

crianças escrevam, leiam e interpretem diferentes gêneros textuais relacionadas ao ensino de geografia. Antes, porém, apresentaremos o conceito de gênero textual.

2.1 A sequência didática no ensino de geografia: explorando o gênero textual mapa no contexto da cartografia escolar

No ensino, é muito importante o que se diz: na aprendizagem, o que se faz, mesmo quando o fazer significa dizer. Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende (CAGLIARI, 2010, p. 39).

A leitura é um processo construtivo, interativo e ativo entre leitor e objeto lido, em que o leitor persegue alguns objetivos para a prática leitora. O leitor e o autor do texto são considerados sujeitos sociais que interagem durante a leitura e, nesse processo, emergem aspectos sociais e culturais, além de aspectos linguísticos presentes no texto. Deste modo, a leitura é considerada uma troca de saberes, em que o leitor compara as ideias advindas do texto com seu conhecimento de mundo, interagindo constantemente. Nesse contexto, é fundamental que a escola tenha como compromisso formar leitores críticos e ativos, pois ensinar a ler não é somente ensinar a decodificar, mas é ensinar a enxergar o objeto lido como passível de diálogo com outros textos. Logo, “compreender o pensamento infantil é dar significado à sua escrita, pois sabemos que mesmo as crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente representam suas ideias por meio da escrita” (SILVA; FORTUNATO, 2012, p. 104).

Ainda que a escrita da criança seja algo confuso para um adulto, essa escrita é possuidora de significado; dessa maneira, acreditamos que apreender as produções das crianças é superar a simples limitação de análise do processo de escrita realizada por essas crianças, ou seja, não devemos considerar apenas os aspectos gráficos dessas produções, pois as representações infantis sobre as diferentes linguagens estão imbricadas em suas vivências sociais. Assim,

Cagliari (2006) afirma que o professor alfabetizador deve contemplar na sua prática textos que envolvam a participação do aluno, problematizando a linguagem e analisando-a dentro de um contexto real de utilização dessa linguagem. Nesse processo de produção de textos, o professor precisa ter condições para perceber o que os alunos já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição de leitura e escrita. (SILVA; FORTUNATO, 2012, p. 107)

Quando o aluno chega à escola, traz consigo valores, atitudes, experiências, hábitos de linguagem que constituem a cultura do meio em que vive. Para construir o seu conhecimento, não precisa renunciar às suas experiências; ele as utiliza para estabelecer relações entre o que sabe e o que não sabe.

O letramento está relacionado ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, ou seja, não necessariamente conseguem realizar leitura dos diferentes gêneros textuais. “A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano” (KÖCHE; MARINELLO, 2012, n.p.).

Para Köche e Marinello (2012), as aulas de língua materna precisam se voltar para o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita, por meio do aprimoramento das habilidades de interpretação e produção de gêneros textuais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas competências devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar pelos professores polivalentes, uma vez que, além da língua portuguesa e matemática, o pedagogo também tem de trabalhar os conteúdos curriculares das disciplinas de História, Geografia e Ciências. Pensar a leitura e a escrita de maneira interdisciplinar por meio da produção de gêneros textuais é o desafio proposto por esta tese.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são ilimitados, pois inúmeras são as situações comunicativas que requerem seu uso. Os gêneros são eventos textuais bastante maleáveis, dinâmicos e plásticos, que decorrem das necessidades e atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. As novas tecnologias possibilitam o surgimento de outros gêneros, como mensagens enviadas por e-mail, bate-papo via internet, recados postados em diferentes redes sociais, aulas virtuais, entre outros. O autor defende que gênero se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Desse modo,

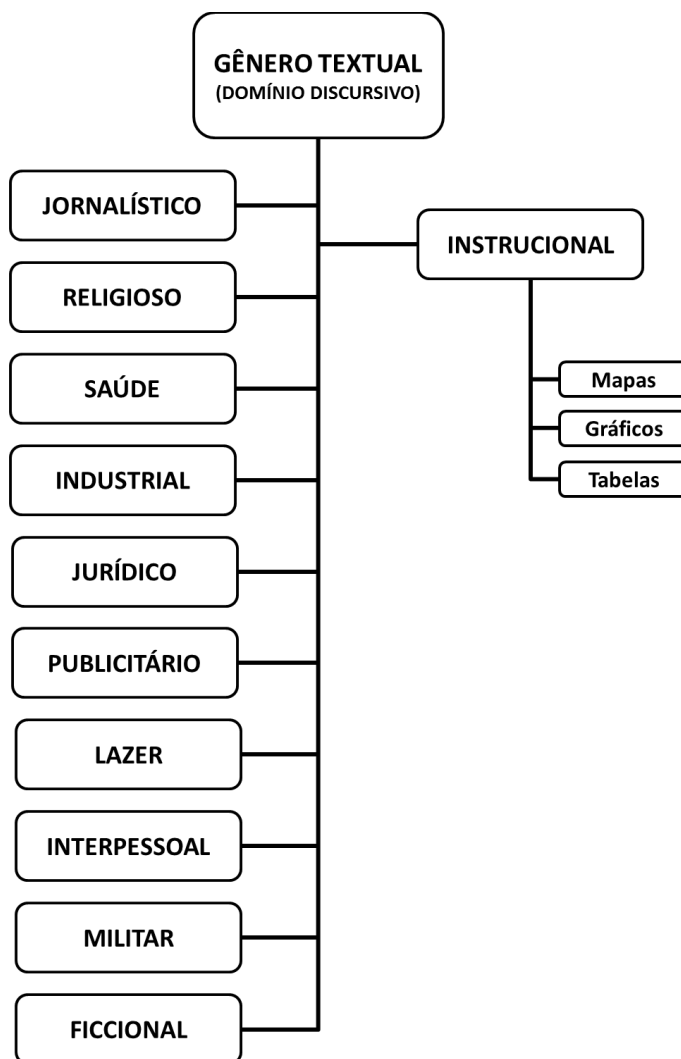
os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta – eles são inúmeros, mas não infinitos. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares; disso decorre que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção na prática nas atividades comunicativas humanas.

Marcuschi (2008), em seu livro: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, apresenta um quadro com os gêneros textuais, no qual estabelece uma divisão por domínios discursivos e modalidades de uso da língua (escrita e oralidade). Entre os domínios discursivos, o autor elenca algumas categorias como apresentado na Figura 8. Ressalte-se que destacamos somente os mapas, gráficos e tabelas entre a modalidade de uso da língua escrita do Domínio Discursivo Instrucional. Tal destaque se deve por serem gêneros textuais muito presentes no ensino de Geografia.

Figura 8 – Gêneros textuais: diferentes domínios discursivos



Fonte: Elaborado pela autora

Anexo a este trabalho, encontra-se um quadro completo com as modalidades de uso da língua (escrita e oralidade) de todos os domínios discursivos. O Quadro 2 apresenta as modalidades (escrita e oralidade) de uso da língua categorizada pelo autor como Domínio Discursivo Instrucional.

Quadro 2 – Domínio Discursivo Instrucional

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; MAPAS ; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 194-196 (Adaptação nossa).

Como podemos verificar no quadro acima, os mapas se enquadram no domínio discursivo instrucional na modalidade de uso da língua escrita, porém não é trabalhado nas escolas como um gênero textual, fato que pode ser observado nos quadros abaixo, que trazem um recorte dos objetivos e conteúdos do Plano de Ensino do 3º ano do Ensino Fundamental da área de linguagem e ciências sociais da escola em que a pesquisa foi realizada.

Fonte: Elaborado pela autora, baseando-se no Plano de ensino do 3º ano da escola onde a pesquisa foi realizada, 2018.

[illegible]

Quadro 4 – Direito de aprendizagem na área de Ciências Sociais

DIREITOS DE APRENDIZAGEM		
ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS	OBJETIVO	CONTEÚDO
	<i>História</i>	CIÊNCIAS SOCIAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA História de município Influências afro-brasileiras e indígenas presentes no cotidiano Trabalho Cultura Valorização, manutenção e preservação dos espaços coletivos Paisagem urbana e rural Transformações no ambiente Tecnologia Referenciais espaciais de localização, orientação e distância Diferentes formas de registros (relatos orais e escritos, desenhos, gráficos). Pesquisas em diferentes fontes (estudos do meio, fontes impressas. Objetos, filmes, fotos, etc). Leitura de legendas, plantas, mapas e gráficos.
	* Identificar dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica, população etc.	
	* Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro, município e estado).	
	* Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias da localidade e os patrimônios culturais (rua, bairro ou município), com os dados históricos oficiais (ou governamentais).	
	<i>Geografia</i>	
	* Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.	
	* Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.	
	* Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).	
	* Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.	

Fonte: Elaborado pela autora, baseando-se no Plano de ensino do 3º ano da escola onde a pesquisa foi realizada, 2018.

O trabalho com gêneros textuais nos permitirá compreender com mais clareza o que acontece na linguagem quando a usamos para interagir em grupos sociais. Ao longo do processo de comunicação, deparemos com vários gêneros e certamente acabamos nos identificando mais com um do que com outros. O fato de trabalharmos com textos “reais” facilitará o trabalho da leitura e produção textual, diferentemente de só utilizarmos os textos produzidos para os livros didáticos. Com Rojo, podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser

alfabetizado, como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo. E é justamente participando

dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o Inaf, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos (ROJO, 2010, p. 26).

Rajo (2010) defende a perspectiva de trabalho com letramento na escola. Tal proposta consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominam ou que possuem noções incipientes.

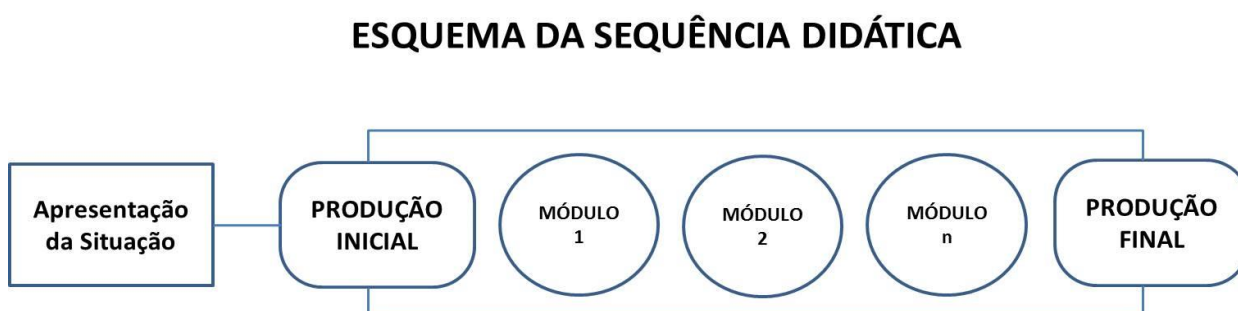
Dessa maneira, acreditamos que compete aos professores “alfabetizadores” dos anos iniciais promover a produção de mapas e diferentes gêneros textuais a partir de Sequência Didática (SD). Marcuschi (2008, p. 213), a partir da leitura e ideias de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, conceitua SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 52-54) defendem que, para a elaboração das sequências didáticas como estratégia de ensino dos gêneros textuais, o professor deve, então, considerar alguns pressupostos teóricos: 1. A adaptação da escolha do gênero e das situações de comunicação às capacidades dos alunos; 2. Antecipação das transformações possíveis e de etapas que possam ser transpostas; 3. Simplificação de tarefas para que não excedam as capacidades iniciais das crianças; 4. Esclarecimento dos objetivos da escrita e do caminho a ser percorrido; 5. Tempo suficiente para que ocorra a aprendizagem; 6. Organização das intervenções para que ocorram transformações/avanços na escrita dos textos; 7. Organização de momento de colaboração entre os alunos para que contribuam entre si com as transformações; 8. Avaliação das transformações ocorridas.

Assim, Santos (2018, p. 70) resume que as SD constroem-se passando por quatro etapas: 1. Apresentação inicial (conhecimento do projeto de escrita a ser executado: apreciar o gênero – o que envolve sua leitura e estudo, a quem se dirige, a forma que ele assume, quais sujeitos o utilizam etc.); 2. Primeira produção escrita (responsável pela manifestação das primeiras representações que o aluno-escriptor tem do gênero, funcionando como “termômetro” para que o professor identifique quais capacidades de escrita ainda precisam ser desenvolvidas); 3. Módulos de intervenção (atividades que buscam solucionar os problemas encontrados); 4. Produção final (acompanhamento dos avanços obtidos).

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 9 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 83 (adaptação nossa).

Após a *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, os alunos elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado: é a *primeira produção*. Ela permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos

e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Se a produção do gênero textual funciona como um “termômetro” para o professor identificar quais capacidades da escrita ainda precisam ser desenvolvidas ou aprimoradas, concluímos que por meio da produção de gêneros textuais em diferentes domínios discursivos é possível trabalhar alfabetização e letramento. O letramento é explorado quando se produz um domínio discursivo escrito, e a alfabetização é explorada quando, a partir dessa produção, busca-se intervir nos problemas relacionados com a produção escrita. Concordamos com Silva e Fortunato (2012) quando defendem que os alunos só aprendem a escrever quando lhes é compreensível e quando possibilitamos a eles os meios de fazer o uso social da escrita, ou seja, quando é posto à prova todo o seu repertório de conhecimento, diante dessa produção.

É papel da escola, então:

- possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação as mais próximas possíveis das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (KOCH; ELIAS, 2018, p. 74).

Para as autoras, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a sua apropriação como (mega) instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas. Quanto mais claramente o objeto do trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos, não só nas práticas linguageiras de aprendizagem, mas também em situações concretas de interação pela linguagem. Assim, o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola.

Deduzimos que um dos maiores desafios para os docentes que lecionam nos anos iniciais da Educação Básica é relacionar a Geografia aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa maneira, até o presente momento esta tese discorreu sobre conceitos e propostas teórico-metodológicas que aproximam a

Geografia e a Pedagogia nos anos iniciais, evidenciando a história da cartografia, a importância dos mapas e a evolução da escrita.

No próximo capítulo, nós apresentaremos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, assim como a análise da Sequência Didática utilizada na produção dos dados que teve como objetivo a produção do gênero textual mapa por crianças na faixa etária entre 8 (oito) e 9 (nove) anos. Foram explorados, de forma indissociável, os conceitos de alfabetização e letramento no contexto do trabalho com a linguagem cartográfica e o ensino da geografia.

CAPÍTULO 3

TECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: TAPEÇARIAS CARTOGRÁFICAS ENTRELAÇADAS NO ENCONTRO BRASIL E CHILE

Para responder à questão que norteia esta investigação, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e, nessa perspectiva, foram empregados dois procedimentos: a Observação Participante e o Paradigma Indiciário. A Observação Participante foi realizada em quatro salas de aulas do 3º ano do Ensino Fundamental, duas salas de uma escola municipal localizada em Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, e duas salas de uma escola particular localizada em La Serena, Província de Elqui, Região de Coquimbo, Chile. Não realizamos comparação entre as escolas devido à grande diferença social, cultural, histórica e econômica. Desta maneira, o foco das análises foram os documentos curriculares oficiais e as produções escritas e gráficas, nos quais buscamos identificar, por meio dos indícios, como os alunos representam o espaço em que vivem.

Ao desenhar, a criança representa seu modo de pensar o espaço. O desenho é um registro que merece reflexão. É preciso que o professor crie o hábito de observar a representação espacial produzida pelos alunos. A conjugação de linguagens, desenho e escrita permite ampliar a compreensão sobre as práticas espaciais das crianças, uma vez que a informação veiculada pelo desenho é complementada pela escrita. A criança

apreende e aprende o espaço a partir de sua experiência cotidiana, através de seu desenho, de seu texto e de sua narrativa. Ele nos apresenta o lugar onde habita, os trajetos que faz, as paisagens cotidianas, elementos de um conhecimento empírico, que traduz uma leitura do mundo (e do espaço) fundada numa epistemologia existencial - conhecimento produzido nas relações cotidianas (PEREZ, s/d, p. 11).

Callai (2018) assevera que a educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem, oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que, assim, ele possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber.

Nessa concepção, a tese explorou a construção de mapas mentais e mapas-narrativas por alunos de 3º ano da educação básica para defender a seguinte questão:

Como essa perspectiva de mapa pode ser ensinada por Pedagogos se tampouco na própria Geografia ela é comum?

As representações gráficas (mapas mentais) apresentaram o pensamento espacial, ou seja, o espaço topológico. Já as narrativas ou mapas-narrativas, como denominamos, evidenciaram o pensamento geográfico dos alunos. Essas escritas possibilitaram outras leituras. Leituras essas que o desenho por si só não satisfaz, uma vez que “a imagem é um quadro *gravado*, enquanto que o texto escrito é um quadro *falante*” (CHARTIER, 1996, p. 123).

Segundo Freitas e Breda (2019), as narrativas cartográficas possuem potencialidades que vão além da escrita, e que se colocam como uma possibilidade da evocação de registros de experiências espaciais. Quando tecemos significações sobre itinerários, vivências e memórias espaço-temporais, criamos possibilidades para movimentos de mapeamentos em que cada sujeito compreende a sua própria espacialidade.

Para Lopes (2012), os mapas narrativos

[...] estabelece-se como uma metodologia de pesquisa que tem como foco central desvelar os espaços pessoais e sua significância para os sujeitos que os vivem. Trata-se de um procedimento que utiliza recursos visuais, mais especificamente representações cartográficas que são combinadas com narrativas biográficas, revelando os espaços vivenciados a partir do presente por crianças e espaços de infância existentes nas memórias e lembranças dos adultos. Buscando relacionar espaço geográfico com o tempo histórico (com todas as suas formas, atributos e categorias), essa metodologia reconhece os sujeitos na interface dessas dimensões, onde se encontram a história pessoal, subjetiva e ao mesmo tempo coletiva. Os mapas narrativos permitem compreender as temporalidades e espacialidades formadoras do humano e formadas pelo humano, enquanto, simultaneamente, desvelam características singulares de nossas experiências no mundo, permitindo que esse mundo se expresse a partir dos sujeitos. Essa forma de fazer pesquisa está referenciada na tradição fenomenológica (Shültz e Luckmann, 1975) e suas contribuições para a compreensão do humano e seu “mundo da vida cotidiana”, onde estariam presentes os espaços “próximos” por nós ocupados e que nos ocupam, de nossos “entornos” sociais (Lopes, 2012, p. 163-164).

Dessa maneira, Lopes (2014) afirma que o mapa narrativo, traduzido do alemão *Narrative Landkarten*, são formas de registrar o espaço que tiveram origem em pesquisas oriundas da Alemanha na década de 1980. O termo “mapa narrativo se explica por ser uma forma de pesquisa que combina narração e a confecção de desenhos dos lugares trazidos pelos pesquisados no momento da aplicação do método” (LOPES; LIMA, 2015, p. 238).

Os mapas mentais, na definição de Archela, Gratão e Trostdorf (2004), são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como, por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou, ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação.

Cavalcanti (2002) admite que o professor deve considerar os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem, interligando estes com os conhecimentos científicos. Segundo a autora, em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia e, ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos.

Tanto os mapas mentais como os mapas-narrativas possibilitam a representação espacial *por* crianças. A produção desses mapas deve acontecer em conjunto com os inúmeros mapas temáticos e atlas escolares que dispõem de uma representação cartográfica *para* crianças. Assim sendo, entendemos essas práticas espaciais escritas e/ou gráficas por crianças como maneiras de agir *com* e *no* espaço, a partir de significações singulares que traduzem diferentes leituras de mundo. O mapeamento do espaço vivido da vizinhança, do bairro ou da cidade representa um exercício prático que se baseia nas observações do cotidiano e experiências das crianças, trazendo as diferentes visões de mundo.

Explicar o melhor percurso para se chegar a um determinado endereço, para muitas pessoas, não é nada fácil. Esboçar o trajeto em um mapa mental pode ser ainda mais traumático. Isso acontece com quem não foi estimulado a desenvolver a linguagem cartográfica. Nesse sentido, essa tese busca caminhos para romper com a métrica cartesiana, incentivando o desenvolvimento da linguagem cartográfica em várias formas de expressões da criatividade humana, principalmente por meio da produção de gêneros textuais.

Não há produção na área de estudos da Geografia ou da Cartografia Escolar que aborda o mapa como gênero textual, ou, em todo caso, esses trabalhos não foram localizados por nós. Tal abordagem foi buscada arduamente na pesquisa bibliográfica, porém sem sucesso. Foi na área da linguística que dialogamos com Marcuschi (2008) e elaboramos uma proposta de sequência didática que indicou caminhos para o ensino da língua materna (alfabetização e letramento), em conjunto com o ensino de geografia a partir da produção de gênero textual, especificamente o mapa.

A justificativa por desenvolver esse projeto de pesquisa com o 3º ano decorre do fato de ocorrer, nesse estágio de escolarização, “maior autonomia em relação à leitura e à escrita [...]” (BRASIL, 1997, p. 94). Além disso, há o fato de a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos da rede municipal de Rio Claro incorporar as disciplinas de Geografia, Ciências e História somente no 3º ano, como mostra o quadro que segue.

Quadro 5 – Matriz curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Rio Claro – São Paulo

MATRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (1º AO 5º ANO)							
Ano Letivo: 2018							
Turno: Diurno							
Semanas: 40 semanas/ano							
Carga horária anual: 1000 horas/aula							
Carga horária semanal: 25 horas/aula							
Hora/aula = 50 minutos							
L D B 9 3 9 4 / 9 6	BASE NACIONAL COMUM		Nº DE AULAS				
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Linguagens	Língua Portuguesa	13	9	6	6	6
		Projeto de Leitura	1	1	1	-	-
		Arte	2	2	2	2	1
		Educação Física	2	2	2	2	2
	Noções lógico-matemática	Matemática	7	11	8	8	8
	Ciências Sociais	História	-	-	2	2	2
		Geografia	-	-	2	2	2
	Ciências Naturais	Ciências	-	-	2	2	2
	PARTE DIVERSIFICADA						
Inglês		-	-	-	1	2	
TOTAL		25	25	25	25	25	
Amparo Legal: Resolução SME nº 007 de 23/02/2018							
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos de Ensino Religioso serão trabalhados transversalmente, sob a responsabilidade e organização do professor da classe e os conteúdos de música e de história da cultura afro-brasileira e indígena serão inseridos nos conteúdos programáticos das disciplinas de Arte e História respectivamente.							
A Educação Especial modalidade transversal da LDB será organizada conforme deliberação COMERC 001/2015 e implementada através do PDI específico para o Ensino Fundamental.							

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, 2018.

O Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, estipulou o tempo escolar correspondente aos três primeiros anos como “anos da alfabetização”. A Base Nacional Comum Curricular antecipou esse período para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na

ortografia. Em 11 de abril de 2019 foi publicado o Decreto Federal nº 9.765¹⁰, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, priorizando a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao final dessa etapa, espera-se que a criança, no que diz respeito à apropriação do sistema da escrita, esteja alfabetizada; em relação ao letramento e ao acesso ao mundo da escrita, é esperado que ela já saiba ler e escrever textos curtos e simples, podendo servir-se da escrita como instrumento tanto de sua inserção social cotidiana quanto de escolarização. Espera-se que o aluno tenha desenvolvido noções básicas das grandes áreas do conhecimento e que domine conceitos elementares das disciplinas correspondentes. Ainda nesse período de escolarização, a criança deve ter o primeiro contato com conhecimentos de diversas áreas; porém, estes não devem ser tratados de forma fragmentada. A ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de habilidades e competências, para que os conteúdos possam emergir de forma integrada. Portanto, é necessário envolver as crianças em um universo rico de possibilidades de aprendizagens mediante um trabalho interdisciplinar.

Já no quarto e quintos anos,

trata-se de levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem. Também é nesses dois anos que as diferentes disciplinas, ainda que presentes na sala de aula desde a primeira etapa, devem configurar-se como tais, organizando a aprendizagem do aluno num quadro compreensivo geral e preparando-o para o segundo segmento do EF (BRASIL, 2012, p. 14).

Diferentemente do currículo brasileiro, em que algumas disciplinas passam a ser obrigatórias somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, no currículo chileno observa-se que a disciplina de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” é obrigatória desde o primeiro ano da educação básica, em escolas com ou sem Jornada Escolar Completa (JEC).

¹⁰ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 11/04/2019 | Edição: 70-A | Seção: 1 - Extra | Página: 15 Órgão: Atos do Poder Executivo DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 Institui a Política Nacional de Alfabetização. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização: I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/30902116> > Acesso em: 13 out. 2020.

Com relação à Jornada Escolar Completa, a “Ley de JEC”¹¹ foi promulgada em 1997. Atualmente, segundo dados do MINEDUC, aproximadamente 30% dos colégios chilenos ainda não possuem carga completa, que tem prazo para acontecer até 2025.

Quadro 6 – Carga horária semanal e anual dos colégios chilenos com e sem Jornada Escolar Completa

Plan de Estudio 1° a 4° básico	Horas anuales		Horas semanales	
	Con JEC	Sin JEC	Con JEC	Sin JEC
Lenguaje y Comunicación	304	304	8	8
Matemática	228	228	6	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	114	114	3	3
Artes Visuales	76	76	2	2
Música	76	76	2	2
Educación Física y Salud	152	114	4	3
Orientación	19	19	0,5	0,5
Tecnología	38	19	1	0,5
Religión	76	76	2	2
Ciencias Naturales	114	114	3	3
Sub total tiempo mínimo	1197	1140	31,5	30
Horas de libre disposición	247	0	6,5	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

• Tabla construida en base a Decreto N° 2960 de 2012

Fonte: Curriculum Nacional Chile¹²

A partir de tudo o que foi exposto, justifica-se o fato da realização da observação participante no 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), essa metodologia “ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”, uma vez que,

usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (Lüdke; André, 1986, p. 26).

¹¹ Para maiores informações e esclarecimentos sobre o “ Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna”, buscar lei nº 19.532 de 1997. Disponível em: < <https://www.leychile.cl> > Acesso em: 30 jun. 2020.

¹² Disponível em: < <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyname-693.html> > Acesso em: 05 nov. 2019.

Esta pesquisa buscou indícios para descrever uma realidade complexa a partir de dados singulares do cotidiano dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Foi realizada uma sequência didática e foram produzidas atividades em diferentes linguagens para análise e reflexão de como se explorar gêneros textuais relacionando-se ao ensino de geografia com a faixa etária em questão.

A linguagem cartográfica, portanto, foi trabalhada a partir da exploração da experiência do sujeito de pesquisa com o espaço geográfico, uma vez que o homem percebe o mundo por meio do seu corpo, e pelos sentidos é que se apropria da localidade em que vive. Portanto,

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores. É o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *lato sensu*, a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 2007, p. 20-21).

Por isso a opção pela observação participante, haja vista que seja a metodologia mais apropriada para a coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais. Na observação participante, a “identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (Lüdke; André, 1986, p.29).

Ainda segundo Lüdke e André (1986), uma das vantagens da utilização da observação é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e aprender o significado que atribuem à realidade e às suas ações. A observação participante pode ser complementada com outras técnicas de pesquisa. Nesta investigação, utilizaremos a observação participante juntamente com o paradigma indiciário.

O paradigma indiciário, assim denominado por Ginzburg, surgiu como modelo epistemológico no final do século XIX, assumindo como pressuposto que “dado que a realidade é opaca, deve-se contar com dados privilegiados – sinais, indícios – para decifrá-la, para descobrir regularidades que subjazem aos fenômenos superficiais” (ABAURRE et al. , 1999, p. 3).

Por meio desse paradigma, o olhar do pesquisador está voltado para a singularidade dos dados, uma vez que,

no interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg), entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios (ABAURRE et al., 1999, p. 3).

O primeiro método que Ginzburg (1989) cita em seu trabalho intitulado *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* é o *morelliano*, assim nominado em referência ao historiador de arte Giovanni Morelli, que analisava pinturas e tentava descobrir quais eram originais diante das cópias. Esse método era “baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145).

A partir do paradigma indiciário, Ginzburg (1989) introduziu uma nova maneira de fazer História, aprofundando uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais, atemporais ou negligenciáveis: as estruturas arcaicas e os conflitos entre diferentes configurações socioculturais. Uma abordagem capaz de remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente, que parte da análise de casos bem delimitados, cujo estudo revela problemas de ordem mais geral e contesta ideias solidificadas sobre determinados fatos. Para entendimento do plano elaborado e aplicado para produção dos dados desta pesquisa, vamos apresentar brevemente a Base Nacional Comum Curricular, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Os últimos anos foram marcados por um forte movimento de reestruturação curricular, influenciados por organismos transnacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, nos quais, segundo Thiesen (2019, p. 7), observa-se que a “tendência tem sido a progressiva europeização do currículo”. Esse cenário apresenta uma “vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais” (CAVALCANTI, 2019, p. 43). Nesse contexto, o Brasil homologou a nova base comum curricular atendendo aos requerimentos de centralização curricular, além de assumir o currículo por competência como eixo central.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. Por sua vez, o

documento para o Ensino Médio foi aprovado e homologado em dezembro de 2018. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em seu artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica. Ele possui nove anos de duração e atende a estudantes entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos. Divide-se em duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração.

O presente trabalho visa a discutir o currículo a ser ensinado pelo professor polivalente com ênfase para o 3º ano. A análise da BNCC ficará restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que os anos finais possuem professores especialistas para cada disciplina.

Segundo o documento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois, afinal, “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes [...]” (BRASIL, 2017, p. 61). O centro na alfabetização tem como objetivo

garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 29).

Dessa maneira, a base defende a alfabetização articulada ao letramento dentro de um trabalho interdisciplinar. Então, não vamos dar ênfase a um ou a outro

processo. É necessário que ambos ocorram simultânea e equivalentemente, ou seja, é crucial que se alfabetize letrando, e isso significa considerar a alfabetização e o letramento como distintos, porém inseparáveis e complementares. Para que isso seja possível, apresenta eixos e unidades temáticas que devem ser exploradas em cada disciplina. Apresentaremos resumidamente os eixos que devem ser explorados dentro da Língua Portuguesa, pois estamos defendendo o trabalho de gêneros textuais no contexto da alfabetização e letramento e as unidades temáticas da Geografia por acreditarmos e defendermos o ensino da linguagem cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Com relação ao componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, pág. 66-74):

- **Oralidade:** aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais;
- **Análise Linguística/Semiótica:** sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais;
- **Leitura:** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais;

- **Produção de Textos:** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, entre outros.

Santos (2018, p. 55) metaforicamente defende que a “receita completa” de como se ensinar os gêneros textuais e de quais gêneros devem ser ensinados por faixa etária não é dada. O que parece bem explícito nos documentos oficiais são os caminhos para se construir a “própria receita”. Esses caminhos ligam-se ao letramento escolar, o qual requer o ensino da linguagem escrita voltado à capacitação do indivíduo para o uso da escrita em práticas sociais e, para isto, é necessário o ensino sistemático de diferentes gêneros textuais. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse ensino sistemático deve ocorrer de forma interdisciplinar.

Esta pesquisa acredita que é essencial que o ensino dos gêneros explore tanto os aspectos internos (conteúdo temático, estilo de linguagem, estrutura etc.) quanto os aspectos externos (finalidade do texto, usuários, contexto social, cultura, ocorrência do gênero etc.) do texto. Além disso, propomos uma reflexão acerca do trabalho interdisciplinar da língua materna com a geografia, já que o aluno chega à escola já sabendo falar (no caso português) e ler o mundo em que vive a partir das suas experiências com o espaço geográfico.

Estudar Geografia, então, é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive. A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas, como, por exemplo, na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência

dos indivíduos e da coletividade, e também nas relações com os lugares vividos, entre outros exemplos possíveis:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura) (BRASIL, 2017, p. 357).

Segundo o documento, a grande contribuição da geografia aos alunos da Educação Básica é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação [...]. (BRASIL, 2017, p. 358). Para dar conta desse desafio, o componente geografia da BNCC foi dividida em cinco unidades temáticas, apresentadas resumidamente abaixo (BRASIL, 2017, p. 360-364):

Na unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; ampliem, à medida que se alfabetizam, a sua compreensão do mundo.

Em **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua

vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.

Em **Mundo do trabalho**, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas.

Por sua vez, na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular.

Na unidade temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da geografia, articulando-se geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

A BNCC exorta que essas unidades devem ser trabalhadas tendo como referência os conhecimentos prévios das crianças e os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil. Assim,

o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. [...] É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (BRASIL, 2017, p. 365).

Dessa maneira, “quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo” (BRASIL, 2017, p. 361).

Com a BNCC, a Geografia passou a ser incorporada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na nova abordagem, proposta pelo documento, a ênfase recai sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Desse modo, propõem-se

novas dimensões para a realização da leitura de mundo. Antes, o estudo do componente estava mais pautado na leitura, na interpretação da paisagem e em um aluno mapeador consciente. Agora, volta-se mais para estimular o pensamento espacial, atrelado ao raciocínio geográfico.

O pensamento espacial, segundo a BNCC, é uma habilidade relacionada à alfabetização e ao letramento cartográfico, ao processo de localização, presente desde os anos iniciais. O raciocínio geográfico, por sua vez, decorre do pensamento espacial, ampliando o seu repertório metodológico para os princípios da geografia, isto é, a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Para Castellar e Juliasz (2017, p. 162), o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico, pois

trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a Geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos. Trata-se, também, de dar força à educação geográfica, por meio da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os.

Segundo Mustafé (2019), a ideia de um pensamento geográfico propriamente dito, na BNCC, está mais associada à concepção de raciocínio geográfico. No entanto, os conceitos de base da ciência geográfica são tratados apenas no sentido de organização dos temas, objetos de conhecimento e habilidades do documento, enquanto os princípios do raciocínio geográfico guardam mais relações com a formação do pensamento espacial.

O pensamento espacial está relacionado aos processos cognitivos e está associado ao desenvolvimento da inteligência espacial. Nesse sentido, espera-se que o estudante tenha condição de desenvolver as habilidades de pensamento espacial relacionadas com as capacidades de observar, organizar informações, compreender, relacionar, interpretar, explicar e, ainda, aplicar dados e conceitos para fazer

perguntas. Dessa maneira, o aluno processará as informações e ainda elaborará uma representação cartográfica para sistematizar o conhecimento geográfico adquirido.

Nessa perspectiva, Castellar e Juliasz defendem que a cartografia escolar

contribuirá para o desenvolvimento cognitivo dos alunos desde a Educação Infantil, pois estimula o pensamento espacial, o raciocínio lógico matemático e as relações espaço-temporais, auxiliando a leitura dos arranjos, das redes, da localização e viabilizando a percepção da distribuição, extensão, distância e escala, por exemplo. Para isto, o ensino da Cartografia torna-se fundamental para o desenvolvimento deste tipo de pensamento, pois é ela que contribui para o desenvolvimento da representação do espaço pela criança e pelo jovem, bem como a compreensão dos fenômenos geográficos espacializados (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 163).

Dessa maneira, caberia ao professor polivalente realizar um trabalho em sala de aula em que o pensamento espacial pudesse ser desenvolvido, e aos professores especialistas, ou seja, aos licenciados em geografia, caberia o trabalho da construção do raciocínio geográfico. Segundo Castellar (2019), o raciocínio geográfico é envolto em complexidade, método e vocabulário, e é o caminho para dissociar associando, intelectualmente, pelo espaço e pela espacialidade, os elementos da vida.

Segundo De Miguel (2015, 2016), o pensamento espacial e o pensamento geográfico não são sinônimos, mas conceitos complementares. “O pensamento espacial está mais associado à compreensão da espacialidade, da localização de determinados lugares no espaço, seu ponto específico, a distribuição dos objetos no espaço, seu lugar” (RICHTER, 2017, p. 295). Já o pensamento geográfico “considera a dimensão humana, social, econômica, política e cultural e não somente os aspectos topológicos” (DE MIGUEL, 2016 apud CAVALCANTI, 2019, p. 88).

Cavalcanti (2019) assevera que o pensamento espacial euclidiano e o pensamento espacial não euclidiano compõem a especificidade da Geografia. Assim sendo, é um subconjunto dessa capacidade central que é o pensamento geográfico. Para a autora, “o pensamento geográfico é formado por um ponto de vista, o da espacialidade, e essa espacialidade é encarada em sua objetividade/subjetividade” (CAVALCANTI, 2019, p. 143).

As expressões de pensamento espacial e raciocínio geográfico, embora não se trate de novos conceitos, ganharam relevo nos últimos anos em debates sobre ensino e aprendizagem em Geografia. Silva (2019) argumenta que a presença dessas

nomenclaturas na BNCC oferece elementos para o debate sobre processos de ensinar e aprender, uma vez que

os sistemas de ensino deverão promover para construir seus currículos na perspectiva de metodologias que coadunem com a nova proposta para a educação geográfica, com foco em estratégias didáticas diversificadas que permitam acionar diferentes estruturas do pensamento e contribuir para a aprendizagem em Geografia (SILVA, 2019, n.p.).

A autora sustenta que a BNCC não inova ao retomar as habilidades e competências contidas em documentos anteriores. Contudo, avança ao destacar o pensamento espacial como importante ferramenta a favor da alfabetização e do letramento cartográfico.

Segundo Silva e Valadão (2019), as pesquisas que discutem e sinalizam a existência de um modo específico de “se pensar” na ciência geográfica registraram ampliação nos últimos anos, o que vai além da mera variação terminológica. No intuito de desvelar esse modo específico de pensamento, pesquisadores o denominaram segundo expressões diversas, com destaque para Pensamento Geográfico, Raciocínio Espacial e Pensamento Espacial. Os autores, assim como nós, entendem que, apesar dessa diversidade de expressões até então utilizadas, nenhuma foi objeto de sistemático refinamento quanto à sua definição e concepção, de tal modo que não há ainda consenso entre os pesquisadores quanto aos elementos constituintes desse modo de pensar.

Para Straforini (2018, p. 184), o conhecimento geográfico “é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos”. Compreendemos o pensamento geográfico como a construção das diferentes leituras e escritas assistemáticas ou sistemáticas do espaço. O termo “geografia” surgiu das palavras gregas *geo* e *graphos*, significando, respectivamente, Terra e escrever. Os esboços gráficos ou escritos são expressões das leituras e interpretações produzidas pelos seres humanos a respeito de suas experiências no mundo vivido, das experiências cotidianas.

Já explicitamos neste capítulo cada unidade temática do componente curricular Geografia. Estudamos o objeto de conhecimento que compõe cada unidade e elaboramos um quadro-resumo que apresenta as habilidades relacionadas à Cartografia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7 – Habilidades relacionadas à cartografia nos anos iniciais da educação básica brasileira

Unidade Temática	Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades
Formas de representação e pensamento espacial	1º ano	Pontos de referência	“Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras”
			“Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência”
	2º ano	Localização, orientação e representação espacial	“Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência”
	3º ano	Representações Cartográficas	“Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica”
			“Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas”
	4º ano	Sistema de Orientação, Elementos constitutivos dos mapas	“Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças”
	5º ano	Mapas e imagens de satélite, Representação da cidade e do espaço urbano	“Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas”

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC

Enquanto pedagoga com experiência docente tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais da Educação Básica, destacamos de maneira significativa, expressiva e positiva a presença da cartografia na BNCC. Porém, para que a cartografia seja desenvolvida nas salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, é necessário desmistificar alguns pré-conceitos estabelecidos pelos professores polivalentes com relação ao ensino de Geografia. A BNCC defende a necessidade de aproximar a educação geográfica de diferentes metodologias e linguagens; a cartografia é compreendida como uma linguagem que deve ser explorada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As questões geográficas: “Onde se localiza? Por que se localiza? Quais são as características socioespaciais?” precisam ser incluídas na sala de aula. De acordo com a BNCC, a grande contribuição da geografia na educação básica é desenvolver o pensamento espacial, despertando o raciocínio geográfico para representar e interpretar um mundo em permanente transformação, em que os componentes da sociedade com a natureza se relacionem.

Um dos grandes desafios desta tese é contribuir de forma significativa para a formação inicial e continuada de professores polivalentes, já que se propõe a pensar em atividades pedagógicas que desenvolvam o currículo da geografia escolar e estimulem a aprendizagem por meio da interdisciplinaridade, explorando diferentes linguagens. Destarte, o gênero textual é o principal recurso didático pedagógico utilizado, na tentativa de esmiuçar as competências específicas de diferentes áreas do conhecimento.

Como esta pesquisa visa a desvendar uma sequência didática que contemple as habilidades referentes ao 1º, 2º e 3º anos por meio de um trabalho interdisciplinar que articule alfabetização e letramento, excluíram-se as habilidades referentes ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Então, a partir da BNCC e demais documentos curriculares oficiais, foi elaborada uma sequência didática que contemplou um trabalho interdisciplinar, envolvendo as áreas de Linguagem (Português) e Ciências Humanas (Geografia e História), tendo o seguinte objetivo geral e específico:

Quadro 8 – Objetivo geral e específico do Plano de Atividades

Tema: Linguagem cartográfica e o ensino da leitura e da escrita		
Objetivo	Geral	Trabalhar com a interpretação e produção de diferentes textos e gêneros textuais no contexto da Geografia Escolar.
	Geografia	Explorar o espaço geográfico e suas representações.
	História	Conhecer a História do espaço vivido por meio de textos.
	Língua portuguesa	Propiciar situações de escrita e leitura de diferentes gêneros textuais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC e no Plano de Ensino para o 3º ano

Segundo a BNCC, para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia,

os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 357)

O documento explicita o

compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolva a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 319).

Nessa perspectiva, o professor polivalente, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, necessita assegurar aos alunos do Ensino Fundamental acesso à alfabetização, ao letramento e à diversidade de conhecimento científico

produzido ao longo da história. Dessa maneira, a leitura, a escrita e a produção de distintos gêneros textuais é essencial.

A BNCC referente ao Ensino Fundamental inicia a caracterização da Geografia com a seguinte afirmação:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta [...] (BRASIL, 2017, p.359).

Cabe aqui um questionamento: Por que a Geografia escolar já não se apresenta mais como uma necessidade na formação humana dos cidadãos que ingressam no Ensino Médio? No atual currículo nacional, a Geografia e as outras ciências humanas foram pulverizadas. Não foram consideradas as especificidades de cada ciência, tendo como outra complicação a não obrigatoriedade na oferta dessas disciplinas na sala de aula. Acerca dos componentes curriculares, apenas o ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio.

A principal justificativa para a reforma do Ensino Médio tem como base os dados que apontam a evasão escolar nesse nível de ensino. A solução apresentada foi uma reforma curricular, sem considerar que muitos problemas são decorrentes da má infraestrutura nas escolas, da desvalorização docente, entre outros.

No Chile, com a justificativa que os estudantes do terceiro e do quarto ano da Educação Média estavam com um currículo do século passado, já que desde 1998 não sofria alterações, foi proposta uma nova base curricular que, segundo o documento, propicia aos alunos maior aprofundamento em disciplinas que tenham interesse. A Educação Média chilena se organiza em três modalidades: Humanístico-Científica, Técnico-Profissional e Artística. Nas três modalidades, os primeiros anos estão destinados à formação geral; assim, a experiência formativa no primeiro ciclo é comum às três modalidades. Enquanto a modalidade Humanístico-Científica está destinada principalmente à formação geral, as outras modalidades se dedicam a uma formação diferenciada. Desde 2020 as três modalidades passaram a ter uma grade curricular comum e uma grade curricular específica.

A nova base curricular chilena para o 3º e 4º ano da Educação Média foi aprovada em Santiago pelo decreto 0193/2019, no dia 17 de junho de 2019.

Observando a grade curricular, base da formação geral das três modalidades, é possível observar que a disciplina de “História, geografia e ciências sociais” foi

suprimida dos anos finais da Educação Média e substituída por “Geografia, território e problemas socioambientais” e “Educação cidadã”. Assim como na BNCC, no novo documento chileno, somente as disciplinas de linguagem (Espanhol-Castelhano) e matemática são obrigatórias nos 4 anos do Ensino Médio.

Observa-se, portanto, no currículo brasileiro e no chileno, abertura para um modelo de educação ajustado ao conjunto de orientações externas. Ambos os currículos apresentam a mesma estrutura, a saber, conteúdos sustentados por uma concepção educacional de matriz notadamente liberal que assume o currículo por competências instrumentais como base para a formação escolar e que se mostra receptiva às formas de regulação e avaliação externa. Segundo Thiesen (2018, p. 14), esses pontos “sinalizam convergência com requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação”.

3.2 A práxis metodológica

A observação participante foi realizada inicialmente em duas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, com crianças na faixa etária entre 8 a 9 anos, em uma escola localizada em Rio Claro, São Paulo, Brasil. Posteriormente, a observação participante foi realizada em duas salas do 3º ano da Educação Básica chilena, com crianças na faixa etária entre 8 a 9 anos, em um colégio que está localizado em La Serena, Região de Coquimbo, Chile. Em todos os encontros foram solicitados registros ora gráficos, ora escritos, das atividades propostas para posterior análise e identificação de indícios, tendo como pressuposto metodológico o paradigma indiciário. A seguir, apresentamos um quadro com estrutura do sistema educacional de ambos os países onde a pesquisa foi realizada. O tempo total em anos de estudos referente à Educação Básica são iguais, porém há diferença no tempo em anos de estudo relacionado ao Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 9 – Sistema educacional brasileiro e chileno

Brasil			Chile		
Nível	Faixa etária	Tempo de estudo	Subsistema	Faixa etária	Tempo de estudo
Educação Infantil	0 a 5 anos	5 anos	Educación Parvulária	0 a 5 anos	5 anos
Ensino Fundamental	6 a 14 anos	9 anos	Educación General Básica	6 a 13 anos	8 anos
Ensino Médio	15 a 17 anos	3 anos	Educación Media	14 a 17 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Como observado no quadro acima, segundo dados do *Ministerio de Educación* (MINEDUC) e Araya (2017), o sistema educacional chileno é formado por 4 subsistemas. O primeiro subsistema, denominado “*Educación Parvulária*”, atende a crianças de 0 a 5 anos de idade. O segundo subsistema denomina-se “*Educación General Básica*”, tem duração de 8 anos e se estende dos 6 aos 13 anos de idade. O terceiro subsistema se designa “*Educación Media*”, possui duração de 4 anos e atende a alunos entre 14 e 17 anos de idade. Finalmente, o quarto subsistema corresponde a “*Educación Superior*”, com obtenções de títulos profissionalizantes e/ou graus acadêmicos.

A educação escolar brasileira divide-se em dois níveis, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional.

I – Educação básica, que compreende:

a) Educação Infantil (0 a 5 anos), subdividida em Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos);

b) Ensino Fundamental (6 a 14 anos), com duração de 9 anos. Anos Iniciais (1º ao 5º ano, sendo que até o 3º ano a ênfase é alfabetização) e Anos Finais (6º ao 9º ano);

c) Ensino Médio (15 a 17 anos), com duração de 3 anos.

II – Ensino Superior, a partir dos 18 anos. Oferecidas nas seguintes modalidades: Licenciatura, Bacharelado e Formação Tecnológica.

Com relação à formação inicial dos professores polivalentes da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica, observamos as seguintes diferenças:

Graduação no Brasil:

- Licenciatura plena em Pedagogia: O professor tem habilitação para lecionar na Educação Infantil e Ciclo I dos anos iniciais da Educação Básica. Educação Infantil (0 a 5 anos): Creche (0 a 3 anos), Pré-escola (4 e 5 anos). Ensino Fundamental ciclo I (6 a 10 anos – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano).

Graduação Chile:

- Pedagogía en Educación Parvularia: O professor tem habilitação para lecionar exclusivamente na educação infantil. Sala Cuna: (0 a 3 anos), Prekinder: (4 a 5 anos), Kinder (5 a 6 anos).
- Pedagogía en Educación General Básica: O professor tem habilitação para lecionar exclusivamente no primeiro ciclo da educação básica. Ciclo I (de 6 a 9 anos – 1º, 2º, 3º y 4º básico).

Como apontado, no Chile existe formação específica para professores que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, diferentemente do Brasil, onde o pedagogo tem habilitação para trabalhar nas duas modalidades de ensino.

Partimos da premissa de que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita o desenvolvimento de práticas educativas, mais significativas. Por meio de um constante ir e vir explorando a escala local (lugar) e a escala global (mundo), é possível ao professor mediar a construção de conhecimentos que permitam auxiliar na leitura de mundo. Por isso, é imprescindível levar à sala de aula diferentes métodos que potencializem o aprendizado e narrativas que explorem experiências da cotidianidade. Além disso, na educação básica, o ensino de geografia não pode ser compreendido fora do contexto da alfabetização e do letramento.

Com a SD objetivou-se que os alunos realizassem uma leitura do espaço geográfico do município por meio do uso de diferentes linguagens. A linguagem cartográfica, em especial, foi trabalhada a partir da exploração da localidade, uma vez que o homem percebe o mundo por meio do seu corpo e por seus sentidos se apropria do espaço. Conforme pontua Almeida (2004, p. 18), “ler e escrever, em Geografia, exige domínio da linguagem cartográfica”.

Desta forma, entende-se que a linguagem cartográfica deve ser trabalhada juntamente com a alfabetização e/ou letramento nos anos iniciais. Segundo Silva e Kaercher (2006), no trabalho com mapas e textos é importante que oportunizemos

aos alunos o desenvolvimento da observação, da identificação, da descrição, do desenho, da interpretação, entre outras habilidades.

Como apontado anteriormente, para atingir os objetivos desta pesquisa, foi elaborado um plano de atividades composto por uma sequência didática (SD), que posteriormente foi encaminhada à coordenação de ambas as escolas. Em que pese o plano original ter sofrido algumas alterações no decorrer das aulas devido à própria dinâmica de cada encontro e às necessidades dos alunos, esse planejamento foi a base de aplicação das atividades. Contudo, houve um cuidado especial na busca de materiais e, na literatura infantil, encontraram-se alguns textos que foram explorados com o intuito de trazer a discussão do espaço geográfico a partir da experiência e da leitura de mundo. Nesse passo, as atividades foram propostas inicialmente tendo como base a literatura infantil, fato que ficará mais claro à medida que forem narradas as experiências a partir dos registros dos alunos durante os encontros, no período da produção dos dados.

O plano de atividades aplicados em ambos os países valorizou e problematizou a leitura e a escrita de mundo no olhar das crianças. Tais atividades estão em consonância com o currículo oficial que valoriza as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, das trocas, da escuta e das falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos. O documento também atesta que “o processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país” (BRASIL, 2017, p. 353).

Nesse sentido, a atividade de ensino articulou o espaço vivido com o tempo vivido, o vivido considerado como espaço biográfico, ou seja, buscou-se relacionar as experiências dos alunos com seus lugares de vivência. Dentro desse contexto, o processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem.

A seguinte pauta de trabalho foi definida para dar prosseguimento ao estudo da localidade: a) criação de situações instigantes com relação à experiência com o espaço vivido a partir das histórias infantis e da exploração de croquis, mapas e atlas do município; b) desenvolvimento de formas de registros para posterior análise e reflexão. As formas exploradas foram: gênero textual, desenhos, narrativas, mapas mentais, elaboração e organização de atlas.

3.3 Cidades de realização da pesquisa:

3.3.1 Rio Claro – São Paulo, Brasil. A “cidade azul”.

O slogan acima está relacionado com a cultura local, que ressalta uma das características peculiares da paisagem rio-clarense. O município orgulha-se de ter sido a primeira cidade no estado de São Paulo, e a segunda no Brasil, a ter luz elétrica nas ruas, em 1884. A primeira cidade da América do Sul a receber serviço público de iluminação elétrica foi a cidade de Campos de Goytacazes, localizada no estado do Rio de Janeiro, em 1883.

A cidade de Rio Claro foi fundada em 10 de junho de 1827 com o nome de "São João Batista do Ribeirão Claro", nome que foi mais tarde alterado para São João do Rio Claro e, por força da Lei Municipal nº 975, de 20 de dezembro de 1905, teve sua denominação alterada para Rio Claro. Em 1845 tornou-se município.

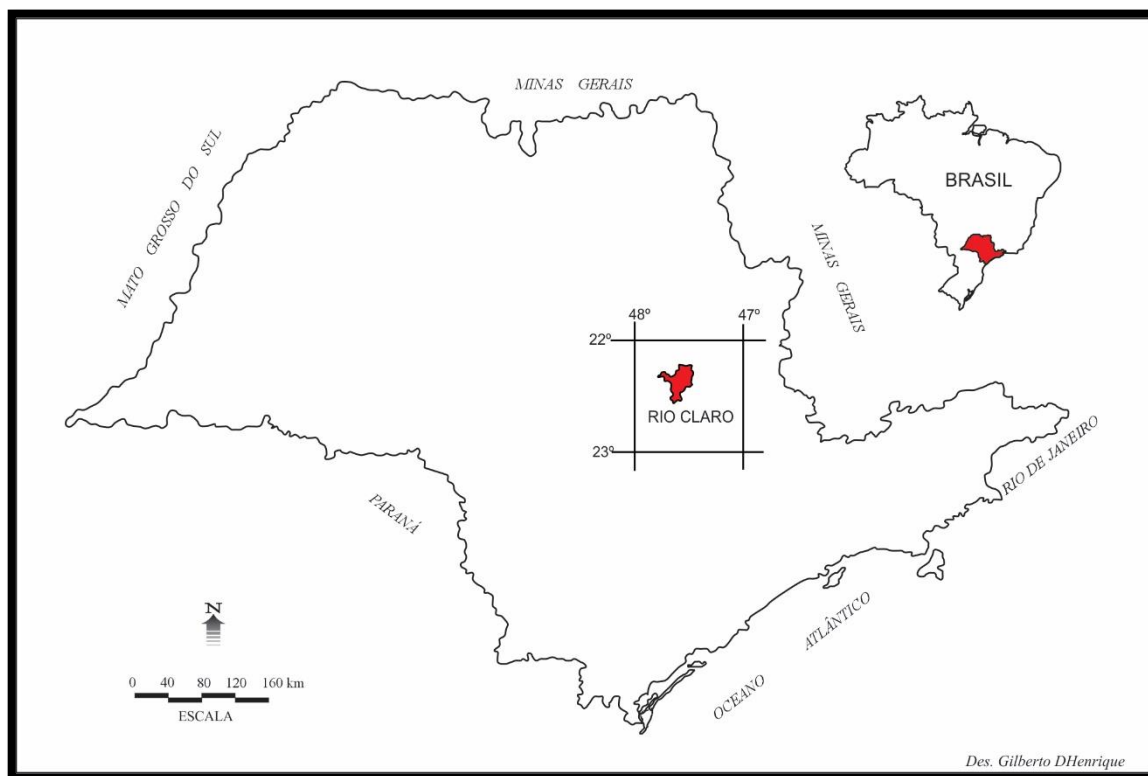
No contexto geomorfológico do relevo paulista, de acordo com vários trabalhos sintetizados no mapa geomorfológico do Estado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado (IPT), o Estado de São Paulo é dividido em cinco grandes províncias geomorfológicas, sendo que Rio Claro está inserida na província denominada Depressão Periférica Paulista. Por essa característica do relevo, é observado um elevado número de pessoas que usam bicicletas como meio de transporte, aproveitando as ruas planas da cidade projetada.

Segundo dados do Diagnóstico Ambiental e Desenvolvimento de Rio Claro (2014) o clima do município de Rio Claro é classificado como tropical de altitude. O verão é quente e chuvoso, e o inverno é seco e frio. A cidade é drenada pela bacia hidrográfica do Rio Corumbataí, sendo os principais afluentes os rios Passa Cinco, Cabeça e Ribeirão Claro. Suas águas somam-se e afluem para o Rio Piracicaba.

O Horto Florestal de Rio Claro foi criado em 1909. Edmundo Navarro de Andrade teve sua residência no Horto, fazendo do local centro de diversas pesquisas sobre o eucalipto, onde foram arquivados os resultados de seus trabalhos, dando origem ao Museu do Eucalipto em 1916. A partir de 2002, pelo Decreto Estadual nº 46.819, o antigo Horto Florestal de Rio Claro foi classificado na categoria de floresta, que visa ao manejo sustentável dos recursos, à pesquisa e à visitação pública, tornando-se a FEENA (Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade). É considerado o maior ponto turístico da região.

O município está localizado no Centro-Leste do estado de São Paulo, a 190 km da capital paulista, como nos mostra mapa que segue.

Figura 10 – Localização de Rio Claro no estado de São Paulo



Fonte: Gilberto D. Henrique (Departamento de Geografia – UNESP/Rio Claro)

As ruas da cidade são dispostas de forma esquadrinhada, desde o início do aglomerado:

[...] estabeleceu-se um arruamento em tabuleiro de xadrez feito por Antonio Paes de Barros, segundo planta fornecida por Nicolau Vergueiro, já utilizada para Piracicaba e Limeira. As ruas se cortam em ângulo reto, sendo que quase paralelos às direções dos pontos cardeais. A parte central mais antiga da cidade se caracteriza pelo tamanho igual das quadras – 40 braços de lado = 88,80m e por ruas de 60 palmos = 13,31m. (KELLER, 1964 in TROPPIAIR, 1993, p. 2)

Dessa maneira, para se orientar na cidade, basta saber que qualquer endereço sempre estará com sua referência mediante duas coordenadas, um número residencial e o bairro específico, ou seja, o endereço a ser buscado estará na coordenada de uma rua com uma avenida com seu número residencial específico no bairro determinado.

O ponto referencial ou marco zero para a organização das ruas e avenidas está localizado no centro da cidade, na área da antiga Estação Ferroviária. Esse ponto referencial é a partir da Rua 1 com a Avenida 1, onde as avenidas que estão à direita da estação vão aumentando sempre com números pares, ou seja, Avenida 2, Avenida 4, Avenida 6, assim sucessivamente. À esquerda da Estação, sempre vão aumentando com números ímpares: Avenida 3, Avenida 5, Avenida 7, assim por diante.

A ordem das ruas da Estação para o centro da cidade aumenta sua numeração em ordem crescente, a saber, Rua 2, Rua 3, Rua 4 etc. Isso vale somente para bairros da área central. A linha do trem divide a cidade e o lado oposto à área da frente da estação também está condicionada a essa mesma lógica da área anteriormente descrita, porém as ruas recebem uma letra acrescida à sua numeração, por exemplo, Rua 1-A, porque se trata de um endereço do bairro da Vila Alemã. Essa mesma lógica vale para os outros bairros: a rua e a avenida sempre receberão a letra do bairro correspondente.

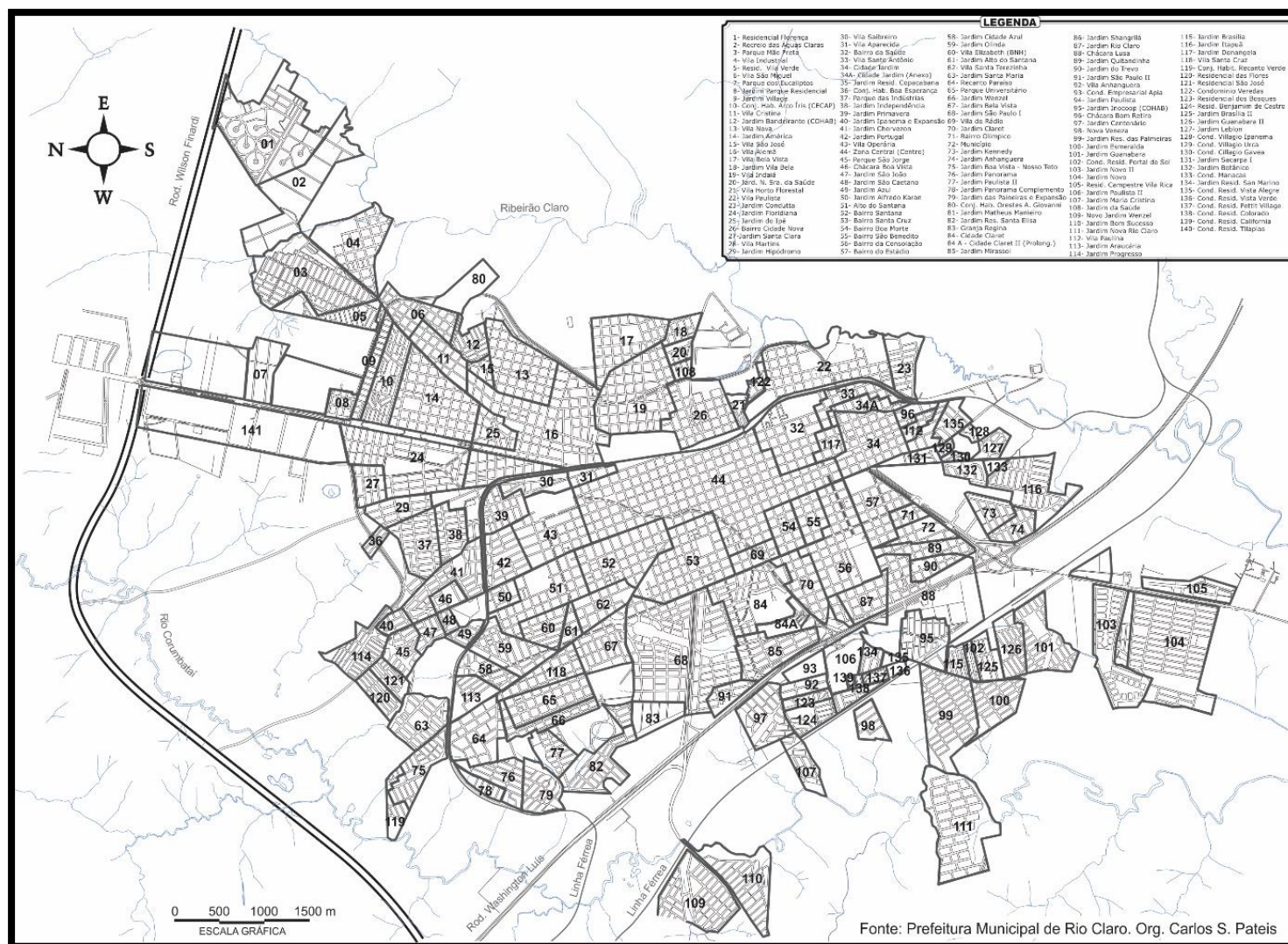
Até 20 de dezembro de 1885, as ruas da ainda São João Batista do Rio Claro eram nomeadas por nomes, como, por exemplo, Rua Dr. César (Rua 1), Pedro Ivo (rua 10), Itororó (Av. 14), Boa Morte (Av. 9), entre outras. Porém,

após acaloradas discussões, a Câmara aprova a retirada dos nomes das ruas para substituí-las por números “sistema simples e racional usado em muitas cidades dos Estados Unidos da América do Norte (LOMONACO, 1886 in TROPPIAIR, 1993, p. 12).

Atualmente existem pouquíssimas ruas com nomes próprios (e não números) em Rio Claro. Normalmente são grandes avenidas, que cortam os principais pontos da cidade, como a Avenida Visconde do Rio Claro, Avenida Brasil, Avenida Tancredo Neves, Avenida José Felício Castelano. Exemplificando: a Avenida Brasil praticamente liga o Distrito Industrial da cidade à área central do município, já que ela termina na Avenida 32 no bairro Vila Aparecida, ou seja, a cinco quadras do Centro.

Segue mapa de Rio Claro, o qual apresenta a distribuição espacial dos 141 bairros e suas respectivas quadras, comprovando a afirmação feita anteriormente comparando as quadras da cidade com o tabuleiro de xadrez.

Figura 11 – Planta de Rio Claro



Fonte: Gilberto D. Henrique (Departamento de Geografia – UNESP/Rio Claro)

3.3.2 La Serena – Região de Coquimbo, Chile

Primeiramente, explanaremos nosso interesse em realizar uma produção de dados no Chile. Nos últimos anos, o país andino tem sido constantemente manchete, ora por seu modelo econômico, ora por seu modelo educacional. Vale destacar que ambos os modelos possuem adeptos e não adeptos. O atual governo brasileiro tem o país andino como uma das referências nos âmbitos político, educacional e econômico. Com relação à educação, segundo as últimas edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹³, um dos rankings educacionais mais respeitados do mundo, o Chile aparece à frente de todos os países latino-americanos. Em 2015, o PISA avaliou alunos de 72 países, incluindo países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)¹⁴, o Brasil e a Rússia. No ranqueamento em leitura da referida avaliação, o Chile apareceu em 44º lugar, e o Brasil, quase 20 posições atrás, em 63º. Na edição de 2018, a pesquisa analisou 79 países. O Brasil apresentou leve melhora nos índices avaliados pelo PISA, porém o Chile segue sendo o país mais bem colocado da América do Sul. Na edição de 2018, as seguintes colocações foram obtidas: em 43º lugar o Chile e em 57º lugar o Brasil. Vale salientar que além da leitura, também são avaliados as disciplinas de ciências e matemática. O PISA é coordenado pela OCDE com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Segundo os dados estatísticos disponíveis no site oficial do OCDE, o Chile destoa nos índices educacionais se comparados com os outros países da América Latina. Conforme dados da Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas,

la concepción tradicional de la Geografía en el sistema educacional chileno ya no es sostenible si consideramos la naturaleza de las complejidades del mundo contemporáneo. Históricamente, su enseñanza ha estado basada en la enumeración y memorización de datos físico-naturales o información poblacional o económica sin una relación clara con la vida cotidiana o la complejidad de las realidades socioespaciales. Por lo anterior, es imperioso reconocer la naturaleza del pensamiento geográfico y el aporte que ha significado para la ciencia y la sociedad en general. En este sentido, la Educación Geográfica debe ser entendida como la extensión integrada de los marcos de

¹³ Para aprofundamento sobre o PISA acesse <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em: 13 ago. 2020.

¹⁴ Mais informações sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico acesse <<http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>> Acesso em 13 ago. 2020.

referencia de la vida cotidiana, permitiendo reflexionar y explicar en términos multicausales los fenómenos y problemas territoriales que afectan a los sujetos. En la era globalizada cada uno de los actos de las personas está movilizado por intenciones e intereses complejos y multiescalares. Los estímulos que emanan desde territorios lejanos se entrelazan con motivaciones locales que generan espacios de naturaleza híbrida. Esta situación debe ser reconocida y abordada desde la Educación Geográfica. (CHILE, 2016, p. 10)

Nesse contexto e devido à proximidade geográfica, ficamos instigados a realizar uma visita acadêmica para aprofundar nosso conhecimento sobre a realidade educacional chilena.

Afortunadamente, conhecemos o Professor Dr. Fabián Araya Palácios no evento “Encontro de Práticas de Ensino de Geografia” (ENPEG), que aconteceu em setembro de 2017 no município de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil.

O professor Dr. Fabián é professor titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidad de La Serena, localizada no município de La Serena, Região de Coquimbo, Chile. Propusemos, então, uma pequena investigação sob sua supervisão na universidade, fato que se concretizou em novembro de 2017, no qual realizamos, durante nosso período de férias, uma pequena visita pedagógica com recursos próprios, no período de 30/10/2017 a 12/11/2017. Nesse momento, aprofundamos nosso conhecimento sobre a legislação e o currículo chileno, o que nos instigou a realizar uma coleta de dados em algum colégio para que assim pudéssemos fazer uma comparação de dados relacionados ao ensino de geografia e cartografia escolar nos anos iniciais da educação básica. Posteriormente, com auxílio financeiro do Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP/CAPES), realizamos pesquisa e produção de dados nos períodos compreendidos de 22/04 a 13/05/2018 e de 30/09 a 14/10/2018.

A princípio, o objetivo era realizar a produção de dados em um colégio público, privado e subvencionado. Porém, apesar de havermos obtido acesso a todos, o público e o subvencionado autorizaram realizar somente observação das aulas de geografia. O único colégio que autorizou que a produção de dados fosse realizada foi o privado. Devido ao pouco financiamento, ficamos poucos dias em 2018 no Chile, e por isso não conseguimos buscar outros colégios públicos e subvencionados para realizar a pesquisa.

Novamente com auxílio financeiro do PROAP/CAPES e recursos próprios, de 12/09/2019 a 07/12/2019 realizamos visita técnica na Universidad de La Serena e fomos surpreendidos na segunda quinzena de outubro por uma grande manifestação popular, aos gritos de “Chile desperto”, em que milhares de pessoas protestaram na

maior marcha pós-Pinochet. Foram dias em que várias cidades do país, inclusive La Serena, ficaram em estado de emergência e toque de recolher. O país citado por tantos outros como modelo econômico entrou em convulsão social e resolveu mostrar ao mundo que o país não vive como uma ilha de prosperidade e estabilidade na América do Sul, conforme aponta números do Banco Mundial.

Infelizmente, a onda de violência tomou conta do país. Na conurbação La Serena-Coquimbo, foi possível observar saques e incêndios a supermercados, lojas, hotéis, unidades odontológicas municipais, Secretaria da Educação, igrejas, farmácias, além da destruição de grande parte da sinalização de trânsito, tornando um caos circular pelas principais avenidas da cidade. Com greves nacionais em diferentes categorias e muita insegurança, os colégios chilenos passaram a trabalhar com carga horária reduzida ou suspensão das aulas. Isso prejudicou que fosse realizada coleta de mais dados no país.

La Serena é uma comuna da província de Elqui, localizada na região de Coquimbo. Pela divisão político-administrativa, é a IV de um total de XVI regiões que compõem o território. A região XVI (Região Ñuble) foi originada dia 06 de setembro de 2018, a partir da divisão da região de Biobío (VIII região). La Serena fica localizada no norte do país, conhecido como norte “chico”. Limita-se ao norte com a região do Atacama, a leste com a Argentina, ao sul com a região de Valparaíso e a oeste com o Oceano Pacífico. Seu principal centro urbano é a conurbação La Serena-Coquimbo, com aproximadamente 450 mil habitantes, segundo o último censo chileno, realizado em 2017.

Destaca-se a preservação do seu centro histórico de arquitetura caracterizada, por exemplo, por varandas, praças e igrejas em estilo neocolonial. Faz divisa com as cidades de La Higuera, Andacollo, Paihuano e Vicuña. Fundada em 1544, La Serena é a segunda cidade mais antiga do Chile, atrás somente da capital, Santiago. Há extensas praias na conurbação, que acabam atraindo muitos turistas no verão, principalmente argentinos.

Figura 12 – Conurbação La Serena – Coquimbo (IV região)



Fonte: Gilberto D. Henrique (Departamento de Geografia – UNESP/Rio Claro)

O plano de trabalho utilizado para a produção de dados em La Serena foi adaptado do plano aplicado no Brasil. Porém, para maior compreensão das análises dos resultados, apresentaremos brevemente as bases curriculares do sistema educacional chileno, especificamente da disciplina de “História, Geografía y Ciencias Sociales”. Segundo consta no documento, o trabalho em conjunto dessas disciplinas permite que o aluno desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para compreender a complexa realidade social contemporânea, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e responsável na sociedade, além de possibilitar enfrentar os desafios do mundo globalizado. Possui as seguintes ênfases (CHILE, 2018, p. 138-140):

- Conciencia del entorno
- Formación del pensamiento histórico
- Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales
- Visión panorámica de la historia de Chile

- Formación del pensamiento geográfico
- Desarrollo de competencias ciudadanas
- Respeto y valoración de la diversidad humana

A ênfase relacionada a “Formación do pensamento geográfico” destaca um grande valor formativo para os estudantes nos primeiros anos da educação básica. O documento defende que pensar espacialmente implica

una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y les aporta una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. Pensar geográficamente supone la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y disposiciones para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico. En la educación básica, el pensamiento geográfico progresa en tres etapas. En primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, tanto desde la perspectiva personal (relacionado con la orientación espacial) como la localización y el uso de mapas y representaciones en general. En segundo lugar, pensar geográficamente implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas (como el trabajo, la vivienda, la alimentación, etc.) y afinar la capacidad de observar e identificar las múltiples relaciones que se establecen entre ser humano y ambiente, y su impacto en la identidad y la cultura. Finalmente, requiere el análisis del paisaje y del espacio geográfico chileno, desde una perspectiva integrada con las otras disciplinas que componen la asignatura (CHILE, 2018, p. 140).

O currículo destaca que a geografia permite ao estudante explorar a diversidade do mundo e a multiplicidade de culturas e paisagens. A partir dessa base, reconhece a relação entre o ser humano e o meio ambiente, que se define por constantes processos de adaptação e de transformação. Com relação à sequência temática, é proposto o seguinte:

En **primero básico** los estudiantes empiezan a reconocer y usar herramientas geográficas y categorías de ubicación relativa. En este nivel se establece una primera aproximación al tema del trabajo, por una parte, y al reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo, por otra.

En **segundo básico** se incorporan categorías de ubicación absoluta, se inicia el trabajo con el concepto de paisaje (en este caso, diversos paisajes de Chile) y se incluye vocabulario geográfico [...].

En **tercero básico**, se avanza en el reconocimiento y el uso de herramientas geográficas, en el trabajo con diversos paisajes y en la utilización de vocabulario geográfico [...].

En **cuarto básico**, los temas de Geografía se centran en diversos aspectos del continente americano (paisajes, recursos, características físicas, población y otros) [...] (CHILE, 2018, p. 145).

O documento apresenta os objetivos de aprendizagem da disciplina “História, Geografía y Ciencias Sociales” separado pelos seguintes eixos: História, Geografía e Formación Ciudadã. Elaboramos um quadro-resumo que destaca os objetivos de aprendizagem relacionadas ao eixo Geografía, evidenciando as habilidades referentes à Cartografía.

Quadro 10 – Habilidades relacionadas à cartografía: anos iniciais da educação básica chilena

Objeto de conocimiento	Año	Habilidades
Pensamiento temporal y espacial	1º	Reconocer que los mapas y los planos son formas de representar lugares; Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad; Observar y describir paisajes de su entorno local, utilizando vocabulario geográfico adecuado (país, ciudad, camino, pueblo, construcciones, cordillera, mar, vegetación y desierto) y categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, delante, detrás, entre otros).
	2º	Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia; Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales; categorías de posición relativa y simbología pictórica.
	3º	Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales; Distinguir hemisferios, círculo del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráqueos.
	4º	Ubicar lugares en un mapa, utilizando coordenadas geográficas como referencia (paralelos y meridianos).

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao conhecimento geográfico, o currículo oficial chileno defende que a escola

puede aportar al desarrollo de mentes curiosas e introducir a nuestros estudiantes al conocimiento del mundo social y natural mediante la enseñanza de contenidos, procedimientos y actitudes relacionadas con la rigurosidad investigativa que caracteriza a la Geografía. Por lo tanto, hoy la escuela tiene la posibilidad de abrir un proceso de mayor complejidad sobre del conocimiento geográfico. Proceso que por su dinámica histórica propende a expresar y cuestionar posturas técnicas, desarrollar la observación y descripciones detalladas, formular y reformular preguntas e hipótesis, seleccionar mecanismos o variables que permitan responder interrogantes con la mayor exhaustividad y exactitud posible, comunicando los resultados utilizando para ello un lenguaje adecuado para cada contexto escolar (CHILE, 2016, p. 12).

Se há necessidade de se utilizar uma linguagem adequada para cada contexto escolar, com relação à linguagem cartográfica, o documento precisa:

a los mapas, lenguaje geográfico por excelencia, hay que entenderlos como más que simples imágenes, ya que son proyecciones y representaciones de la realidad posibles de leer e interpretar. Pero leer un mapa no es una cuestión sencilla. La gama de informaciones que grafica un mapa debe ser aprehendida a partir de un proceso de abstracción y asimilación de simbologías y códigos, que no es posible de realizar sin una educación cartográfica previa (CHILE, 2016, p. 26).

Tanto o currículo educacional brasileiro quanto o chileno defendem que ler um mapa não é uma questão simples e que por isso necessita de uma educação cartográfica prévia.

3.4 Resultados de avaliações externas da escola de Rio Claro e La Serena¹⁵

3.4.1 IDEB da Escola Municipal de Rio Claro

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB¹⁶, é uma iniciativa do INEP para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro.

¹⁵ Nesta seção serão apresentados dados relativos as avaliações externas presente no Brasil e no Chile. Vale destacar que essas avaliações envolvem escolhas técnicas, políticas e ideológicas. Com relação ao IDEB, o MEC leva em consideração somente o desempenho do aluno, como se a quantificação do desempenho, de forma isolada, pudesse dar conta de analisar a educação básica brasileira. A avaliação em larga escala desconsidera a dialética entre os fatores internos e externos à escola.

¹⁶ Para aprofundamento sobre o IDEB, acessar:

Ministério da Educação: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Acesso em: 13 ago. 2020.

A Tabela 4 apresenta a média referente ao IDEB entre os anos 2015 e 2019 que contempla a média nacional, regional, estadual, municipal e local para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os dados referentes a 2019 ainda não foram disponibilizados na plataforma do instituto.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola localizada em Rio Claro

IDEB do Brasil, estado de São Paulo, Rio Claro e da escola onde a pesquisa foi realizada

Local	Anos		
	2015	2017	2019
Brasil	5,5	5,8	***
Sudeste	6,1	6,4	***
São Paulo	6,4	6,6	***
Rio Claro	6,6	6,8	***
Escola	6,8	7,1	***
Meta da Escola	6,8	7,0	***

*** notas ainda não disponibilizadas no site

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>

Observando a tabela, conclui-se, em relação aos índices nacionais, que o município de Rio Claro melhorou a média no resultado do IDEB. A rede municipal de ensino obteve nota de 6.8 em 2017. Essa média antecipou em dois anos a meta estabelecida para 2019 e avançou em relação à nota anterior de 6.6, registrada em 2015. A nota de Rio Claro no IDEB é maior que a nota nacional de 5.8 e maior que a média da região Sudeste, de 6,4, e estadual, de 6.6.

Com relação à escola na qual a pesquisa foi realizada, observa-se aumento progressivo em suas notas no período analisado. Notam-se índices sempre mais elevados que as médias nacional, da região Sudeste, estadual e do próprio município de Rio Claro. Em 2015, a escola atingiu a meta proposta pelo INEP. Já em 2017, observa-se que a escola ultrapassou em um décimo a meta esperada. Das 24 escolas municipais que participaram do IDEB, somente 16 atingiram ou superaram a meta para 2017.

Verifica-se também que a média da região Sudeste e do estado de São Paulo são superiores à média do Brasil no período considerado.

3.4.2 O colégio de La Serena e a qualidade do ensino no Chile

O “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE)¹⁷ é uma avaliação externa aplicada aos estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos da educação básica e 2º e 3º anos do Ensino Médio chilena. A avaliação mensura o domínio dos estudantes nas seguintes disciplinas: Linguagem (Compreensão de leitura e escrita); Matemática; Ciências Naturais, História, Geografia e Ciências Sociais e Inglês. No 4º ano da Educação Básica, avalia-se o conhecimento em Linguagem e Comunicação (leitura) e em Matemática. Somente as avaliações do 4º ano da Educação Básica e 2º ano do Ensino Médio são aplicadas anualmente. As avaliações referentes aos outros anos acontecem em períodos intercalados.

Em 2018, o SIMCE foi aplicado no 4º e 6º anos da educação básica e 2º ano do Ensino Médio no colégio onde a produção de dados foi realizada. Analisaremos somente os dados referentes ao 4º ano para observar o desempenho dos alunos em nível local e nacional. O Quadro 11 traz a pontuação.

Quadro 11 – Desempenho do colégio de La Serena no SIMCE

Categoría de Desempeño ⓘ				
Ed. Básica	Insuficiente	Medio-Bajo	Medio	Alto
Ed. Media	Insuficiente	Medio-Bajo	Medio	Alto

SELECCIONE GRADO		► 4ºB

Indicador de Desarrollo Personal y Social	Puntaje ⓘ	Comparación ⓘ
Autoestima académica y motivación escolar	77	Similar
Clima de convivencia escolar	75	Similar
Participación y formación ciudadana	74	Más bajo
Hábitos de vida saludable	75	Similar
Simce	Puntaje ⓘ	Comparación ⓘ
Lenguaje y Comunicación: Lectura	314	Más alto
Matemática	310	Más alto

Fonte: Agencia de Calidad de la Educación¹⁸

¹⁷ Para aprofundamento sobre o SIMCE acessar <<https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/ques-el-simce/>> Acesso em: 13 ago. 2020.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.agenciaeducacion.cl/>> Acesso em: 25 nov. 2019.

Analisando o quadro acima, é possível observar que o resultado é dado pelos seguintes conceitos: Insuficiente, Médio-Baixo, Médio e Alto. Com relação à média de desempenho, a Educação Básica no colégio teve um desempenho médio, enquanto a Educação Média teve um desempenho alto. Com relação ao 4º ano, é possível observar a pontuação relacionada à “Linguagem e Comunicação: Leitura” e à Matemática. Comparando com os dados nacionais, a escola possui uma pontuação média mais alta que a média nacional.

Além das disciplinas, são avaliados outros indicadores de desenvolvimento pessoal, como autoestima acadêmica e motivação escolar, clima de convivência escolar, participação e formação cidadã e hábitos de vida saudável.

Tanto no Brasil quanto no Chile a produção de dados foi realizada em colégios com pontuações em avaliações externas acima da média nacional, como apontam os dados do IDEB (Brasil) e do SIMCE (Chile).

Como apêndice, segue o plano de atividades completo aplicado em Rio Claro e em La Serena. As atividades no Brasil foram realizadas no primeiro semestre de 2018, em 8 encontros que ocorreram às sextas-feiras, do dia 02 março a 27 de abril. No Chile, as atividades foram realizadas em 3 encontros, que aconteceram nos dias 09, 10 de maio e 10 de outubro de 2018.

A tabela 5 apresenta a configuração de cada sala, onde a pesquisa foi realizada.

Tabela 5 – Participantes da produção de dados: Brasil e Chile

Sujeitos da pesquisa

Escolas	BRASIL		CHILE	
	Escola de Rio Claro		Escola de La Serena	
Ano	3ºA	3ºC	3ºA	3ºB
Meninas	11	13	15	13
Meninos	16	12	13	15
Total	27	25	28	28

Quanto ao material produzido pelos alunos, tivemos total de 663 produções, sendo 478 no Brasil e 185 no Chile. A quantificação do material pode ser observada na Tabela 6, que segue.

Tabela 6 - Quantificação dos materiais produzidos durante a pesquisa

Registros gráficos e escritos: Brasil e Chile

Salas	Brasil		Chile		Total de produções
	3º A	3º C	3º A	3º B	
Desenhos	200	40	40	53	333
Escritas	151	45	49	43	288
Mapas mudos	22	20	***	***	42
Total	373	105	89	96	663

Fonte: Elaborada pela autora

Houve total de 663 registros, sendo 478 produzidos no Brasil e 185 no Chile. A produção de dados no Brasil foi realizada nas salas do 3ª ano A do período matutino e 3º ano C do período vespertino, que possuíam, respectivamente, 27 e 25 alunos. A professora do 3º ano B do período matutino não aceitou que a pesquisa fosse realizada em sua sala. As professoras que aceitaram a aplicação da produção de dados foram as mesmas que também aceitaram realização da produção de dados da pesquisa de mestrado realizada em 2014.

Cada classe possuía as suas particularidades. No 3º ano A havia um aluno chinês que se mudara para o Brasil havia aproximadamente dois anos. Era perceptível que esse aluno tinha muita dificuldade para entender o idioma português e, consequentemente, para realizar as atividades propostas. No entanto, alguns alunos eram solidários, auxiliando-o na realização das tarefas. Muitos de seus desenhos trazem a escrita logográfica.

No 3º ano C havia um aluno diagnosticado com autismo. Devido ao diagnóstico comprovado, uma monitora o acompanhava em sala para auxiliá-lo a realizar as atividades. Nessa sala ocorreu algo inusitado, que será explicitado a seguir, o que fez com que a produção de dados da pesquisa tomasse outro rumo.

No primeiro encontro, a professora responsável pela sala não estava. A professora substituta da sala estava muito agitada. No segundo encontro, a professora responsável pela sala acompanhou a realização das atividades. Os alunos fizeram todos

os exercícios, muito empenhados, e, diante da curiosidade de buscar os mapas que os amigos estavam desenhando, conversavam, um volume de conversa dentro dos “padrões” para uma última aula de sexta-feira. A docente responsável pela sala, muito inquieta, pediu licença para que pudesse conversar com os alunos. De forma tradicional e autoritária, chamou a atenção dos estudantes por estarem conversando, e também acabou chamando a minha atenção, frisando que eu deveria esquecer todas as pedagogias que a universidade ensinou e focar em uma que não consta em nenhum livro, ou seja, a pedagogia do respeito. Essa situação me deixou perplexa, já que, como pesquisadora, necessitava ter empatia com meus sujeitos de pesquisa. Assim, antes do terceiro encontro, a coordenadora entrou em contato por telefone, pedindo que a pesquisa fosse cancelada no 3º ano C, já que, segundo reunião com a direção da escola, a presença de uma pessoa diferente na sala estava causando tumulto e muita agitação, prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno autista.

Diante de todas as pedagogias e autores que contribuíram para minha formação acadêmica, muito refleti sobre o poder da experiência no processo formativo, de forma que deixo uma questão para reflexão, que não será respondida nesta tese por não ser seu objeto de estudo. Enquanto educadores, estamos produzindo conhecimento, promovendo a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos, ou estamos somente tentando disciplinar corpos? Qual é o objetivo da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A baixa produção de dados no 3º ano C tem como justificativa a interrupção da pesquisa no segundo encontro, por solicitação da escola.

Já na escola chilena a produção de dados foi realizada em três encontros nas salas do 3º ano A e 3º ano B, ambas de período integral, que possuíam, respectivamente, 28 alunos. Na sala do 3º ano A havia uma aluna com Síndrome de Down. Os outros alunos a auxiliavam na realização das atividades.

Preocupados com o anonimato dos sujeitos participantes dessa pesquisa, padronizamos os registros da seguinte maneira: A1ABR, A1CBR, A1ACL, A1BCL, assim sucessivamente. A letra após o número mostra de qual 3º ano é o registro analisado. A sigla BR significa que os dados são do Brasil, e CL, que são do Chile.

A cartografia não é uma área de estudo exclusiva dos geógrafos. Há uma série de pesquisas que buscam trabalhar essa linguagem de forma interdisciplinar, relacionando-a com diversas áreas das ciências humanas como literatura, artes e educação. Richter (2017) destaca cinco itens como possíveis caminhos que possamos percorrer

para fazer com que o mapa se torne mais presente nas atividades escolares de Geografia, a saber:

1) reconhecer a cartografia como linguagem; 2) o mapa apresenta uma contribuição para além do espaço escolar; 3) o processo de alfabetização e letramento cartográfico precisam fazer parte do trabalho escolar de Geografia; 4) para utilização do mapa nas salas de aula de Geografia é fundamental que ele esteja aliado aos próprios conteúdos geográficos; e 5) o mapa contribui significativamente para o processo de desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico (RICHTER, 2017, p. 287).

Ao reconhecer esses pontos, o professor qualifica o trabalho com mapa em sala de aula. Como o próprio autor defende, esses não são requisitos únicos ou limitantes. Pensando no ensino dessa ciência por professores polivalentes, proponho o item 6) explorar o ensino de Geografia e da Linguagem Cartográfica, em uma perspectiva interdisciplinar, produzindo diferentes gêneros textuais.

A partir do trabalho com sequências didáticas, esta tese traz uma análise e uma reflexão da importância de se explorar o ensino do mapa de forma interdisciplinar com o ensino da língua vernácula, principalmente nos anos iniciais da educação básica, articulando ensino de Geografia, linguagem cartográfica e os processos de alfabetização e letramento. A aprendizagem da linguagem cartográfica permite aos educandos fazerem a leitura e a interpretação de representações presentes em atlas, mapas e cartas. Os conceitos cartográficos (escala, legenda, localização, orientação) podem ser abordados a partir das práticas cotidianas, por meio da leitura do lugar de vivência. É necessário, porém, que o aluno produza mapas significativo, compreenda o que está presente em cada representação espacial e que consiga realizar a leitura para além das convenções cartográficas e conteúdos geográficos lecionados tradicionalmente.

Assim, defendemos uma educação que valoriza a experiência cotidiana e a leitura de mundo dos alunos. Iniciaremos as narrativas, ora gráfica, ora escrita, das experiências vividas durante a produção de dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de apresentar as diversas formas de representar, interpretar, ler e registrar o espaço geográfico.

CAPÍTULO 4

ESBOÇANDO LEITURAS E ESCRITAS DO MUNDO: A ARTE DE CRIAR E PRODUZIR DISTINTOS MAPAS

Como eu vou saber da chuva,
se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol, se eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés, eu
quero aprender o mundo!
Pedro Bandeira

Pedro Bandeira, em seu poema “Vai já pra dentro, menino!”, explora a infância vivida em interação com o mundo: a criança tem ânsia de explorar e conhecer o universo ao seu redor. Mas como fazer a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ter os barros nos pés e aprender a desvendar o mundo? Aprender a ler o mundo é algo maior que apenas aprender a habilidade de leitura; é aprender a compreender as coisas do mundo, as experiências humanas no espaço, é aprender geo-grafias. O ensino de geografia deve levar o aluno à compreensão do lugar onde ele vive. Se o desenvolvimento

é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto a outra, à medida que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as aptidões e as capacidades iniciais do aprendiz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 61).

Os autores argumentam que, no que concerne às práticas de linguagem, o conceito visa às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas. A atividade de linguagem funcionaria como uma interface entre o sujeito e o

meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Uma ação da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Assim como Schneuwly e Dolz (2011), também partimos da hipótese que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes.

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente

no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 64-65).

Considerando os gêneros textuais como um megainstrumento, esta pesquisa, baseada nos conceitos de leitura de mundo, alfabetização e letramento, defende que o ensino de geografia deve ser explorado nos anos iniciais do ensino fundamental juntamente com o ensino da língua materna. A partir da estruturação de uma sequência didática, exploramos a produção do gênero textual mapa tendo como produto final a elaboração de um atlas dos municípios de Rio Claro e La Serena.

Os gêneros são inúmeros e circulam em esferas sociais específicas como as cotidianas, científicas, burocráticas, de imprensa, dos negócios, literárias, artísticas etc.

Schneuwly e Dolz (2011) defendem que para se explorar os distintos gêneros na escola é necessário que se apresente uma situação didática que responda às seguintes questões: a) Qual o gênero que será abordado?, b) A quem se dirige a produção?, c) Que forma assumirá a produção?, d) Quem participará da produção? Esta pesquisa, portanto, tem as seguintes respostas para as questões mencionadas: a) O gênero abordado foi o mapa; b) A produção se dirigiu aos alunos da classe, da escola e aos pais; c) Elaborou-se um atlas com mapas mentais; d) Participaram da produção todos os alunos das salas envolvidas.

Defendemos a exploração dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento de diversas linguagens e, nesta pesquisa, especialmente, o desenvolvimento da linguagem cartográfica. Assim, levamos em conta o seguinte:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69).

Partindo desses princípios, o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Dessa forma, na escola exploramos modelos didáticos de gêneros. “Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69). Schneuwly e Dolz (2011) resumem o modelo didático em duas grandes características: 1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções de professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar. A partir dessa definição, apresentaremos as análises da exploração do modelo didático do gênero mapa e da sequência didática, explorada na produção de dados (conforme Quadro 12). Dividiremos os oito encontros da produção de dados em três grandes momentos, seguindo a estruturação do esquema da sequência didática disponibilizada na Figura 9.

Quadro 12 – Resumo do plano de atividade utilizado na produção de dados

Encontro	Sequência didática	Atividade	Realizado no	
			Brasil	Chile
1º	Apresentação da situação e produção inicial	Experienciar a escrita e registro gráfico na argila.	X	
2º		Questionário (levantamento de conhecimento prévio); Desenho do Planeta Terra.	X	X
3º	Módulos	Desenho e narrativa de alguma experiência da rua onde mora.	X	
4º		Desenho do bairro em que reside destacando os principais pontos de referência.	X	
5º		Desenho do caminho da casa a escola destacando os principais pontos de referência.	X	
6º		Mapa mental de algum ponto da cidade para posterior montagem do Atlas da cidade.	X	X
7º		Manuseio de mapas, croquis e o Atlas Escolar de Rio Claro; Desenho do croqui da área central do município.	X	
8º	Produção final	Escrita da experiência da realização das atividades e manuseio do Atlas de mapas mentais.	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, a finalidade de trabalhar com sequências didáticas foi oferecer situações propícias para a produção do gênero textual e aprofundamento da linguagem cartográfica. Richter (2017), dialogando com Simielli (1999), defende que é necessário desenvolver um trabalho com a Cartografia do mesmo modo que um professor realiza quando está ensinando a um aluno ler e escrever a língua materna. Portanto, é necessário que o aluno se aproxime da linguagem e se constitua ao mesmo tempo como um leitor/usuário e um escritor/mapeador.

4.1 Produção inicial: desvendando o modelo didático do gênero mapa

Por que toda essa conversa sobre um mundo, caracterizado
 Por múltiplas vozes,
 Por múltiplos conjuntos de significado,
 Por múltiplas maneiras de saber,
 Por relações em múltiplas escalas, mas em convergência local,
 E tão pouco compromisso para com múltiplas maneiras de escrever?

(PRED, 1999, p. 277 in SEEMANN, 2014, p. 102)

Na sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o primeiro momento, definido como “a apresentação da situação”, visa a expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” somente no último momento, nomeado “produção final”. Também permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Ao mesmo tempo, esse momento inicial prepara os alunos para a continuidade da sequência didática. Portanto, apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação de comunicação e da atividade da linguagem a ser executada.

A partir do planejamento da sequência didática, os dois primeiros encontros foram dedicados à discussão da importância da linguagem oral e escrita e da apresentação do modelo didático do gênero explorado, ou seja, o mapa e seu suporte, o atlas. Marcuschi (2008, p. 174) define suporte de um gênero como

um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação da pesquisadora e da pesquisa, assim como a entrega dos documentos obrigatórios pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que são: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os quais assinam os pais e/ou responsáveis e os sujeitos da pesquisa (alunos), autorizando a participação e utilização do material produzido durante os encontros.

O objetivo desse primeiro momento foi dialogar com os alunos sobre a importância da escrita e sua evolução, além de fazer levantamento do conhecimento prévio

que eles possuíam sobre linguagem cartográfica. Desse modo, no primeiro encontro foi realizada a leitura do livro *Escrita: uma grande invenção*, de Silvana Costa, que explora a invenção da escrita e destaca que o ser humano passou anos e anos usando o desenho como forma de comunicação.

A autora também salienta as diferentes formas em que as pessoas contavam fatos de suas vidas. Com o passar do tempo, as cavernas deixaram de ser o mais frequente lugar de registros, pois

os sumérios usavam a argila para escrever. Quando queriam que seus registros fossem permanentes, isto é, que pudessem ser consultados em qualquer dia e lugar, os tabletas eram colocados em um forno. Esses tabletas são considerados os “livros” mais velhos do mundo! (Você já escreveu na argila? Deve ser bem legal!) (COSTA, 2013, n.p.).

Na sequência da leitura realizada, os alunos foram convidados a experimentar a escrita no suporte textual considerado “o mais velho do mundo”. Foi entregue um pedaço de argila para cada aluno e se solicitou que realizassem um registro gráfico no barro e um registro escrito em um pedaço de papel pautado, dizendo qual foi a representação realizada e como foi experimentar a escrita na substância terrosa proveniente da degeneração de rochas. Foram observadas, desse modo, as seguintes representações gráficas e escritas:

Figura 13 – Experiência da escrita na argila I



Fonte: Dados da pesquisa, A26ABR, 2018.

A aluna A26ABR fez a seguinte escrita ao finalizar o seu desenho na argila: *“Eu desenhei os homens das cavernas escrevendo na argila, eu ouvi falar da argila em desenhos animados”*.

Figura 14 – Experiência da escrita na argila II



Fonte: Dados da pesquisa, A2ABR, 2018.

O aluno A2ABR escreveu: *“Eu desenhei uma caverna e um homem dentro. Eu achei muito criativo e muito legal, uma experiência muito estranha.”*

Observando ambos os registros, surpreendeu-nos a relevância atribuída pelos alunos na atividade relacionada ao manuseio de algo que até então só tinham visto em desenhos animados, qual seja, a arte estranha de escrever em um material tão distinto com o que estão acostumados e habituados na modernidade e quão criativa e lúdica é a realização de atividades diferenciadas no cotidiano escolar.

Assim, as crianças experienciaram a escrita e o desenho na argila, em que se destacou a importância da invenção do papel e os diferentes materiais utilizados para a representação da escrita, como blocos de barro e argila, couro, tecidos, folhas de palmeiras, pedras, ossos de baleia, papiro etc. Também foram apontados os diferentes apetrechos utilizados para fazer o desenho, entre eles o dedo, carvão, penas, caneta tinteiro e esferográfica. A Figura 15 retrata o momento em que as crianças brincavam, desenhavam, escreviam, manuseavam, ou melhor dizendo, registravam a escrita na argila.

Figura 15 – Experienciando a linguagem escrita e a cartográfica na argila



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Mapas de barro são mapas que rememoram a Pré-História. Os registros de representações gráficas retomam a época primitiva, na qual os homens desenhavam imagens nas paredes das cavernas. Naturalmente, é impossível saber com certeza o que expressavam as mais antigas representações gráficas. Esses registros tinham significados, e entender e reproduzir os símbolos já era o início de um processo de leitura e escrita, sendo este de forma rudimentar. A escrita surge da necessidade de comunicação, entendimento e representação das vivências cotidianas.

Nesse momento de socialização de conhecimento prévio, ressaltamos que toda essa evolução de materiais e apetrechos que conhecemos e os que utilizamos atualmente tornou-se possível a partir das representações artísticas pré-históricas. Destarte, a arte rupestre foi precursora da linguagem escrita e das representações cartográficas. O mapa

[...] é uma forma de representação gráfica que precede historicamente a escrita. Podemos inferir que também as crianças se comunicam entre si através de representações gráficas, as quais podem, *grosso modo*, ser consideradas mapas. Ainda mais, se a *graficacia* é o primeiro modo de comunicação entre os seres humanos, justiça-se plenamente o estudo dessa comunicação entre as crianças, através da evolução da noção de mapa (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Costa e Amorim (2015) defendem que as crianças necessitam perceber como a produção escrita e cartográfica estão atreladas ao contexto sociocultural e às condições técnico-científicas disponíveis. Para Richter (2017, p. 289),

resgatar a história da humanidade e observar como cada sociedade desenvolveu suas formas de representação do espaço, para expressar suas ideias e práticas culturais, é de grande valia para que o aluno possa entender dois contextos. O primeiro está relacionado à compreensão de que existe um processo de construção do mapa e que o mapa que temos acesso nos dias de hoje é muito diferente das representações de cem anos atrás. E as mudanças não estão somente na forma, mas nos elementos representados, nos contextos que eram relevantes, no modo como este material era divulgado. A outra contribuição está ligada ao fato de que se o mapa mudou ao longo dos anos, temos a possibilidade de alterá-lo também. É comum a ideia, por parte de muitos alunos, de que não se pode criticar ou alterar um mapa, de que ele representa uma verdade inquestionável.

Após experienciar a arte rupestre, precursora de diferentes linguagens, e conhecer um pouco sobre a história da humanidade, o segundo encontro foi destinado à exploração dos conhecimentos prévios dos alunos relacionados à linguagem cartográfica. Afinal, a “escola é um dos espaços adequados para desenvolver ações e metodologias que possibilitem ao aluno saber ler e construir mapas” (RICHTER, 2017, p. 289). Como podemos verificar no Quadro 1, Marcuschi (2008) defende que os mapas se enquadram no domínio discursivo instrucional na modalidade de uso da língua escrita. Baseado em Rojo (2010), propiciamos a criação de atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos e de mapas, uma vez que defendemos que incumbe aos professores “alfabetizadores” dos anos iniciais a promoção da produção do gênero textual mapa e do suporte textual atlas, pois só assim integramos os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominam.

Para identificar o conhecimento prévio que os alunos já possuíam relacionado à linguagem cartográfica, no segundo encontro foi entregue um questionário aberto em que os alunos foram convidados a responder às seguintes perguntas:

- 1) O que é mapa?
- 2) O que é atlas?
- 3) Para que servem os mapas e os atlas?
- 4) Você tem mapas ou atlas em casa?
- 5) Já usou mapa ou atlas alguma vez na vida? Se sim, onde e para que utilizou?

O mesmo questionário foi entregue na escola de Rio Claro, Brasil e La Serena, Chile. A Tabela 7 apresenta o número de participantes nessa atividade em ambos os municípios.

Tabela 7 – Total de questionários entregues pelos sujeitos da pesquisa
no Brasil e no Chile

Total de questionários entregues			
Brasil (Rio Claro)		Chile (La Serena)	
3º A	3º C	3º A	3º B
24	23	25	26

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Optou-se por um questionário não estruturado, pois respostas abertas possibilitam que os sujeitos se expressem de forma livre e espontânea, proporcionando que o investigador se aperceba da variabilidade e das nuances em torno do tema. Dessa maneira, perguntas de respostas abertas são excelente recurso para se explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre diferentes temáticas.

A análise desses questionários possibilitou a compilação e tabulação dos dados. A Tabela 8, por exemplo, apresenta a porcentagem de alunos que possuem mapas ou atlas em suas residências.

Tabela 8 – Quantificação de alunos que possuem mapas ou atlas

País	Brasil				Chile			
Salas	3º A		3º C		3º A		3º B	
Incidência	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não sabem	2	9%	2	9%	0	0%	0	0%
Tem mapa e/ou atlas	9	39%	7	29%	9	36%	11	42%
Não tem mapa e/ou atlas	9	39%	14	58%	13	52%	14	54%
Outras respostas	3	13%	1	4%	3	12%	1	4%
Total	24	100%	23	100%	25	100%	26	100%

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Analisando a tabela, é possível verificar que, excetuando a sala do 3º ano A da escola localizada em Rio Claro, nas outras salas mais de 50% dos alunos não possuem atlas e/ou mapas em suas casas. Uma questão curiosa foi observada analisando os questionários do colégio La Serena, pois no 3º ano A um aluno disse não possuir mapas e/ou atlas, mas possuir um globo terrestre. Fato igual foi observado no

3º ano B, no qual cinco alunos, ou seja, aproximadamente 20% da sala, possuem um globo terrestre na residência, mas não possuem mapas ou atlas. Nas salas analisadas do Brasil nenhum aluno destacou possuir globo terrestre em suas moradias. Os quadros 12 e 13 apresentam uma compilação das definições do que é mapa por alunos brasileiros e chilenos, respectivamente.

Quadro 13 – O que é mapa? Definições por alunos brasileiros

O que é mapa?	3º A	3º C
	"Não sei." (A1ABR)	"Indica as pessoas onde elas estão." (A2CBR)
	"Para saber a localização." (A2ABR)	"Para me localizar." (A1CBR)
	"O mapa leva num lugar do mundo e também num tesouro." (A7ABR)	"Uma figura do mundo." (A3CBR)
	"Mapa é um papel cheio de desenho para não se perder." (A3ABR)	"É onde a gente sabe aonde vai no mapa." (A4CBR)
	Mapa é de um país ou cidade. (A4ABR)	"Não sei." (A5CBR)
	"É uma folha com coisas de tesouro de cidades e países." (A5ABR)	"Dá para ir a qualquer lugar." (A6CBR)
	"Mapa é um localizador para lugares que não é conhecido ou lugares longes ou conhecidos com nome atual de JPS." (A6ABR)	"Mapa ajuda a gente encontrar os lugares." (A7CBR)
	"O mapa serve para você não se perder." (A8ABR)	"Indica e mostra o caminho." (A8CBR)
	"Eu acho que o mapa é para ver onde estamos ou para ver os lugares." (A9ABR)	"Não sei." (A10CBR)
	"É onde mostra a cidade ou lugares aonde se quer ir." (A10ABR)	"Dá para ver a cidade inteira." (A11CBR)
	"É para ver as cidades." (A11ABR)	"Um papel que mostra o caminho." (A13CBR)
	"É um objeto de países." (A12ABR)	"É um papel." (A17CBR)
	"Sem resposta." (A13ABR)	"É onde mostra todas as cidades." (A12CBR)

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Quadro 13 – O que é mapa? Definições por alunos brasileiros (continuação)

O que é mapa?	3º A	3º C
	"Mapa é um lugar com muitos lugares tipo Coréia, EUA, Japão, etc." (A15ABR)	"É o que indica os lugares." (A14CBR)
	"É uma coisa que os piratas usavam." (A18ABR)	"É um papel que indica." (A15CBR)
	"Usa para caçar tesouros." (A16ABR)	"O que mostra os países." (A16CBR)
	"É uma coisa que ajuda as pessoas a chegar ao seu destino." (A19ABR)	"É um papel que você vê onde são os lugares." (A18CBR)
	"Mapa é o papel do tesouro." (A20ABR)	"É onde indica o local." (A19CBR)
	"É uma localização do país e da cidade." (A21ABR)	"É um papel que tem desenho." (A20CBR)
	"Para mostrar a cidade e o país." (A22ABR)	"O que mostra países." (A21CBR)
	"Mapa é que mostra as cidades e os países." (A23ABR)	"Não sei." (A22CBR)
	"Onde mostra a cidade." (A24ABR)	"É para mostrar os lugares." (A24CBR)
	"Mapa é uma coisa que mostra avenida." (A25ABR)	"Indica e mostra o caminho." (A25CBR)
	"Ele serve para localizar o mundo" (A27ABR)	

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Quadro 14 – ¿Qué es un mapa? Definições por alunos chilenos

¿Que es un mapa?	3ºA	3º B
	"Un mapa es una cosa que puedes ver países, ciudades y continentes." (A8ACL)	"El mapa es una representación del planeta Tierra en forma plana. Estos pueden mostrar todo el planeta del interior de un país." (A11BCL)
	"Un mapa es una hoja que muestra toda la tierra que con el puedes ir a cualquier parte." (A30ACL)	"Es algo que representa la Tierra con el planisferio y el globo terráqueo." (A4BCL)
	"Un mapa es una copia de la Tierra que sirve para guiarte." (A3ACL)	"El mapa es un objeto que ayuda a ver dónde estas o donde quieras ir, también te puede decir dónde ir." (A3BCL)
	"Es algo que te guía donde tu quiera." (A6ACL)	"Un mapa es como una representación de países." (A10BCL)
	"Es una hoja que puedes ver los continentes y los países." (A16ACL)	"Un mapa es una referencia a la Tierra en forma plana en forma completa mostrándote los continentes, países, océanos y ..." (A12BCL)
	"Un mapa es un plano de los países." (A34ACL)	"Un mapa es una representación desde arriba de un lugar, ciudad o país y también representación más pequeña." (A24BCL)
	"Una representación plana de la Tierra." (A31ACL)	"Un mapa es un tipo plano." (A23BCL)
	"Un mapa es un pedazo de papel que indican donde quedan los países, continentes y océanos. También indican los relieves de la tierra dependiente si es físico o político." (A5ACL)	"Yo creo que un mapa es una cosa que ubica a las personas." (A14BCL)
	"Es algo donde puedes ver los países y ver el océano Atlántico, océano Pacífico, Ártico, Índico y Austral." (A23ACL)	"Es algo que nos dirige en cualquier parte del mundo." (A29BCL)
	"Un mapa es algo que te muestra un lugar." (A15ACL)	"Es algo que nos muestra los mares y los países." (A13BCL)
	"Un planisferio que pueden ver el mundo como países, continentes y océanos." (A1ACL)	"Es algo para ver si te pierdes." (A5BCL)
	"El mapa es un guía porque nos ayuda a ver por ejemplo en los monitos animados lo ocupan para un tesoro para guiarse y en la vida real se ocupa para guiarse a un lugar, pero ahora con el paso del tiempo el mapa se ocupa en el teléfono." (A4ACL)	"Un mapa es un pedazo de papel que demuestra donde estas y donde vas." (A7BCL)
	"Es una forma de ver los países y los nombres de los océanos y continentes." (A32ACL)	"Es una cosa que tiene los océanos, los continentes y los países." (A8BCL)

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Quadro 14 – ¿Qué es un mapa? Definições por alunos chilenos (continuação)

3ºA		3º B	
¿Que es un mapa?	“Es la Tierra en una forma plana.” (A20ACL)	“Es una representación.”(A9BCL)	
	“Es algo para ubicarse.” (A9ACL)	“Un mapa es una representación de la Tierra.” (A20BCL)	
	“Es algo que representa el mundo, países.” (A7ACL)	“Es como un planisferio, pero no es, es algo para guiarme por donde vamos. Si vamos para un país, por ejemplo: Brasil.” (A19BCL)	
	“Es algo que te muestra los países de forma cuadrada.” (A22ACL)	“Un mapa es una representación de la Tierra entera y te ayuda a ver continentes y océanos”. (A25BCL)	
	“Un mapa es una representación para ubicarnos en la Tierra.” (A19ACL)	“Un mapa es grande que te muestra todos los continentes y todos los océanos.” (A2BCL)	
	“Un dibujo de territorios chilenos.” (A12ACL)	“Una representación de la Tierra que te muestra los continentes y los océanos.” (A16BCL)	
	“Un mapa e un papel que tiene los países, los continentes y los océanos.” (A18ACL)	“Un mapa es la representación de la Tierra, muestra diferentes países.” (A28BCL)	
	“Un mapa es una copia plana de países parte del mundo.” (A14ACL)	"Un mapa es algo que sirve para ver en donde se ubica un lugar.” (A22BCL)	
	“Un mapa es una copia de un país o de lugares de un ‘país y sirven ubicarse en los países del mundo.” (A10ACL)	“Un mapa es una representación plana de la superficie y muestra la Tierra completa y en una visión desde arriba.” (A27BCL)	
	“Es un papel donde se muestra el planeta.” (A33ACL)	“Una representación de la Tierra en forma plana.” (A6BCL)	
		“Una forma de planos” (A21BCL)	
		“Es donde salen los países, los continentes y los océanos” (A26BCL)	
		“Un mapa es una representación de un lugar o de una ciudad.” (A18BCL)	

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

As respostas obtidas comprovam o argumento de Martinelli (2011) de que quando se pensa em mapa, imediatamente se faz associação à Geografia, e vice-versa. “A Geografia sempre se confundiu com o mapa. Na verdade, fazer Geografia consistia em fazer mapas. Isso ficou bem claro antes do final do século XIX, antes de a Geografia se estabelecer como discurso escolar ou universitário” (MARTINELLI, 2011, p. 7).

O termo mapa-múndi vem do latim *mappa* – toalha ou guardanapo – e *mundus* – mundo. Segundo Brotton (2014), seu desenvolvimento no Ocidente de língua latina cristã do final do século VIII nem sempre se referia especificamente a um mapa do mundo; também podia designar uma descrição geográfica escrita. Do mesmo modo, nem todos os mapas do mundo desse período eram chamados de mapas-múndi (*mappae mundi*, em latim), outras palavras também eram utilizadas, como *descriptio*, *pictura*, *tabula* ou *estoire* (história). Assim como a geografia não era reconhecida então como uma disciplina acadêmica distinta, não havia uma palavra universalmente aceita em latim ou nas línguas vernáculas europeias para indicar o que hoje chamaríamos de mapa.

Mapa é “uma representação gráfica da Terra ou de parte dela, em uma superfície plana. Mas não podemos confundir o mapa, objeto concreto, com a representação nele contida, que é uma abstração” (OLIVEIRA, 2010, p.23).

Mapa, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é uma representação no plano, normalmente em escala pequena, dos aspectos geográficos, naturais, culturais e artificiais de toda a superfície (planisfério ou mapa-múndi), de uma parte (mapas dos continentes) ou de uma superfície definida por uma dada divisão político-administrativa (mapa do Brasil, dos estados, dos municípios) ou por uma dada divisão operacional ou setorial (bacias hidrográficas, áreas de proteção ambiental, setores censitários).

A pergunta “o que é mapa?” trouxe respostas mais sintéticas por alunos brasileiros. Diferentemente, ocorreram muitos detalhes trazidos por alunos chilenos. Essa discrepância possivelmente é resultado da diferença da grade curricular entre ambos os países e pode, também, ser fruto da dissemelhança social dos alunos compreendendo que a escola brasileira é pública, ou seja, gratuita, e a chilena é uma instituição particular, portanto, uma escola em que se paga mensalidade ou anuidade para poder frequentá-la. No Chile, desde o primeiro ano da Educação Básica, é obrigatório o ensino da disciplina “História, Geografía y Ciencias Sociales”. Ter a geografia como

disciplina obrigatória desde o primeiro ano pode ter contribuído para que os alunos chilenos tenham demonstrado melhor desenvolvimento de um vocabulário geográfico, se comparado aos alunos brasileiros. Contudo, não pode ser negligenciada a diferença cultural e econômica dos alunos.

Observando as definições dadas pelos alunos do 3º ano da educação básica tanto brasileira quanto chilena, sem pormenorizar, tem-se que mapa é um papel que representa cidades, países e continentes. Ao buscar nessas escritas indícios da experiência e leitura de mundo, percebe-se que todos os alunos compreendem o mapa como algo distante e não como transcrições de nós mesmos, como defende Seemann (2013). Isso comprova que “as funções e finalidades do uso do mapa na sala de aula são sempre relativas ao ensino pelo mapa” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Evidencia-se, portanto, forte influência da cartografia para escolares.

Para Seemann (2013), os mapas são fontes de história pessoal. Quem disse que o mapa é impessoal e não tem relação com a nossa vida? Ao pensar no mapa do seu município, certamente trará boas ou más recordações da sua vida, dos momentos experienciados em diferentes espaços daquela localidade geográfica. O autor convida a pensar na planta da cidade:

Pense na planta da sua cidade, na carta topográfica da sua região, não olhe apenas para localizar banalidades ou medir distâncias. Com certeza, você vai apontar o seu dedo indicador para lugares que você conhece, por onde passa diariamente, locais que gostaria de conhecer, outros que queria evitar, ruas onde moram amigos, parentes, onde fica a sua própria casa, onde surgem lembranças de momentos felizes, tristezas ... Ainda fique olhando ... Quando olhar mais, vai descobrir que, queira ou não, o mapa se revela como uma parte integrante da sua vida, porque na leitura de um mapa, você não apenas “localiza” lugares ou “se orienta”, mas também chega a reconhecer localidades, percursos, lembranças e outras referências à sua vida. Você mesmo está dentro do mapa! (SEEMANN, 2013, p. 102).

A função do mapa depende do uso que o professor quer dele. Muitas vezes o mapa é quase uma frustração para aqueles que desconhecem o processo de mapeamento. O processo de aprendizagem do mapa exige uma participação do sujeito com o meio externo, mediante a experiência com a localidade. Segundo Costa e Amorim (2015), as vivências e trajetórias dos sujeitos em suas Geografias transbordam o discurso quase exclusivo da cartografia tradicional cartesiana.

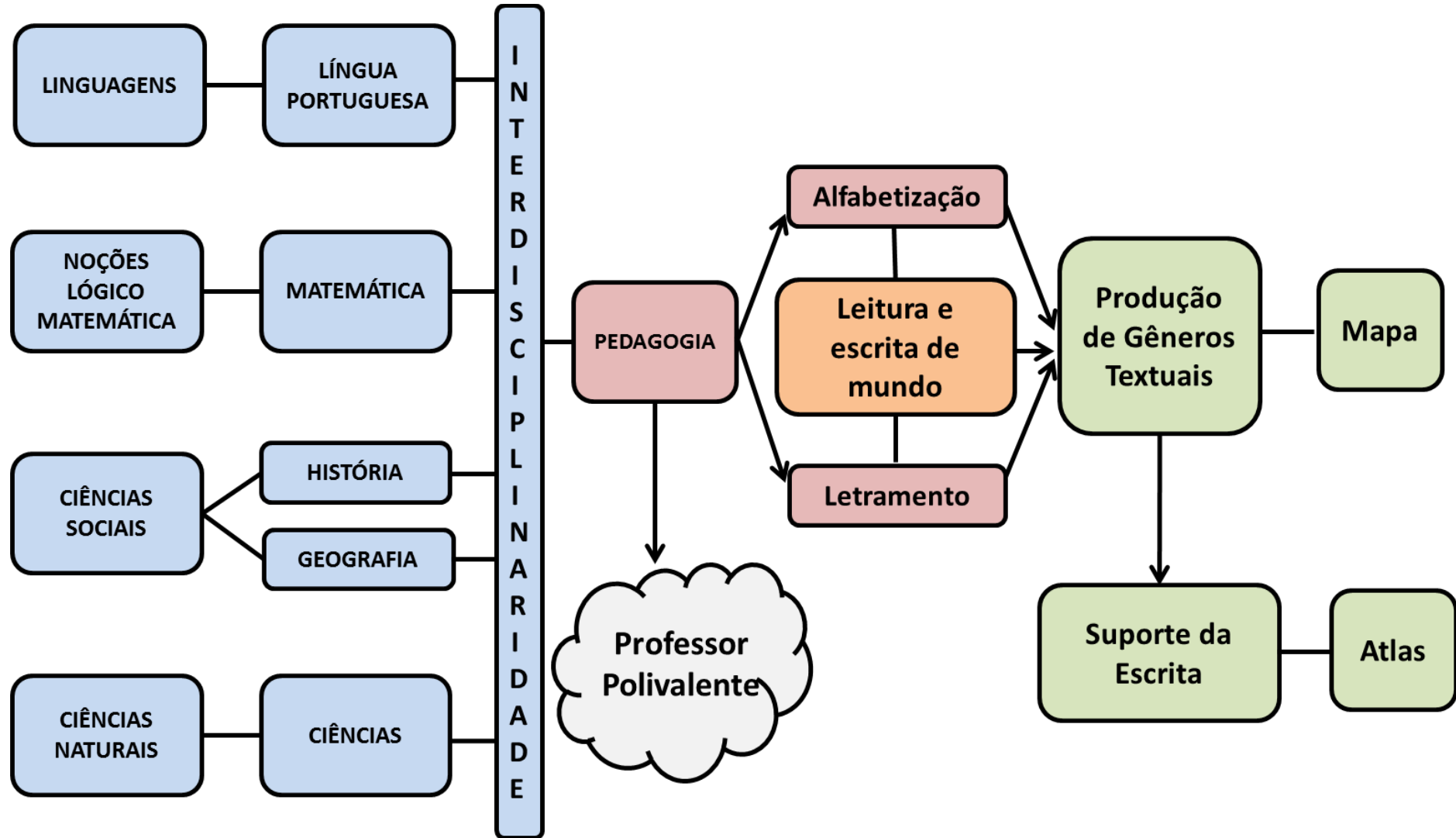
O conceito de mapa defendido neste trabalho tem como base os autores Seemann (2013), Oliveira Júnior (2012) e Pires, Paula e Bonetto (2016), que entendem o

mapa como uma representação inseparável da experiência espacial dos sujeitos. Dessa maneira, na análise das produções consideramos o termo mapa para representações livres, que incluem visões de mundo (verticais, frontais e oblíquas) do espaço geográfico, traçado dos elementos presentes nos lugares, desenhos, diferentes gêneros textuais, entre outras formas representativas que discorram sobre o espaço geográfico. É justamente essa concepção de mapa que nos tem feito refletir sobre uma metodologia de ensino em que a cartografia traga novas possibilidades de autoria, representação e leitura do espaço vivido.

No ensino de geografia, a BNCC reforça a ideia de que a Geografia é uma disciplina importante para a leitura de mundo. Dessa maneira, a educação geográfica deve envolver um contexto de formulação e resolução de problemas a partir do pensamento geográfico, promovendo um ensino significativo. O intuito não é fazer do aluno um geógrafo, mas apresentar a Geografia como um campo de saber que dialoga com a realidade dos alunos. Os estudantes, então, devem reconhecer e fazer uso das linguagens cartográfica, gráfica, iconográfica e de diferentes gêneros textuais.

No Brasil, antes da implementação da BNCC, o período destinado à alfabetização finalizava no terceiro ano do Ensino Fundamental, como já mencionado no Capítulo 3. Com a aprovação da BNCC em 2017, esse período foi alterado para o segundo ano. A resolução SME nº 006, de 17/02/2020, que traz a matriz curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano) das escolas municipais de Rio Claro para o ano letivo de 2020, possui a mesma estrutura da matriz curricular apresentada no Quadro 5, o que denota que o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é prioridade nos anos iniciais da educação básica. Defendemos que as disciplinas específicas (História, Geografia e Ciências) devem aparecer na grade desde o primeiro ano, cabendo ao pedagogo trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar no contexto da alfabetização e letramento, como apresentado abaixo, na Figura 16.

Figura 16 – Mapa conceitual: o professor polivalente e a interdisciplinaridade



Fonte: Elaborado pela autora.

Se a BNCC defende que é necessário assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à alfabetização, ao letramento e à diversidade de conhecimento científico produzido ao longo da história, é necessário que desde o primeiro ano o professor polivalente trabalhe com diferentes linguagens e produza distintos gêneros textuais, explorando conhecimentos relacionados às disciplinas específicas. Com relação à disciplina de geografia, a BNCC argumenta que no decorrer do Ensino Fundamental é esperado que os alunos tenham domínio da leitura e da elaboração de mapas. Para o aluno ter domínio da leitura e escrita de mapas, esta tese defende ser essencial o professor polivalente valorizar a cartografia para escolares, associada à cartografia por escolares.

Quando questionados sobre o que é atlas, as definições dos alunos brasileiros e chilenos podem ser observadas na Tabela 9.

Tabela 9 – O que é atlas?

O que é atlas?							
Definições	Brasil				Chile		
	3º A		3º C		3º A		3º B
Salas	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Incidência							%
Não sabem	24	100%	12	52%	9	36%	3
Um livro	0	0%	2	9%	13	52%	5
Outras respostas	0	0%	9	39%	3	12%	18
Total	24	100%	23	100%	25	100%	26

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Observando a tabela, alguns dados se destacam: 100% dos alunos do 3º ano A não sabem o que é um atlas; apenas 9% do 3º ano C o definiram como um livro; o aluno A3CBR fez a seguinte escrita para conceituar o que, para ele, era a definição de um atlas: “um livro de mundos e mapas sobre os mundos” (A3CBR, 2018).

Nas salas chilenas, as porcentagens de alunos que definiram atlas como um livro foi, respectivamente, 52% do 3º A e 19% do 3ºB. Também é verificada uma porcentagem de alunos que não sabem o que é atlas, a saber, 36% do 3º A e 12% do 3º B. As definições mais completas sobre o que é atlas podem ser verificadas nas seguintes escritas: “Un atlas es un libro que representa todos los tipos de mapas, por ejemplo: los climáticos, políticos etc.” (A25BCL, 2018), “Es un libro con distintos tipos de mapas” (A19ACL, 2018).

Ainda sobre a definição do que é atlas, entre a porcentagem de outras respostas, destacamos uma definição de cada sala:

3º A Brasil – não teve nenhuma definição;

3º C Brasil - “Para mim um atlas é um JPS.” (A17CBR, 2018);

3º A Chile - “Un libro tratado sobre geografía.” (A31ACL, 2018);

3ºB Chile - “Es como una estatua, eso creo.” (A19BCL, 2018).

A palavra “Atlas” vem do grego Ἀτλας, ser mitológico que lutou ao lado de Cronos e dos titãs contra os deuses do Olimpo, o que deixou Zeus furioso. Como castigo após serem derrotados, Zeus o obrigou a carregar o mundo nas costas para sempre. Posteriormente, tanto o mito quando a popular imagem de Atlas carregando o mundo nas costas serviram de inspiração para os cartógrafos denominarem uma coleção de mapas (geográficos, históricos ou de outro tipo), que estão compilados num mesmo volume.

Segundo definição do sítio oficial na internet do IBGE, Atlas é um conjunto de mapas ou cartas geográficas. Porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente, e serve de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário. Um atlas escolar funciona como apoio à aprendizagem e à realização de pesquisas. Portanto, saber o que é e ter à mão um Atlas é ter um mundo de informações.

Se na mitologia grega o castigo do titã Atlas foi o de carregar para sempre o mundo nas costas, atualmente a tecnologia dos *smartphones* possibilita que as pessoas carreguem o mundo para sempre nas mãos, fato que pode ser comprovado pela escrita da aluna A17CBR: “Para mim, um atlas é um JPS”. GPS é a sigla para *Global Positioning System*, que em português significa “Sistema de Posicionamento Global”. Originalmente criado em 1973, é um sistema de navegação por satélite a partir de um dispositivo móvel, que envia informações sobre a posição de algo em qualquer horário e em qualquer condição climática. Atualmente, o GPS é usado nos mais diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas, seja como um direcionamento de navegação (na aviação, marítima ou de automóveis) ou para encontrar uma localização específica no mapa. Segundo Fonseca (2014), há predomínio, quase que absoluto, do localizacismo nos mapas de formato digital. Uma obsessão pela localização e pelos movimentos de uma localização a outra localização. Para a autora, uma infinidade de lógicas geográficas que ajudam a explicar o mundo está praticamente ausente nesse tipo de mapa.

A palavra “estátua” é definida pelo dicionário Aurélio (2004) como peça de escultura em três dimensões, que representa a figura humana, ou animal etc. Levando em consideração a escala reduzida, o globo terrestre também pode ser considerado uma estátua do mundo (NASCENTES, 1976). A observação que a representação espacial é o mundo sem movimento pode ser verificada na escrita da aluna A19BCL: “Es como una estatua, eso creo”.

Já a definição do atlas sendo “Un libro tratado sobre geografía” (A31ACL, 2018) comprova o que Martinelli (2011) defende: que o mapa sempre surge como representação simbólica da Geografia, o que parece se confirmar mais na atualidade. “Tudo o que é Geografia, em geral, tem como logotipo básico um planisfério ou globo terrestre, mesmo que não se reflita ou discuta nada sobre mapas, nem acerca de seu conteúdo político, ideológico, temático” (MARTINELLI, 2011, p. 7). Geografia sempre se confundiu com mapa e mapa sempre se confundiu com geografia.

Com relação à questão se haviam manuseado atlas ou mapas alguma vez na vida, foram selecionadas três respostas de cada sala:

Definições dos alunos do Colégio de La Serena.

- “Si, he usado un atlas y un mapa. El mapa o use para saber dónde queda Grecia y el atlas para saber información de Chile.” (A11BCL, 2018);
- “Un atlas nunca lo he usado pero un mapa lo use para ver en qué lugar estábamos.” (A10BCL, 2018);
- “Para ver donde estoy.” (A5BCL, 2018);
- “Si. Pero solamente el mapa para hacer una tarea.” (A25ACL, 2018);
- “Si, para ver la geografía de todo el mundo.” (A26ACL, 2018);
- “Para investigar los países y los continentes o las regiones.” (A3ACL, 2018).

Definições dos alunos da Escola Municipal de Rio Claro.

- “Eu usei quando fui viajar.” (A15CBR, 2018);
- “Já pelo celular, para ir à casa da minha avó.” (A4CBR, 2018);
- “Utilizei para procurar um restaurante.” (A2CBR, 2018);
- “Eu já usei um mapa no videogame, mas os atlas não e eu não sei para que usaria.” (A19ABR, 2018);
- “Eu usei para viajar de *motorhome*.” (A14ABR, 2018);
- “Eu já brinquei com um mapa.” (A18ABR, 2018).

Analisando as respostas dos alunos, é possível identificar que eles registraram elementos que nos possibilitaram aventar que vários deles tiveram contato e

reconhecimento de uma variedade de usos para os mapas, tanto no meio escolar, em que o mapa foi manuseado para realização de uma tarefa, como não escolar, no qual o mapa foi manuseado para brincar, em jogos de videogame, viagens, entre outros.

Na tentativa de levantar o conhecimento que os alunos possuíam sobre linguagem cartográfica, aos alunos da escola municipal de Rio Claro foi entregue um mapa mudo, como o da figura 17, e solicitado para que eles localizassem e colorissem o Brasil.

O mapa mudo é um tipo de mapa que não fornece informações acerca do lugar que representa, ou seja, é um mapa que está em branco. Esse tipo de mapa tem finalidade didática, permitindo que se assinalem os distintos elementos geográficos que se tem domínio, ou ainda se crie um novo mapa com referências novas.

Figura 17 – Mapa mudo do mundo



Fonte: Blog suporte geográfico¹⁹

A Tabela 10 apresenta a tabulação dos dados obtidos na aplicação da atividade com mapa mudo. Nas figuras 18, 19 e 20, alguns resultados obtidos na tentativa de localizar o Brasil em um mapa sem informação alguma podem ser observados.

¹⁹ Disponível em: <<https://suportegeografico77.blogspot.com/2017/09/mapa-mudo-mundi.html>> Acesso em: 01 jul. 2020.

Tabela 10 – Tabulação da atividade com mapa mudo na escola de Rio Claro: Localizando o Brasil no planisfério.

Levantamento do trabalho com planisfério com alunos do 3º ano da Educação Fundamental						
Áreas localizadas no planisfério - Mapa mudo -	Salas de aula					
	3º A		3º C		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Brasil	6	27%	13	65%	19	46%
Continente africano ou países da África	7	32%	0	0%	7	17%
Austrália	1	4,5%	0	0%	1	2,5%
Canadá	1	4,5%	0	0%	1	2,5%
Argentina	1	4,5%	1	5%	2	5%
Continente Americano	1	4,5%	0	0%	1	2,5%
América do Sul	3	14%	0	0%	3	7%
Rússia	2	9%	4	20%	6	15%
China	0	0%	1	5%	1	2,5%
Atividade em branco	0	0%	1	5%	1	2,5%
Total	22	100%	20	100%	42	100%

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Ao analisar a tabela acima, verifica-se que somente 27% dos alunos do 3º ano A localizaram o Brasil no mapa mudo do mundo. Em contrapartida, 65% do 3º ano C fizeram a localização correta. Do total de 42 atividades entregues, uma merece destaque: o mapa mudo da aluna A5CBR do 3º ano C, que pode ser observado na Figura 18. A aluna, além de colocar o título para o mapa que estava “criando”, coloriu corretamente o território brasileiro e escreveu o nome de outros oito países: Canadá, EUA, Rússia, China, Índia, Austrália, Nova Zelândia, Japão. Ao ser indagada sobre como sabia a localização desses países, comentou que possui um atlas em casa e que adora ler o material, bem como buscar a localização dos países pelo mundo. Cabe destacar que nessa atividade não se solicitou que os alunos colorissem ou localizassem outros países no mapa.

Figura 18 – Mapa mudo: destaque para localização de vários países além do Brasil



Fonte: Dados de pesquisa, A5CBR, 2018.

Também foi observado que 18,5% dos alunos do 3º ano A pintaram o continente americano ou a América do Sul como sendo o Brasil, como mostra a Figura 19, e 32% dos alunos da mesma sala pintaram países ou o continente africano como sendo o Estado brasileiro, fato que não foi observando nas salas do 3º ano C, como se pode averiguar na Figura 20.

Figura 19 – Mapa mudo: localização do Brasil e da América do Sul



Fonte: Dados de pesquisa, A23ABR, 2018.

Figura 20 – Mapa mudo: localização do Brasil em continente africano



Fonte: Dados de pesquisa, A21ABR, 2018.

A seguir ao preenchimento do questionário, exploração e localização do Brasil no mapa mudo, foi aberta uma roda de conversa, na qual os alunos foram socializando o conteúdo que dominavam a respeito da cartografia escolar. Após esse momento de intenso diálogo, dúvidas e curiosidades, foi realizada a leitura do livro *Estrelas e Planetas*, de Pierre Winters, que traz informações sobre a Terra, Lua, Sol, estrelas e outros planetas. Em seguida, foi apresentado o trabalho que seria realizado nos encontros vindouros e começamos a produção inicial do gênero textual. Aquele foi o momento de construção da representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

No momento de produção inicial, os estudantes foram convidados a produzir um desenho do planeta Terra que contemplaria o Atlas, produto final dos encontros. Em roda de conversa, foi sugerido aos alunos realizar uma votação para eleger o desenho que seria a capa do Atlas, ou colocar todos os desenhos no seu miolo. No Brasil, os alunos optaram pela votação. Ficou decidido por eles que os desenhos com mais votos ficariam na capa, e os com menos votos, na contracapa. No colégio chileno, optou-se por colocar os desenhos no miolo do Atlas. Desse modo, a capa não possui desenho feito por eles. As produções podem ser vistas no apêndice deste trabalho.

Após a realização dos desenhos do planeta Terra, foi solicitado que os alunos fizessem um mapa, sem ainda termos abordado nada sobre o tema. Essa atividade tinha como objetivo analisar quais seriam os registros espaciais e o que eles compreendiam por mapas. Para Marcuschi (2008, p. 215), “essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas forem necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.” Nessa primeira produção estávamos apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Os registros esboços na sequência são o primeiro contato com o gênero. Separamos por categoria os tipos de mapas mais representados pelas crianças. A Tabela 11 seguinte apresenta a quantificação dos dados.

Tabela 11 - Tabulação da atividade na escola de Rio Claro: Desenhe um mapa!

Tipos de representações de mapas dos alunos – Educação Fundamental						
Categorias	Salas					
	3º A		3º C		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Representação de Mapa Mundi	3	13%	9	43%	12	56%
Representação de Mapa do Brasil	0	0%	3	14%	3	14%
Representação de Mapa de Rio Claro	1	4%	1	5%	2	9%
Representação de Mapa do Tesouro	6	26%	6	28%	12	54%
Outras representações	13	57%	2	10%	15	67%
Total	23	100%	21	100%	44	100%

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

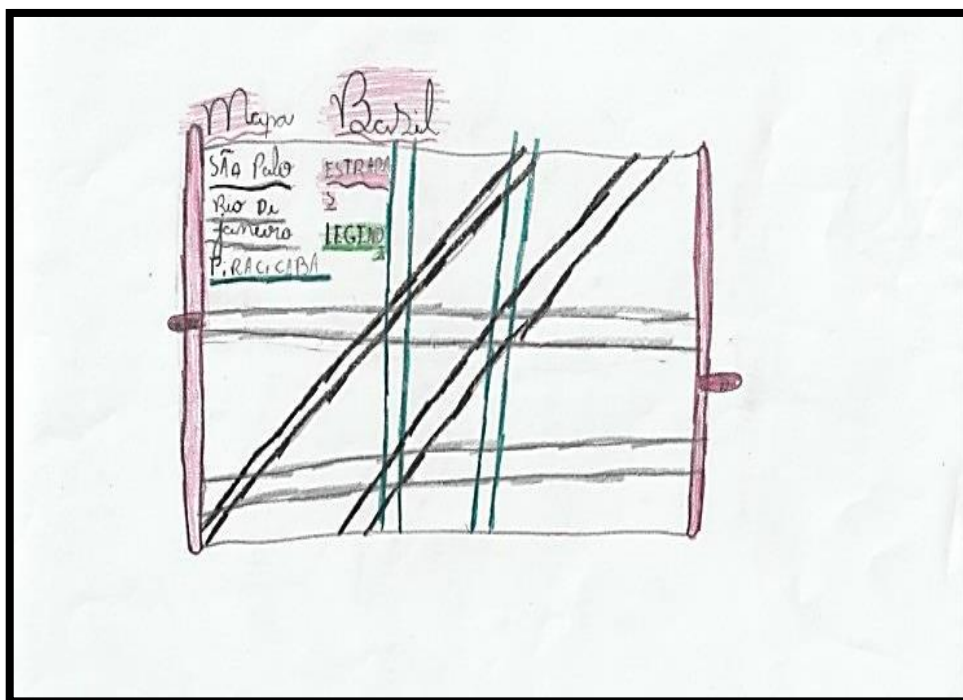
Do total de registros entregues em ambas as salas, foi possível observar na primeira produção do gênero textual tentativas de representar mapas políticos em diferentes escalas. Somente um aluno de cada sala representou o município em que vive; 14% dos alunos do 3º ano C fizeram seu gênero representaram o país, fato não observado no 3º ano A. Encontramos em 43% das produções do 3º ano C e 13% do 3º ano A representações referentes ao mundo. Também foi observado que aproximadamente 25% de ambas as salas trouxeram representações do Mapa do Tesouro. Na categoria “outros” foram constatadas as representações intituladas pelos alunos com Viagem ao Ceará, Mapa do Acampamento, Mapa da Praia, Mapa da Floresta etc.

Essa atividade demonstrou a “[...] importância de se considerar, no tratamento didático dos conteúdos geográficos, os conhecimentos cotidianos dos alunos, aqueles que são adquiridos em sua prática cotidiana [...]” (CAVALCANTI, 2019, p. 107).

Por um lado, há nessas indicações a preocupação de se atribuir significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, permitindo que ele faça relações mais diretas dos conhecimentos trabalhados nas aulas com o seu cotidiano, com sua vida imediata. Por outro lado, nelas também está a ideia de que nos fenômenos vistos em escala local é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, na compreensão de que nessa realidade encontra-se a manifestação do global [...] (CAVALCANTI, 2019, p. 107).

A seguir, destacamos e analisamos mapas de distintas categorias referentes à produção inicial:

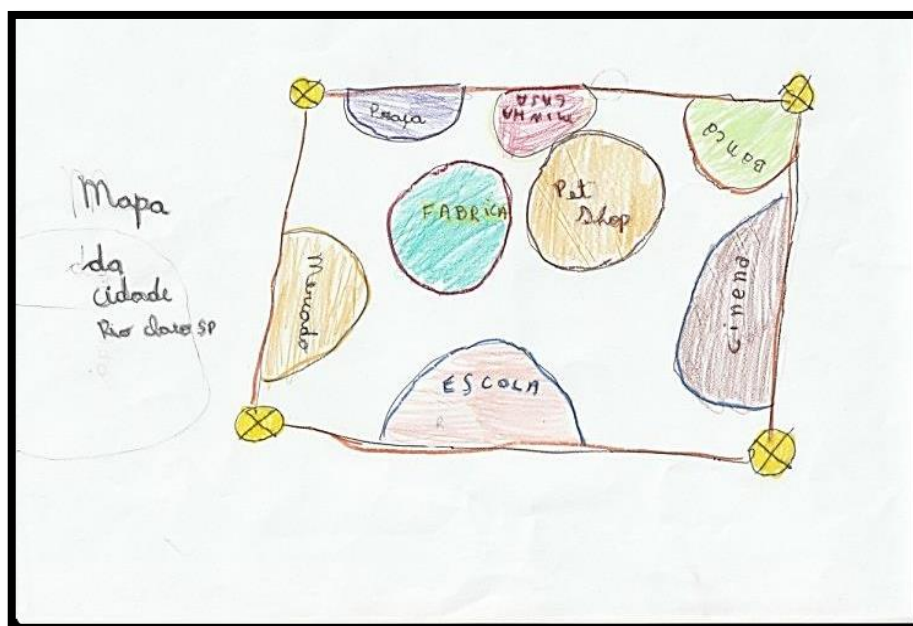
Figura 21 – Mapa mental destacando as estradas



Fonte: Dados de pesquisa, A1CBR, 2018.

No mapa mental da Figura 21, a aluna A1CBR desenhou um mapa rodoviário do Brasil com a preocupação de dar um título, colocar uma legenda, destacar as estradas que ligam as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Piracicaba e, ainda, emprega diferentes cores para destacar as rodovias.

Figura 22 – Mapa da cidade de Rio Claro



Fonte: Dados de pesquisa, A6ABR, 2018.

No mapa mental acima, a aluna A6ABR fez um mapa da cidade de Rio Claro – SP, destacando alguns lugares do município como mercado, fábrica, petshop, banca, cinema etc.

Figura 23 – Mapa do Brasil



Fonte: Dados de pesquisa, A7CBR, 2018.

No mapa mental da Figura 23, a aluna A7CBR fez um mapa do Brasil, destacando alguns estados como Paraná, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro.

Figura 24 – Mapa-múndi



Fonte: Dados de pesquisa, A18CBR, 2018.

Já a Figura 24 é uma representação do mundo, em que o aluno A18CBR evidenciou o sol. Inquietos a respeito de seu trabalho, em conversa registrada em caderno de campo, o aluno observou que incluiu o sol em seu mapa pois quis localizar os países que considerava mais quentes mais próximos da grande estrela, e os países frios, mais distantes. Vale salientar a quantidade de países registrados em porções que, provavelmente, estão distribuídos em continentes.

Ao se observar as figuras 21, 22, 23 e 24, notam-se representações espaciais que apresentam mapas mentais na perspectiva local, nacional e global. Esse jogo de “escalas” permite que se observe as “[...] articulações possíveis entre a objetividade das teorias referente à ciência geográfica e as experiências espaciais cotidianas dos alunos [...]” (CAVALCANTI, 2019, p. 109).

É preciso lembrar que os mapas que as crianças elaboram podem ser confusos,

com mistura de perspectivas, algumas transparências e dados agrupados de forma aleatória, pois o visível e o invisível podem estar confusos em sua mente. A escala também é intuitiva, não obedecendo proporção nas reduções. No entanto, essas representações “distorcidas” fazem parte do desenvolvimento de suas habilidades para o desenho e certamente são mais significativas do que as cópias perfeitas de mapas e gráficos prontos (PASSINI, 2012, p. 17).

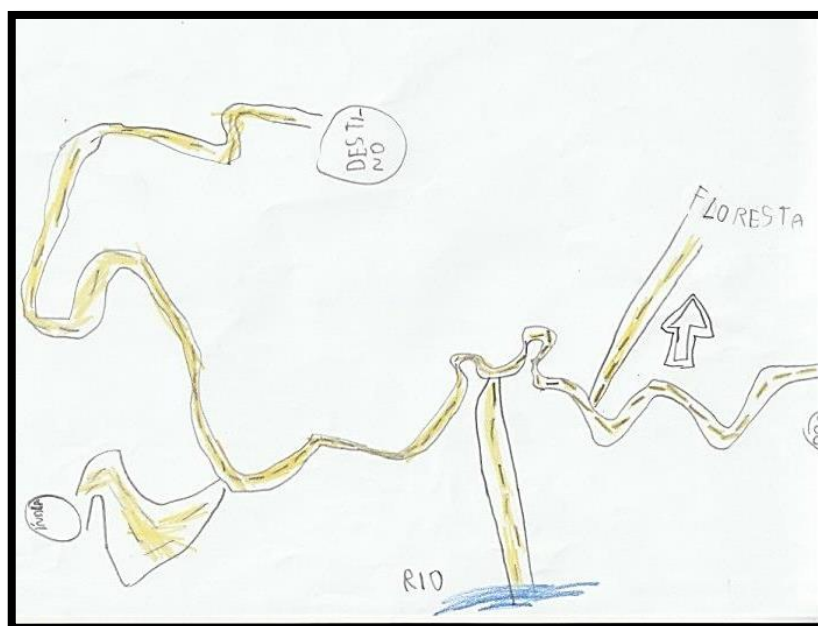
É papel do professor e/ou investigador buscar os sentidos dos mapas feitos por crianças, que para muitos podem ser considerados “confusos”. As lógicas infantis possuem suas singularidades que às vezes podem parecer incompreensíveis; porém, é por meio da liberdade de expressar e registrar o mundo que desenvolvemos a linguagem cartográfica.

Em alguns desenhos, também é possível identificar outros elementos do mapa, como título nas figuras 21, 22 e 23 e legenda na Figura 21. Assim como Richter e Bueno (2013), reconhecemos a potencialidade do trabalho da Geografia atrelado ao processo de construção de mapas mentais, não como um fim, mas como um meio para colaborar no entendimento dos alunos sobre os conhecimentos dessa ciência.

A linguagem cartográfica pode revelar segredos, desvendar mistérios, contar histórias e representar a realidade, mas também pode criar ilusões. A simplicidade de um mapa feito a partir da imaginação de aventuras com piratas, florestas e tesouros pode ser observado nas figuras 25 e 26.

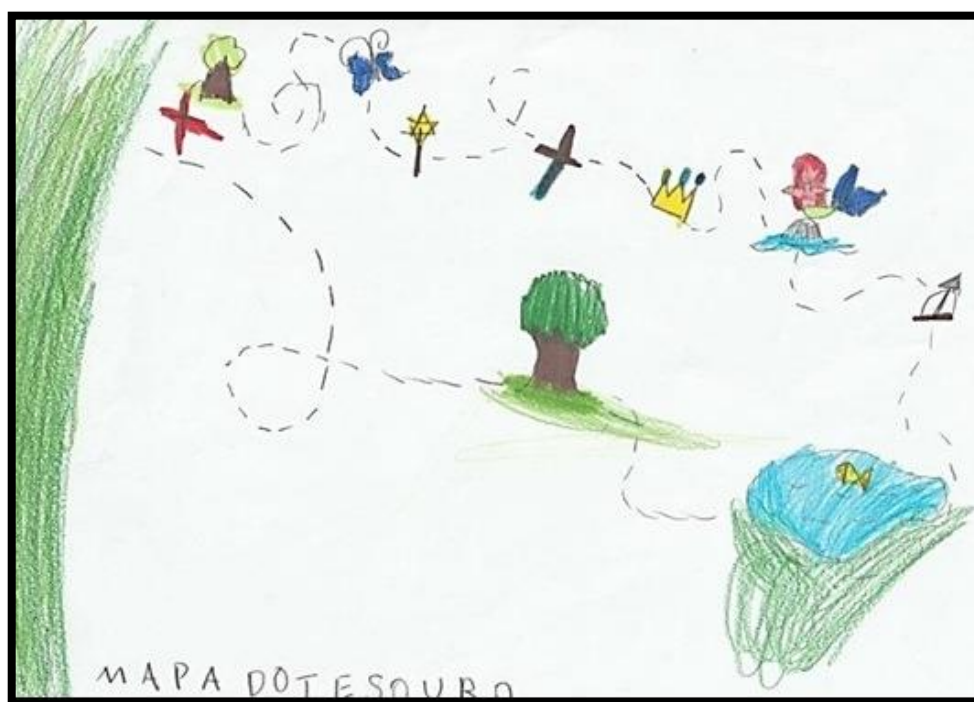
Seemann (2014) defende que a criatividade não se restringe às palavras, pois inclui outras linguagens e formas de expressão. Um mapa, uma imagem, uma palavra, um texto, são formas de criação, são expressões pessoais. Dessa maneira, escrevemos para criar sentido a partir do mundo. A combinação de ficções e realidades, fatos e fantasias, espaços e mapas reais e imaginários são iniciativas enriquecedoras para o ensino da geografia e da linguagem cartográfica.

Figura 25 – Mapa mental: caminho para floresta



Fonte: Dados de pesquisa, A27ABR, 2018.

Figura 26 – Mapa do Tesouro

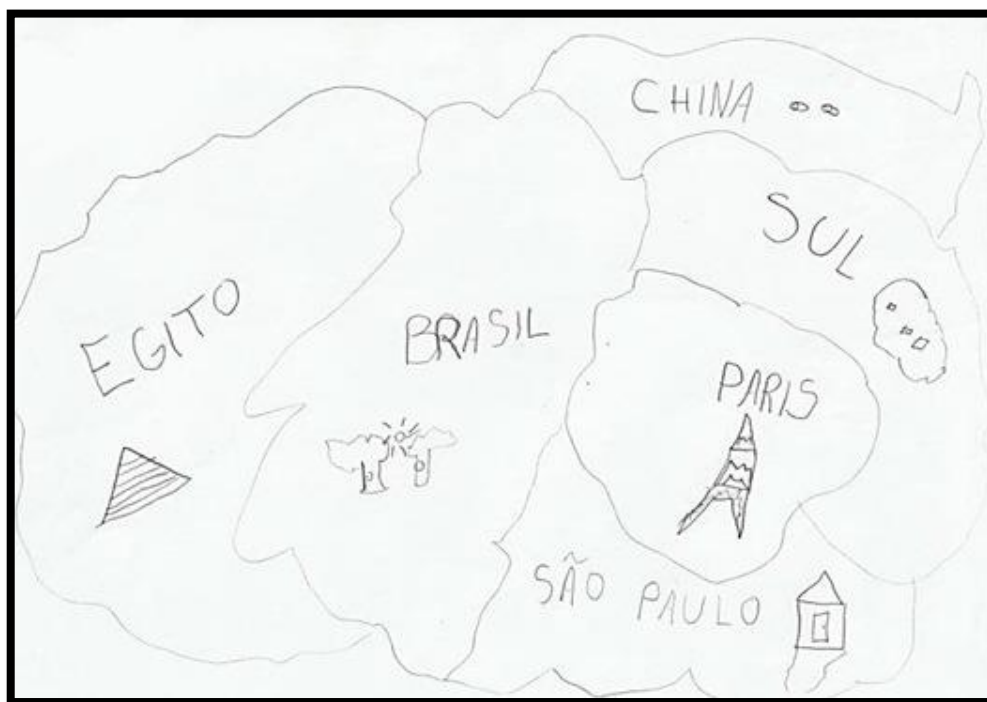


Fonte: Dados de pesquisa, A16ABR, 2018.

O mapa da Figura 27 destaca símbolos culturais marcantes em diferentes países. Já na Figura 28, o aluno A7ABR fez um desenho no qual destaca a importância

do mapa mental: o personagem representado admira um mapa e o compara com o espaço que tem a sua volta.

Figura 27 – Mapa das particularidades de cada país



Fonte: Dados de pesquisa, A21ABR, 2018.

Figura 28 – Observando o mapa mental do lugar



Fonte: Dados de pesquisa, A7ABR, 2018.

Chegar a um lugar desconhecido utilizando um mapa ou abrir o guia de ruas para traçar um bom caminho, como representado na figura acima, pode ser angustiante para muitas pessoas. Embora essas ações pareçam banais, realizá-las com desenvoltura envolve uma série de conhecimentos que só são adquiridos por meio de um intenso processo de alfabetização e letramento cartográfico. A presença da metalinguagem nesse registro é notória, isso porque o aluno se valeu de um código metalinguístico para representar seu mapa mental. Na função metalinguística, o foco da mensagem é o código, seja ele linguístico (a escrita ou a oralidade), seja extralinguístico (música, cinema, pintura, fotografia, desenhos, gestualidade, entre outros). A função metalinguística da linguagem pode ser explorada pelos professores em diferentes gêneros textuais, trabalhando assim os conteúdos exigidos pela BNCC de maneira interdisciplinar.

Para Passini (2012), os mapas murais e os atlas são complexos para a fase alfabetizadora, pois contém muitas informações, símbolos complexos e generalizações que o leitor iniciante não consegue identificar. Normalmente são oferecidos às crianças mapas de escalas cartográficas pequenas, como os planisférios, ou mapas do Brasil, com toda a complexidade das projeções que utilizam códigos abstratos e necessitam de legenda, sem que elas tenham passado por um processo de alfabetização e significação do mundo dos signos cartográficos.

Partimos do significado que o aluno estabelece com o mundo, ou seja, como ele vê o mundo e seus elementos. Pedimos, em todas as atividades propostas, para que o aluno fizesse o mapa do espaço como ele o vê, para poder explorar a linguagem a partir dos símbolos presentes em sua mente. Diferentemente do mapa mural colocado na parede da sala de aula, o mapa elaborado pelos alunos tem significado para eles. Assim,

as representações do espaço da casa, da sala de aula, do bairro e do caminho da casa-escola são importantes porque partem do significado para sua codificação. Nesse caminho, os alunos precisam coordenar pontos de vista, reduzir proporcionalmente as medidas do espaço real numa dimensão a ser representada e inventar símbolos que falem. Muitas vezes, eles se surpreendem com o “desenho” construído: “Isso é um mapa?!” (PASSINI, 2012, p. 28).

A autora defende que as vivências das funções de cartógrafo abrem possibilidades para a aprendizagem de letras e noções para entender o que são os objetos presentes no espaço, provocando o desenvolvimento de habilidades e o conhecimento em potencial de ler e entender o mundo. Assim, o aluno deve desenhar o mapa e não somente decalcar. Estudar o mapa dentro da realidade torna-se um exercício interessante, pois o aluno trará em seus registros seus entendimentos e percepções visuais do seu espaço de vivência. Estudar o espaço de vivência é um passo importante para a compreensão cartográfica, pois “as ações rotineiras dos alunos em seu cotidiano podem ser incorporadas em um saber formal a partir da inserção de conceitos mais elaborados” (MARQUES; FRANCISCO, 2012, p. 27).

O que significa “ler mapas”? “Ler mapas não é apenas localizar um rio, uma cidade, estrada ou qualquer outro fenômeno em um mapa” (ALMEIDA, PASSINI, 2008, p. 15). A criança, antes de ser leitora de mapas, deverá agir como mapeadora do seu espaço conhecido. Dessa maneira, o trabalho com sequência didática, gênero textual, mapas-narrativas e mapas mentais são essenciais nos anos iniciais da Educação Básica.

De acordo com o currículo nacional oficial, os alunos precisam terminar o Ensino Fundamental sabendo interpretar cartas geográficas e serem capazes de produzir representações próprias do espaço. Essas habilidades se formam de maneira gradual e, por isso, o quanto antes começarem a ser desenvolvidas, maiores serão as chances de se atingir essas competências básicas.

Pensando no desenvolvimento dessas habilidades de maneira gradual, recorreremos à sequência didática e ao gênero textual mapa. Após a apresentação da situação, na qual foi descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão escrita a ser realizada, os alunos elaboraram um primeiro registro/texto que corresponde ao gênero explorado. Essa etapa permite ao professor

avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2011, p. 84).

Esse primeiro momento foi dedicado à avaliação das capacidades já adquiridas pelos alunos. Após o levantamento do conhecimento prévio sobre o domínio da linguagem cartográfica, os encontros que seguiram foram constituídos por várias

atividades ou exercícios nos quais foram sistematizados e aprofundados alguns problemas colocados pelo gênero explorado. A esse momento que segue a produção inicial os autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011) denominam módulos.

Como já mencionado no capítulo 3, a pesquisa na sala de aula do 3º ano C do período vespertino da escola localizada em Rio Claro se encerrou nesse módulo por solicitação da direção escolar.

4.2 - Produção de atividades escritas e gráficas: registros do espaço vivido

Ao discutir o trabalho com sequências didáticas, os autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011) alertam para a necessidade de ter muita atenção durante as produções no período denominado módulos, uma vez que se devem trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Dessa forma,

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária, ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2011, p. 88).

O que se observa nas escolas é que há mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Segundo Marcuschi (2008), isto reflete em parte a situação atual, em que os alunos escrevem pouco, e em certos casos quase não escrevem. Parece que produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida e mais conhecida é a que diz respeito à compreensão. Então, por que não se trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões, palestras, entre outros, para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, receitas, bulas, anúncios, mapas, para a escrita?

O autor continua argumentando que o que persiste ainda hoje é o fato de a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a *perguntas e respostas*. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto, que quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas como, por exemplo: O quê?; Quem?; Quando?; Onde?; entre outras. Ou, então, contém ordens do tipo: copie, ligue, complete, cite, identifique... partes do texto.

Nesta seção, apresentaremos o segundo momento da sequência didática, com atividades opostas às mencionadas e criticadas por Marcuschi (2008). As atividades contemplaram, além da compreensão, aprofundamento e domínio do gênero mapa, a produção textual.

A busca pela construção de um trabalho escolar de Geografia voltado para contextos cotidianos dos alunos é um desafio para a prática docente. “Precisamos recorrer a instrumentos e metodologias que nos possibilitem aproximar os saberes científicos ensinados na escola com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes” (RICHTER; BUENO, 2013, p. 18). Aos professores polivalentes, esse desafio é ainda maior, uma vez que tem a responsabilidade de trabalhar os saberes científicos no contexto da alfabetização e letramento.

A princípio a proposta apresentada nesta tese – produção de gêneros textuais – foi pensada e articulada para atender a orientações teórico-metodológicas, em que o ensino de Geografia, atrelado à alfabetização e ao letramento, possibilite ao pedagogo o desenvolvimento do pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, os encontros que seguiram trazem também leitura, experiências e vivências a partir do estudo da localidade.

O estudo da localidade foi realizado com a perspectiva de que “lugar” tem “um sentido global de lugar” (MASSEY, 2008, p. 192). Ao propor uma mudança na concepção de “espaço como superfície”, a autora discute a ideia de espaço e também a de lugar como instâncias em que ocorrem interseções de “histórias” simultaneamente articuladas nas mais amplas geometrias do poder.

À medida que foram trabalhadas atividades com o objetivo do desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, consideramos que o estudo da localidade, ou do lugar, se mostra fundamental na medida em que o lugar é entendido como “a base da reprodução da vida”.

Para Carlos,

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. (...) Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo, de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *lato sensu*, a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 2007, p. 20 e 21).

Articuladas às sequências didáticas, foram planejadas atividades caracterizadas como “estudo do meio”. Para Balzan (1987), o estudo do meio tem início no planejamento e é caracterizado como uma atividade não livresca que começa e termina na sala de aula.

O estudo do meio é uma experiência de grande importância, pois é por meio dela que o aluno pode tomar contato com o complexo vivo, com um conjunto significativo que é o próprio meio, em que a natureza e a cultura se interpenetram. O aluno sintetiza, observa, descobre e interpreta. Como aponta Balzan, o estudo do meio é uma metodologia que pode desenvolver conhecimentos históricos, geográficos, biológicos, artísticos, econômicos, ecológicos etc., que são incorporados a seu patrimônio cultural.

O roteiro planejado do terceiro ao sétimo encontro que entendemos como módulos foi dedicado ao conhecimento e/ou aprofundamento das características do gênero e do suporte textual, uma vez que “A noção do gênero permite articular a finalidade geral de aprender com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 148). Dessa maneira, os registros escritos e gráficos que compõem essa produção são leitura e escrita da rua, do bairro, da cidade, ou seja, experiências e vivências da localidade. Todos esses encontros culminaram na produção final do atlas de mapas mentais, que será explorado na próxima seção.

No momento de produção de registro do espaço vivido, abrimos espaço para explorar, juntamente com os sujeitos da pesquisa, uma tentativa de se “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20). Nessa perspectiva, os registros dos alunos “escondem” outro significado. Qual? A experiência de mundo representada e/ou narrada. Consequentemente, as palavras empregadas, bem como cada traço preto ou colorido naqueles pedaços de papéis em branco, são leituras da realidade, leitura esta que advém da experiência individual; afinal, segundo o autor citado, “saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

O professor Larrosa continua defendendo que “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27). Essa afirmação se comprova observando os registros gráficos e escritos de cada módulo que compõem a produção do gênero textual.

O acontecimento foi comum, isto é, leitura e registro da localidade. A experiência com o local está camuflada nos indícios presentes na subjetividade de cada representação.

O terceiro encontro ou o primeiro dessa etapa foi dedicado à exploração da rua, que ocorreu após a leitura do livro *Ruas, quantas ruas!*, de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo, que explora as diferentes características de cada rua, destacando o trânsito, comércio, arquitetura, vegetação etc. Além disso, também destaca que nesse espaço podem acontecer situações alegres, descontraídas e muitas vezes tristes.

Posteriormente à leitura, foi entregue às crianças uma folha pautada e uma folha de sulfite, ambas em branco, e solicitado aos alunos que contassem, por meio de um texto, alguma experiência que vivenciaram naqueles locais, e posteriormente desenhassem a rua onde moram. Experiência, essa, entendida como um acontecimento, ou seja, “‘isso que me passa’. Não isso que passa, senão ‘isso que me passa’” (LARROSA, 2011, p. 4). Nesse mesmo sentido, a explanação de Larrosa (2011) sobre experiência como acontecimento exterior ao indivíduo tem como objeto a de-formação e transformação do “eu”. Nas palavras do autor:

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

Cuidou-se para que a leitura inaugural escolhida apontasse a rua como o local primeiro no qual se dá a experiência e por onde a experiência tem lugar, porque a rua é

um espaço aberto, público, onde se desenvolve a vida coletiva no sentido amplo. É o lugar do movimento, dos eventos imprevisíveis, das novidades, dos sustos e das corridas, dos negócios, deslocamentos e trabalhos. Na rua está o desconhecido, o outro, nas suas diferentes gradações e encarnações. Isto significa não só um mundo de potencialidades criativas, de descobertas, mas também, de surpresas desagradáveis, de ameaças, riscos e perigos (VOGEL; VOGEL; LEITÃO, 1995, p. 16).

Definidos esses pressupostos, compartilhamos escritas e representações da leitura desse espaço, que, segundo Harley (1989) e Seemann (2001), devem ser observados na tentativa de se identificar indícios de leituras das realidades singulares, plurais, individuais e sociais. Observando as figuras 29 e 30 e 31, identifica-se que a

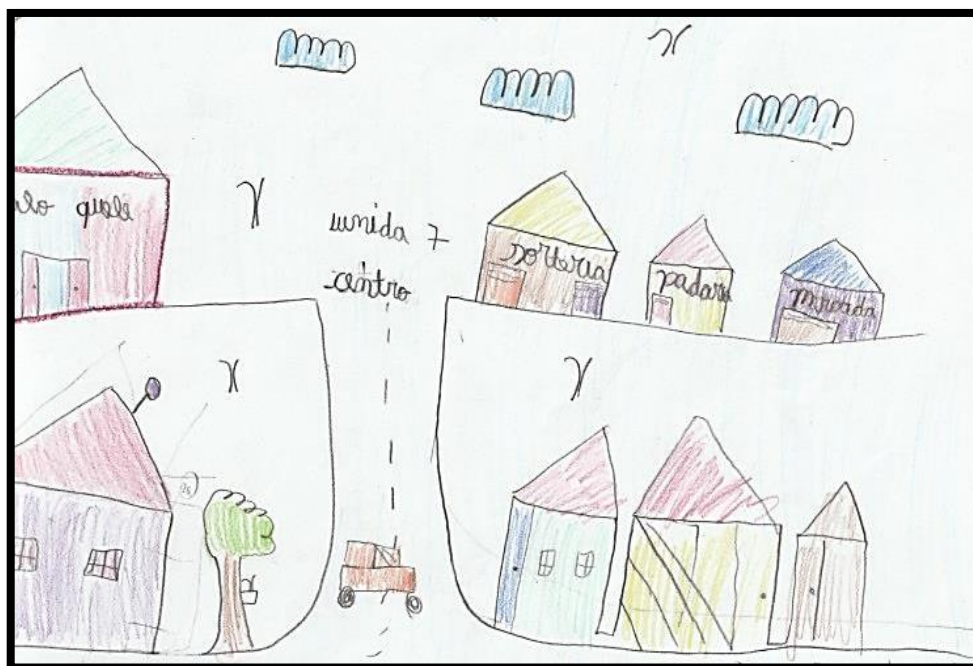
criança define rua, de modo geral, como uma “estrutura mínima formada por um conjunto de casas voltadas para um caminho. Ou, se preferirmos a leitura pelo reverso, a ideia de um caminho através do qual se alcançam algumas casas” (VOGEL; VOGEL; LEITÃO, 1995, p. 16).

Figura 29 – Mapa mental da rua



Fonte: Dados de pesquisa, A14ABR, 2018.

Figura 30 – Mapa mental da rua I



Fonte: Dados de pesquisa, A10ABR, 2018.

Figura 31 – Mapa mental da rua II



Fonte: Dados de pesquisa, A23ABR, 2018.

Nesse encontro, foi possível observar, a partir dos registros gráficos e escritos, alguns elementos que as crianças julgaram importantes na representação da rua, como elementos da natureza (vegetação), antrópicos (caminhos, edificações) e socioculturais (pessoas).

Vale destacar que, do total de 23 produções, somente 30% dos alunos, ao representarem a rua, destacaram alguma sinalização de trânsito como semáforo, placas de proibido estacionar, placas apontando o sentido da rua ou espaços destinados a estacionamento de taxistas ou motos, como pode ser observado nos desenhos das figuras 32 e 33.

Figura 32 – Rua com destaque para sinalização no solo



Fonte: Dados de pesquisa, A1ABR, 2018.

Figura 33 – Rua com destaque para sinalização de trânsito



Fonte: Dados de pesquisa, A6ABR, 2018.

Também foi possível observar relações espaciais topológicas, uma vez que o registro gráfico contempla a descrição de uma determinada localidade. As relações do espaço topológico são de complexidade menor, e por isso são as primeiras que o sujeito constrói e compreende as relações de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade, conforme Godoi, Nakano e Oliveira:

A noção de vizinhança corresponde à relação topológica mais elementar. Trata-se da proximidade dos elementos percebidos num mesmo campo. Por sua vez, a noção de separação consiste em dissociar (distinguir) um elemento do outro. A ordem compreende uma sucessão espacial, uma sequenciação dos elementos ao mesmo tempo vizinhos e separados. Apoiando-se na organização das vizinhanças, separações e nos diversos tipos de ordem, temos a noção de envolvimento (circunscrição), ou seja, quando um elemento está rodeado por outros. E, por fim, a relação de continuidade que indica uma ligação contínua entre os elementos ao invés de sua simples justaposição, consequência da evolução das relações de vizinhança e de separação (GODOI; NAKANO; OLIVEIRA, 2017, p. 639).

Apesar de as relações espaciais topológicas elementares não envolverem referenciais precisos de localização, elas são a base para o trabalho sobre o espaço geográfico. É a partir das relações topológicas que são construídas as noções do espaço projetivo e euclidiano.

As narrativas trouxeram as experiências com a rua em que moram e nos mostraram subjetivamente relações positivas e negativas nesse espaço, fato que pode ser comprovado nas escritas que seguem. Afinal, “a narrativa possibilita ao leitor imaginar o lugar e visualizar a paisagem e o contexto descrito” (SOUZA; PEREIRA, 2017, p. 262) pelos alunos.

- “Eu brinco com os meus amigos.” (A5ABR, 2018);
- “Em frente da minha casa tem muitas árvores, todos os dias eu subo em cada árvore, às vezes pego uma manga ou então uma acerola.” (A2ABR, 2018);
- “Eu já joguei bola na rua e já andei de bicicleta e nunca aconteceu nada de mau.” (A21ABR, 2018);
- “Uma vez assaltaram a minha vizinha, veio polícia. Outra vez um homem quase roubou a bolsa da moradora do apartamento em que eu moro!” (A9ABR, 2018).

Observamos, também, que as produções de texto dos alunos apresentaram a materialização das relações existentes entre os homens na sociedade. Essas produções textuais, como estruturas representativas, têm valor nas relações espaciais. Isso é confirmado pelas palavras de Francischett (1997), que diz que todo relato nelas contido revela uma prática do espaço, que tem a ver com as práticas cotidianas, desde a indicação espacial até as aventuras narradas que produzem geografia de ações.

Como apontado anteriormente, a cartografia escolar hegemônica apresenta uma visão cartesiana do mundo adulto. Na construção dos mapas não são consideradas as formas e os conteúdos com as quais as crianças veem e podem representar o mundo. Pensando nisso, a sequência didática aplicada neste trabalho foi estruturada de modo que pudéssemos resgatar a História da Escrita e da Cartografia desde os seus primeiros registros. Em segundo momento, passamos a refletir sobre outra possibilidade de representação espacial, que não se prendesse aos modelos tradicionais e que abrisse aos estudantes novas possibilidades de significação de sua vivência espacial, construindo, dessa forma, seus mapas mentais e narrativos.

Já o quarto encontro ou o segundo dessa etapa foi dedicado à exploração do bairro. Após a leitura do livro *Meu bairro: pessoas e lugares*, de autoria de Lisa Bullard, que explora a questão dos lugares do bairro aos quais as crianças podem ir sozinhas e os lugares que precisam da companhia de um adulto (havendo até a citação de vários pontos de referência do bairro e da cidade como, por exemplo, sorveteira, pizzaria, mercadinho, cinema etc.), foi solicitado que os alunos representassem o bairro

onde residiam e destacassem os principais pontos de referência. A Tabela 12 apresenta a incidência dos pontos citados pelos alunos.

Tabela 12 – Incidência dos pontos de referência citados sobre o total de registros entregues

Incidência de pontos citados e porcentagem de desenhos com os pontos registrados

Pontos citados	Incidência nos desenhos	% sobre o total de desenhos
Supermercado	11	40%
Minha casa	8	30%
Escola		
Sorveteria	6	22%
Loja	5	18%
Padaria	4	15%
Praça		
Casa de vizinhos	3	11%
Lago Azul		
Posto de Gasolina		
Farmácia		
Casa de amigo	2	7%
Pizzaria	1	3,5%
Igreja		
Prédio		
Parque		
Bar		
Clube		
Lanchonete		
Ponto de ônibus		
Oficina mecânica		
Academia		
Clínica médica		
Fábrica		
Total de incidência de pontos citados	72	
Total de desenhos entregues		27

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

A partir da análise da tabela, nota-se que o ponto de referência com maior incidência foi o supermercado, estando presente em 40% dos registros, seguido por minha casa e sorveteria, pontos que apareceram, respectivamente, em 30% e 22% dos desenhos. Com relação aos pontos que apareceram somente uma vez, estão

pizzaria, igreja, prédio, parque, bar, clube, lanchonete, ponto de ônibus, oficina mecânica, academia, clínica médica e fábrica.

Dos 27 desenhos entregues, oito ou 30% destacaram a sua própria casa, utilizando o termo “minha casa”, e apenas três ou 11% dos desenhos destacaram a casa dos vizinhos.

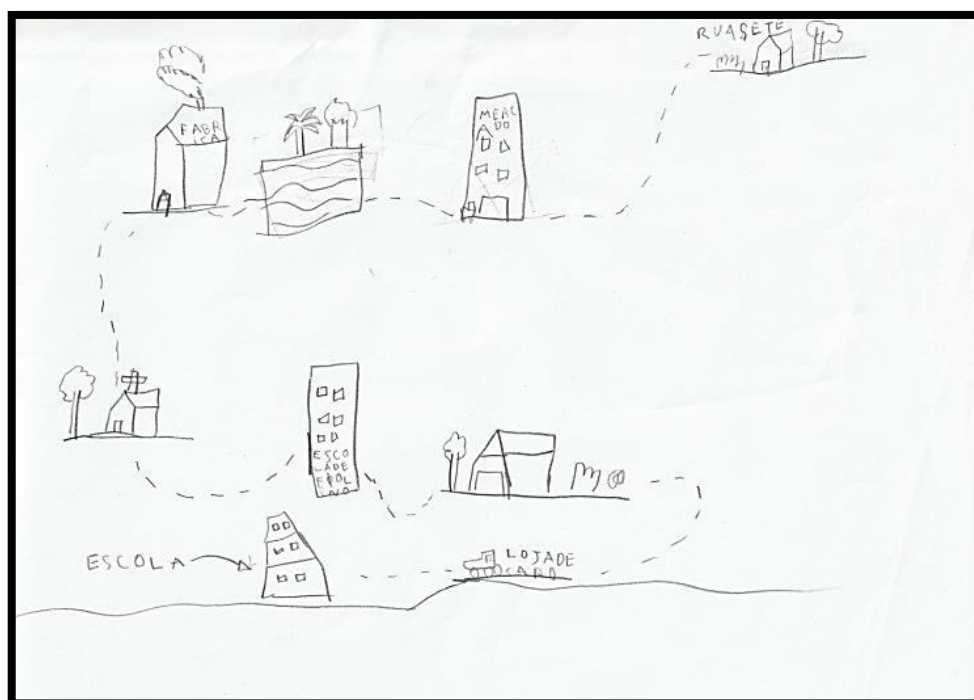
As figuras 34 e 35 são mapas mentais do bairro, nos quais podemos observar pontos de referência citados na tabela acima.

Figura 34 – Pontos de referência do meu bairro



Fonte: Dados de pesquisa, A15ABR, 2018.

Figura 35 – Pontos de referência do meu bairro I



Fonte: Dados de pesquisa, A18ABR, 2018.

Nesse módulo, explorou-se o bairro e seus respectivos pontos de referência. Francischett (1997, p. 32-33), dialogando com Ketelle (1986), defende que as representações são sínteses mentais de informações, mais ou menos carregadas afetivamente, que a pessoa constrói, mais ou menos conscientemente, a partir do que ela própria é, do que foi e do que projeta e guia o seu comportamento. São, pois, visões de mundo e visões de nós próprios inseridos nesse mundo. De fato, pressupomos que a realidade é sempre percebida de forma pessoal pelo sujeito, sendo essa percepção dependente das representações preexistentes em cada um.

Assim, a representação que temos do mundo é sempre subjetiva. Todo relato contido numa estrutura representativa “revela uma prática do espaço, que tem a ver com as práticas cotidianas, desde a indicação espacial até as aventuras narradas que produzem geografia de ações” (FRANCISCHETT, 1997, p. 80).

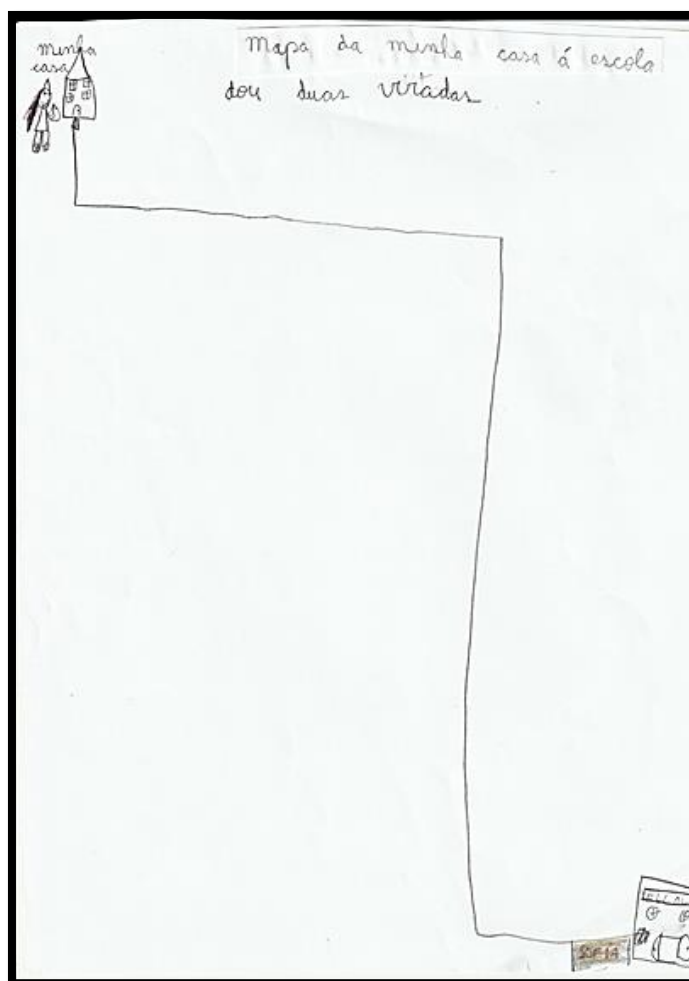
Para decifrar a representação subjetiva que cada indivíduo possui do mundo, é necessário que o ouvinte/leitor estabeleça relações entre os elementos do texto e todo o contexto, e a partir disso seja capaz de compreender seu conjunto e interpretar de forma adequada a situação. Francischett (1997, p. 10) endossa essa ideia, ao

defender que “se quisermos contribuir para o entendimento dos conceitos cartográficos a partir das representações, necessitamos situar o sujeito no espaço em que vive.”

Na tentativa de explorar ainda mais o espaço em que vive, o próximo encontro explorou o caminho da casa até a escola. O objetivo desse módulo era fazer com que os alunos/escritores trouxessem a leitura geográfica e cartográfica do caminho que faz entre o bairro em que residem até a escola localizada na área central do município. Selecionamos algumas narrativas, que compartilhamos abaixo:

- “Primeiro eu vou reto 2 esquinas, depois 3 quarteirões a esquerda, aí eu atravesso o posto e depois sigo umas 5 esquinas e chega na escola.” (A14ABR);
- “Saio de casa, viro à direita, sigo reto, passo em frente à Pizza Bela, viro à direita, sigo reto, viro de novo a direita e chego na escola.” (A15ABR);
- “Eu venho de Van, moro muito longe da escola. Eu passo pela igreja, pela linha do trem, pela Lojas Cem e finalmente chego na escola.” (A27ABR);
- “Eu moro mais ou menos perto da escola que estudo. Para chegar lá, eu e minha mãe vai de Bis, aí vai reto, depois vira a direita, vai reto aí. Eu vejo a Casa e Vida, aí vira a direita e eu vejo o EDUQ, depois anda, anda e anda reto, vir a esquerda. Aí eu vejo o Hotel, depois a sorveteria Chiquinho e vai reto e vira a direita e pronto, chegamos na escola.” (A9ABR);
- “Moro duas quadras da escola.” (A22ABR). Escrita ou mapa-narrativa da Figura 36, na qual a aluna faz o mapa mental do caminho da casa à escola. Vale destacar que a aluna não evidencia nenhum ponto de referência que observa no caminho dessas duas quadras.

Figura 36 – Mapa mental do caminho da casa a escola.



Fonte: Dados de pesquisa, A22ABR, 2018.

Consideramos essas escritas mapas-narrativas, posto que cada grafia traz experiências individuais com lugares significativos para os narradores. Esses registros representam cotidianos no espaço, situados no tempo. São histórias que transitam no espaço e que em determinados momentos se encontram, uma vez que compartilham as mesmas experiências espaciais. A análise das narrativas demonstra que alunos mais observadores foram mais detalhistas nos seus registros.

Por meio de narrativas geográficas ou mapas-narrativas, como assim denominamos, podemos desenvolver a geografia escolar a partir de relatos simples do espaço ou a partir da produção de diferentes gêneros textuais, como, por exemplo, história em quadrinhos. Na dissertação de mestrado por nós defendida em 2015, produzimos um gibi intitulado “3º ano A/B passeando com a Turma da Mônica em Rio

Claro/SP”²⁰. Para a produção do gênero em questão, também foi realizada uma sequência didática e um passeio pedagógico pelo município de Rio Claro, estado de São Paulo. Defendemos os mapas-narrativas e a produção de distintos gêneros textuais para se trabalhar os conteúdos geográficos e cartográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa proposta metodológica, o professor polivalente será capaz de atender às demandas da BNCC, principalmente relacionado às disciplinas que não possui conhecimento específico.

As habilidades apresentadas na BNCC, relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, expõem e reafirmam a necessidade de um trabalho com gêneros textuais que, de fato, circulem socialmente e que – de alguma forma – sejam relevantes para uma aprendizagem situada no tempo e no espaço, isto é, que seja significativa para os estudantes. Conforme Moreira (2010),

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2010, p. 2).

Tendo esse cuidado, as atividades didáticas exploradas nesse módulo possibilitaram o conhecimento espacial do bairro, reconhecimento de um cotidiano vivido espacialmente. Entendemos que no nosso caminho metodológico houve o mapeamento de marcas espaciais, que ontologicamente estão intrínsecas na existência dos sujeitos. Assim,

a construção de mapas-narrativas, os quais se referem a uma perspectiva dialética entre totalidade/particularidade das relações entre sujeito e espaço em que vive, nos proporcionou a compreensão de que os indivíduos simplesmente não se movimentam pelo espaço, e sim que são caminhantes de suas trajetórias de vida vividas e experienciadas, que nos faz ligar espacialmente ao mundo que vivemos e, assim, nos significar na relação com o espaço (PIRES; PAULA; BONETTO, 2016, p. 67).

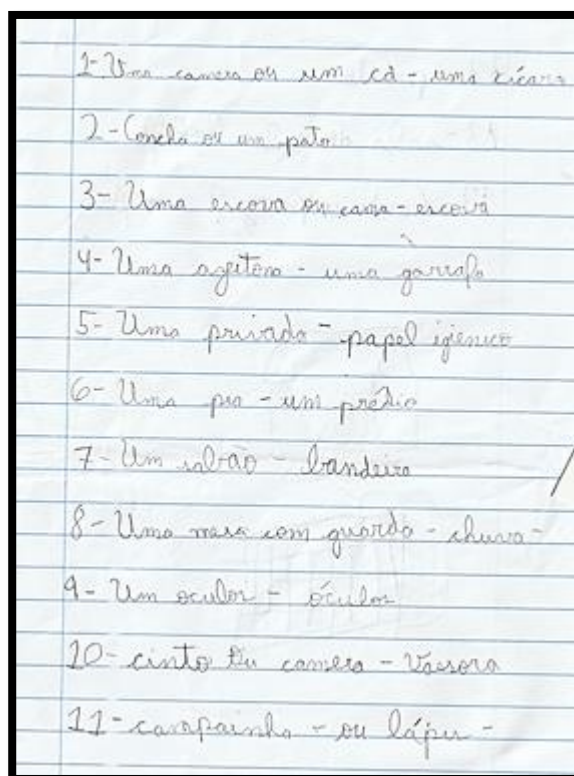
Dessa maneira, explorando mapas-narrativas e mapas mentais do trajeto a partir da leitura de mundo e vivência dos alunos, trabalhamos a representação

²⁰ COSTA, Christiane Fernanda da. **Representações do município de Rio Claro - SP: uma leitura da cartografia infantil**. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134076>> Acesso em: 18 jul. 2020.

cartográfica no contexto do ensino da geografia escolar e sua articulação com a produção do gênero textual. Fazemos uso das contribuições que apontamos para a necessidade da integração dos mapas mentais nas atividades escolares cotidianas, principalmente para se trabalhar de forma interdisciplinar conteúdos de Geografia e Língua Portuguesa. Richter (2011, p. 91) defende que essa prática promove a mobilização das operações mentais ou habilidades cognitivas do indivíduo, “pois, além de ler, ele terá condições de ‘escrever’ o mapa, ampliando sua relação com essa linguagem”.

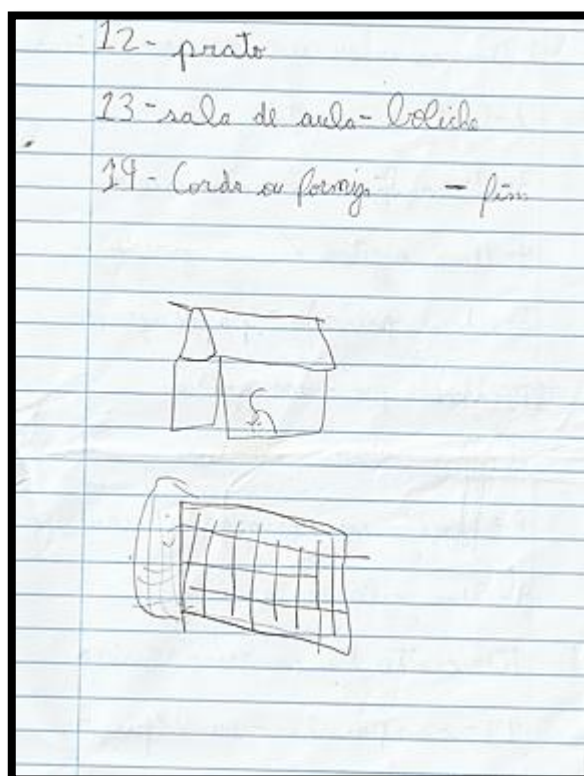
No sexto encontro foi realizada a leitura do livro *As coisas vistas de cima*, de Olivia Muniz e Fábio Yabu. Essa leitura foi trabalhada de maneira distinta das leituras realizadas nos encontros anteriores. Até o presente módulo, a ilustração do livro não era mostrada antes da realização da atividade, para que as ilustrações não interferissem nos registros dos alunos. Já no livro em questão, obrigatoriamente os alunos tinham de ver as ilustrações; logo, foi-lhes entregue uma folha pautada na qual eles tinham de escrever qual era o objeto representado na visão vertical. Após a escrita, eles viam o objeto na visão frontal. Em seguida, foi-lhes solicitado que na mesma folha escolhessem um objeto ou algo mostrando as diferentes perspectivas. As figuras 37 e 38 mostram como foi a realização da atividade em questão. Nesse caso, a aluna desenhou uma casa na visão frontal e vertical.

Figura 37 – Identificando os objetos no livro



Fonte: Dados de pesquisa, A9ABR, 2018.

Figura 38 – Identificando os objetos no livro (continuação)



Fonte: Dados de pesquisa, A9ABR, 2018.

Nesse encontro exploramos o espaço projetivo, que “compreende a noção de perspectiva e suas correlatas como as noções de acima/abaixo, direita/esquerda e em frente/atrás” (GODOI; NAKANO; OLIVEIRA, 2017, p. 640). A construção do espaço projetivo envolve a coordenação dos objetos em um sistema de conjunto com base em determinado ponto de vista, seja do próprio sujeito ou do objeto. Com o domínio das relações espaciais projetivas, os alunos

apresentam maturidade espacial para entenderem a diversidade de representação que as figuras têm. Um aluno que não possui tal maturidade apresenta dificuldade para entender que um mesmo objeto poderá ser desenhado de vários ângulos, mesmo que ele esteja vendo o objeto daquela forma, naquele momento (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 46).

Depois da socialização dos desenhos nas diferentes perspectivas, chegou o momento de explorar o espaço vivenciado e o espaço imaginário. “O mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo em que sintetiza uma realidade” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 47). Desse modo, sugerimos uma estratégia de ensino que permitiu a criação individual e coletiva dos alunos, levando em consideração o imaginário como base para a construção de um mapa e não de apenas reproduzi-lo. Foi proposto aos alunos que fizessem um mapa mental de algum lugar da cidade. Nesse momento, frisou-se que esse mapa do lugar significativo integraria o atlas.

Os mapas mentais, que podem ser observados no atlas apêndice a esta tese, proporcionam análises de diferentes visões do espaço que, além da representatividade, trazem consigo sentimentos e significados dos lugares.

Acreditamos que a formação de um indivíduo crítico se faz mediante a leitura e interpretação dos espaços somados às experiências e relações construídas nesses locais. Também entendemos que a leitura do mundo não será completa se a leitura básica for apenas uma obrigação nas aulas. Precisamos despertar o interesse dos estudantes para conhecer o mundo (SILVA, 2017, p. 270).

Dedicamos esse segundo momento da exploração dos módulos da sequência didática ao estudo para construir uma possibilidade de aprender Geografia de modo que a criatividade e a imaginação dos estudantes não sejam excluídas. Nossa intenção é que as crianças construam seu conhecimento junto ao professor. Por isso, aproximamos o aprendizado da leitura e escrita com a compreensão do espaço geográfico.

Os propósitos desta pesquisa, comprometidos com a Geografia Escolar e o ensino da língua materna, transcendem a objetividade e a racionalidade, compreendendo a valorização subjetiva do imaginário do indivíduo, uma vez que as representações simbólicas e o sentimento estão entrelaçados às vivências e experiências humanas no espaço, agregando valor ao conhecimento e aos estudos científicos.

No penúltimo encontro, foi apresentado aos alunos o *Atlas Municipal e Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental da cidade de Rio Claro*²¹, para que eles associassem as suas representações (mapas mentais e mapas-narrativas) com as representações euclidianas que existem em um atlas. O objetivo desse encontro foi apresentar alguns mapas e o atlas municipal de Rio Claro como produtos da cartografia técnica e científica formal, explorando, assim, a interpretação do espaço vivido pelos alunos com a leitura de representação sistematizada por linguagem padronizada. Os atlas escolares municipais

são de extrema importância para o estudo do espaço local e estão de acordo com as orientações curriculares, trazendo informações atualizadas e organizadas por temas, auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento. No Brasil, os programas oficiais de Geografia recomendam o estudo do espaço local e regional nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Lei de Diretrizes e Bases — Ldb n. 9.394/96). As informações municipais devem ser apresentadas de maneira simples, utilizando-se uma linguagem adaptada aos alunos desse nível de ensino (RICHTER; BUENO, 2013, p. 16).

Primeiramente, os alunos ficaram livres para explorar o atlas, ver, sentir, tocar e, principalmente, experienciar o material. Em seguida, foram organizados em duplas e orientados a abrir em determinadas páginas para observar os croquis, os mapas, as legendas, as escalas, as fotografias antigas, fotografias aéreas e principalmente observar os signos e a legenda de cada representação cartográfica. Nesse momento, os alunos tiveram noções de algumas das características do espaço euclidiano. Viana (2015, p. 851) explica que

as relações euclidianas permitem localizar objetos em um sistema de referência e têm como base a noção de distância. Para tal construção, são necessárias a conservação de distância, de comprimento e superfície; a construção de medida em uma, duas ou três dimensões; a elaboração de um sistema de coordenadas para localização no plano e no espaço e as consequentes transformações geométricas (as que

²¹ Atlas Municipal Escolar: Geográfico, histórico, ambiental. Fabiana Nicoletti et.al.; coordenação: Rosângela Doin de Almeida. Rio Claro: FAPESP: Prefeitura Municipal de Rio Claro: UNESP – Campus de Rio Claro, 2001.

preservam comprimento e ângulo – translação, rotação, simetria – e as que preservam apenas ângulos – semelhanças).

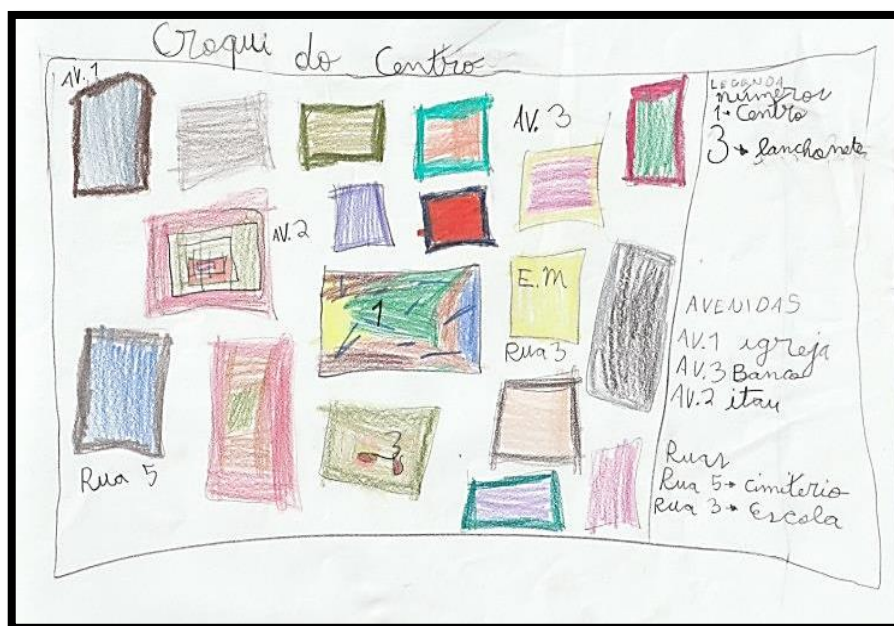
Posteriormente, os estudantes começaram a explorar as páginas do Atlas, observar seu conteúdo e o croqui do bairro, identificando, por meio da legenda, os signos que representavam os principais pontos de referência daquele local, como, por exemplo, na área central, onde encontramos signos representando posto de saúde, órgãos públicos municipais, correio e escolas. Os alunos, então, localizaram no croqui a escola onde estudam. Nesse encontro, propiciamos aos alunos a leitura de mapas e atlas conforme exigido pelos antigos PCN (e atualmente pela BNCC) para o ciclo no qual a pesquisa foi realizada, além de trabalharmos com “produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas” (BRASIL, 1998, p. 135). Durante o trabalho com o atlas,

o aluno é levado a perceber as relações que existem dentro do que observou, passa a tomar consciência e atribuir significados às suas observações. Quando analisa, o aluno procura os significados e compara as partes observadas, em diferentes estágios de leitura. Na interpretação, busca ligar os novos significados aos já existentes e, assim, tirar novas conclusões e levantar hipóteses. A comunicação dessas conclusões pode ser feita por meio da linguagem escrita, falada ou através de desenhos e croquis (RICHTER; BUENO, 2013, p. 16).

Seguindo a pauta estabelecida, solicitamos que os alunos fizessem um croqui da área central, destacando os principais pontos de referência, na tentativa de ligar os novos significados aos já existentes.

Analisando a figura que segue, notamos que a aluna A21ABR utilizou diferentes signos para representar os pontos de referência que a interessam, introduzindo a legenda como tradução de suas informações.

Figura 39 – Croqui do Centro



Fonte: Dados de pesquisa, A21ABR, 2018.

A atividade que resultou na produção da Figura 39 possibilitou aos educandos a codificação dos símbolos para representar seu espaço de vivência. Segundo Almeida (2001), ler e escrever, em geografia, exige domínio da linguagem cartográfica. “Geralmente, o aluno não tem domínio do todo espacial e usa pontos de referências elementares para localização e orientação” (ALMEIDA, 2001, p. 18).

A sequência didática valorizando a cartografia *para* e *por* crianças possibilitou o registro com relevância para representações espaciais do cotidiano e a aprendizagem de algumas convenções cartográficas.

Oliveira Júnior (2012) argumenta que a partir das convenções é possível olhar um mapa e ver o oceano azul, as estradas em vermelho, as cidades como bolinhas pretas, planícies verdes e planaltos em tons de marrom, divisões administrativas em preto. Isso nos leva, acima de tudo, a não ver o mapa, mas a apenas olhá-lo de relance. Essa é a mais potente e a menos notável educação que os mapas fortemente convencionais nos dão.

Mas hoje só tem mapas de papel, não é?

[...]

- A maior parte sim e com desenho feito de cima. Os mapas ficaram chatos, não é? A - CHA - TA - DOS – pronunciou, separando cada sílaba da palavra.

[...]

- Passa a mão neles, nem sentimos nada. Parece que tudo foi embora. Não gosto dos mapas em que as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada dos sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. Gosto de mapas comoventes. Mas não se aprende mais a fazer mapas comoventes, não se fazem mais mapas que nos co-movem - respondeu ele, separando só um pedaço da palavra.
- Por isso temos que pôr botões nos mapas! – A menina deu a solução.
- Enternecer! Essa é a palavra para os mapas comoventes. Você sabia que falam até em mapas mudos? - perguntou ele, parecendo bem abalado. A menina arregalou os olhos e teve que repetir em forma de pergunta:
- Mapas mudos?
- Sim, falam isso por aí, uma blasfêmia! Como alguém pode dizer que alguma coisa no mundo não fala com a gente. Não precisa ter voz para falar. Tudo fala, tudo deveria comover. Olha para todos esses botões! Não podem falar essas coisas dos mapas - respondia ele, cada vez mais desanimado e transtornado. Andava pesadamente.
- Mas quem fala isso dos mapas? - Quis ela saber e estranhou a resposta:
- Quem hoje mais faz mapas, quem hoje ensina mapas. Acredita? (LOPES, 2017, p. 22-23).

Assim como Olson (1997), acreditamos que o mapa nos faz viajar sem sairmos da poltrona de nossa casa. Para que essa viagem aconteça, temos de olhar o mapa não como um simples papel de localização e orientação de lugares. Temos de contemplar para além da representação. Olhar um mapa é conseguir ver as paisagens escondidas e dar sentido em cada símbolo destacado na legenda. Para que essa leitura aconteça, é necessário que se aprenda a conceber mapas comoventes desde a infância como destacado por Lopes (2017); por isso, defendemos o manuseio de diferentes Materiais Portadores de Texto na Educação Infantil e a produção do gênero textual mapa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No momento em que a criança identifica a função social de um gênero textual, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita. Cada gênero textual tem o seu próprio estilo e pode ser diferenciado dos demais por meio das suas características. A partir da produção do gênero textual por meio da sequência didática explorada, foi possível que os alunos identificassem e compreendessem algumas particularidades do gênero explorado. Vale ressaltar que não é somente a linguagem cartográfica que faz parte da vida dos estudantes ao longo de sua formação, mas muitas outras, como a gráfica, escrita, oral, corporal e a musical. Todas as linguagens auxiliam a ampliar a leitura de mundo dos indivíduos, por isso há necessidade de abordá-las em sua pluralidade.

4.3 - Produção final: elaboração do atlas da localidade

Seria possível assumir os mapas como experimentações ativas em situações escolares? Seria possível os mapas vistos e/ou criados em classes escolares efetivarem o caos e não somente a ordem? Caos de onde prolifera aprendizado, como diria Orlandi (2011). Eu diria que isto já ocorre em muitos momentos, mas que estes são aqueles normalmente descartados no processo de aproximação com a cartografia escolar... os mapas errados, que não deram certo, imperfeitos, com falhas de escala ou legenda ou convenções. Mas e se estes descartes dos mapeamentos infantis e juvenis não mais fossem descartados, mas sim se fizessem centrais na continuidade dos percursos? [...] (OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 11).

Para compreender as relações existentes no lugar de vivência é imprescindível, segundo a BNCC, que a criança desenvolva o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, podendo assim ler e elaborar mapas. Para a leitura dos mapas faz-se

necessário o domínio das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. A leitura da organização espacial deve ser iniciada pelos espaços conhecidos das crianças, e analisando-se os espaços em que está inserida mais diretamente é possível compreender melhor a organização de outros espaços, diferentes e mais complexos (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2016, p.48).

Como apontado anteriormente, na última década intensificaram os estudos sobre a diferença entre pensamento espacial e pensamento geográfico. No âmbito da cartografia escolar, Duarte (2016), Juliazs (2017), Castellar (2017b), de Miguel (2016) e Cavalcanti (2019) apresentam percursos teóricos em como desenvolver o pensamento espacial e geográfico na escola. Compactuamos com as ideias de Richter (2018) e

nos arriscamos a relacionar este movimento do pensamento espacial ao geográfico com as fases da escolarização, no qual os anos iniciais do EF teriam a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento dos elementos e conceitos espaciais, enquanto que os anos finais do EF e o Ensino Médio estariam mais ocupados em promover a construção do pensamento geográfico (RICHTER, 2018, p. 260).

Entendemos que para o desenvolvimento do pensamento espacial nos anos iniciais do EF é imprescindível que se trabalhe esse conceito de maneira indissociável com alfabetização e letramento. Assim, o conteúdo geográfico deve ser explorado por meio da produção de diferentes gêneros textuais. Para mobilizar o pensamento espacial, “é fundamental dispor de estratégias e atividades que possibilitem a ampliação

do conhecimento espacial para a aprendizagem de noções básicas de localização e suas formas de representação” (DUARTE; JULIASZ, 2017, p. 1665). Acreditamos que a produção dos gêneros textuais no ensino de geografia promove a necessária simbiose entre pensamento espacial e pensamento geográfico, defendida por de Miguel (2016).

Na tentativa de propor estratégias e atividades que possibilitassem a leitura e escrita espacial, indo além da valorização da experiência, espelhamo-nos em Oliveira Júnior (2012) e, tal qual ele, buscamos maneiras de se fazer rasuras na atual “gramática” da linguagem cartográfica, sem correr o risco de perder muitos de seus leitores acerca do espaço. Parafraseando Manoel de Barros (1989), tomamos a liberdade de concluirmos que, por meio da produção do gênero textual mapa, instalamos uma “agramaticalidade” quase insana, que “empoema” o sentido dos riscos, rabiscos e traços espaciais.

Sabe-se que a aprendizagem precoce de diferentes gêneros textuais assegura o domínio deles ao longo do tempo, e que produzir textos e mapas é um processo complexo, sendo que a aprendizagem de tais conhecimentos é lenta e longa. Dessa maneira,

para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados as primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 105).

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade, uma vez que

O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 104-105)

O gênero é escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Sem sombra de dúvidas, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e

possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. Portanto, uma proposta como essa só tem sentido quando se inscreve em um ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita são oferecidas aos alunos, como criação de produção em diferentes contextos e atividades variadas, já que isso permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão escrita, em situações de comunicação diversas.

Vale destacar que “não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). O mesmo acontece com os mapas: não importa o quanto de problemas com relação às convenções cartográficas o material tenha, ele terá os efeitos desejados se estiver em um meio que entenda sua função.

Nesse diapasão, Marcuschi (2008) define dois tipos de suportes para o texto materializado em nosso cotidiano, que são: suporte convencional e suporte incidentais. Os suportes convencionais são suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos: livro, jornal, televisão, telefone, revista etc. Já o suporte incidental opera como suportes ocasionais ou eventuais. Podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático, nem na atividade comunicativa regular: embalagem, roupas, muros, para-choque e para-lama de caminhão etc.

Defendendo o trabalho com SD, por meio da produção de registros gráficos e escritos, tratando dos significados dos termos “rua”, “bairro” e “cidade”, foram produzidos mapas mentais e organizado dois Atlas, a saber: 1) Atlas de Rio Claro – Experiências e leituras espaciais do cotidiano: mapas mentais por alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental e 2) Atlas de La Serena – Experiencias y lecturas especiales de lo cotidiano: mapas mentales por alumnos del 3º año de la Enseñanza Básica. Ambos estão no apêndice deste trabalho.

Castrogiovanni e Costela (2016) explanam que cada atlas possui uma singularidade espacial, uma vez que todo lugar tem uma identidade que resulta das relações de subjetividades dos indivíduos. O interessante é

que diante dessa singularidade que preserva a identidade do local, temos dois parâmetros para a análise. Ao mesmo tempo em que o sujeito participa dessas relações e deixa o significado da sua vivência, o lugar também

interfere na subjetividade do sujeito, fazendo com ele interaja, compreenda e construa uma visão diferenciada do espaço (CASTROGIOVANNI, COSTELA, 2016, p. 75).

Os autores continuam defendendo que o aluno é parte do lugar e fruto do lugar; ele identifica o lugar segundo a sua subjetividade, a sua própria leitura, trazendo essa leitura para embasar o seu processo de aprendizagem.

Bretton (2014), dialogando com o antropólogo inglês Gregory Bateson, defende que o que está no mapa de papel é uma representação do que estava na retina do homem que fez o mapa; se levarmos a questão para trás, o que encontramos é uma regressão infinita, uma série infinita de mapas. O território jamais entra nessa série; um mapa sempre dirige a realidade que tenta mostrar. “O mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo em que sintetiza uma realidade” (CASTROGIOVANNI; COSTELA, 2016, p. 47).

No estado de São Paulo encontram-se Atlas Escolares de Rio Claro, Limeira, Ipeúna²², Sumaré, Sorocaba, entre outros. Todos os materiais denotam a preocupação de mostrar a história, a geografia e o ambiente dos municípios. Os atlas disponíveis para a escola, segundo Aguiar (1996), normalmente classificam-se em Histórico, Histórico-Geográfico ou Geográfico. O atlas escolar municipal

difere de outros livros didáticos quando leva ao aluno conhecimentos que ele aprendeu precariamente na família ou mesmo na escola, os chamados conhecimentos prévios. Dessa maneira, ao folhear as páginas do atlas, o aluno vai se reconhecendo no contexto do seu cotidiano. É a praça onde ele costuma jogar bola com os colegas no final da tarde; o rio que passa pelo centro da cidade e está bastante poluído; o município vizinho, onde ele vai aos finais de semana visitar seus avós, enfim, isso aguça a sua vontade de conhecer o restante do lugar onde mora, o que acontece de forma agradável e curiosa (BUENO; BUQUE, 2015, p. 101-102).

Existe hoje uma ampla diversidade de atlas produzidos para utilização escolar, concebidos com base em diferentes orientações teórico-metodológicas. Porém, o atlas escolar sozinho não atende à necessidade do professor e do aluno, ainda que nele estejam presentes elementos formativos, com conteúdos geográficos e orientações para a construção da aprendizagem. É necessário que essa cartografia para

²² Para aprofundamento sobre a experiência da produção dos Atlas municipais de Rio Claro, Limeira e Ipeúna, sugiro a leitura do artigo: **Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna** de autoria de Rosângela Doin de Almeida, publicado em 2003, disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 08 jul. 2020.

escolares esteja correlacionada com a cartografia por escolares, como defendido nesta tese. Os professores

não modificam seus modos consolidados de encaminhar o trabalho somente porque tomam conhecimento de propostas alternativas, ainda que percebam nelas potencialidades nos resultados de aprendizagem dos alunos. Eles os modificam quando internalizam as propostas que lhes fazem sentido, aquelas que eles entendem que funcionam, adaptando-as para que, assim, a seu juízo, elas possam de fato efetivarem-se (CAVALCANTI, 2019, p. 43).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe que o aluno deva conhecer diferentes gêneros e portadores textuais. No eixo da leitura, deve ser capaz de identificar gêneros textuais, e no eixo da escrita compreender as práticas de produção. Se o professor vê sentido em trabalhar os conteúdos da língua portuguesa com grande diversidade de gêneros textuais, por que não incentivar a produção do gênero mapa nesse contexto, explorando interdisciplinarmente conteúdos específicos da geografia? Os mapas

costumam trazer todos os elementos clássicos da cartografia corretamente (como título, legenda, escala, fonte), estar com ótima resolução gráfica, mas carecem de uma abordagem geográfica que vá além dos princípios de extensão da geografia. Há um formalismo dominante na abordagem dos conceitos geográficos nos mapas, de maneira que o desenvolvimento conceitual e articulações com os conteúdos muitas vezes dão lugar a uma mera apresentação de dados, fenômenos e conteúdos (GONÇALVES, 2017, p. 54).

Esse formalismo é um dos grandes desafios a ser repensado para que a educação cartográfica aconteça efetivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rompendo com o modelo tradicional²³, esta tese defendeu e propôs a construção de saberes geográficos e cartográficos a partir da produção de gêneros textuais. Portanto, no que se refere à instrução do professor polivalente, será necessário ter um espaço garantido de formação continuada, um espaço para reflexão sobre a sua prática pedagógica, de modo que um novo olhar sobre o estudo do lugar e sua

²³ Na perspectiva da alfabetização cartográfica, existem inúmeras publicações que apresentam sugestões didáticas e atividades pedagógicas para o professor polivalente e/ou especialista explorar a representação espacial euclidiana em sala de aula. Para aprofundamento, os seguintes livros podem ser consultados: “O espaço geográfico: Ensino e representação” obra de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini; “Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia” da autora Elza Yasuko Passini e as coleções: “Primeiros mapas como entender e construir” e Geografia (com ênfase na alfabetização cartográfica) de autoria de Maria Elena Simielli.

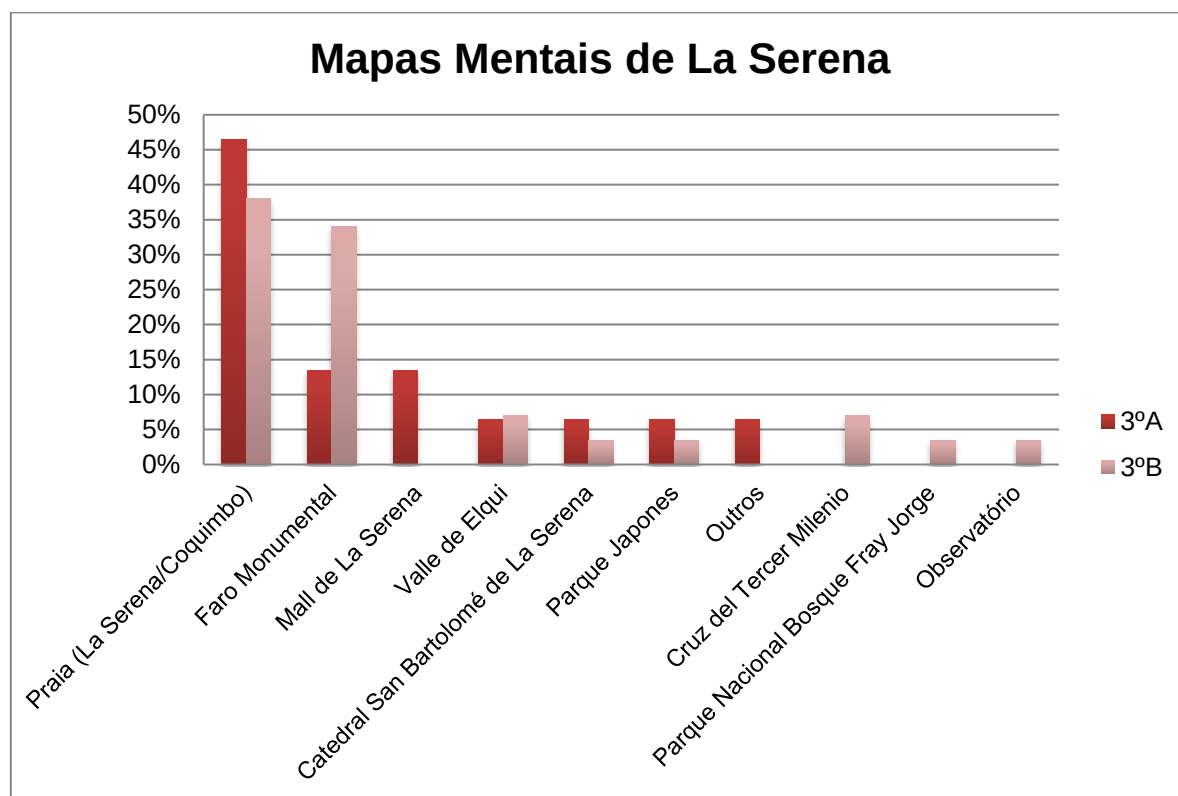
representação deverá ser incentivado como primeiro passo para a desmistificação da Cartografia Escolar.

Nesse sentido, foi produzido um atlas por escolares, valorizando olhares, experiências, escritas e leituras de mundo das crianças em diferentes contextos. Segundo Cavalcanti (2019), ensinar Geografia com significado para o aluno é um desafio. Essa pesquisa valorizou e reconheceu os alunos como sujeitos do processo. Buscou-se “conhecer os alunos, seus processos cognitivos, suas práticas cotidianas, seus valores, seus conhecimentos” (CAVALCANTI, 2019, p. 57) em cada atividade proposta. É importante que o professor tenha em mente que

o conhecimento geográfico é produto do pensamento geográfico (historicamente objetivado em conceituações, informações, teorizações), mas é também a capacidade de produzir novos conhecimentos (CAVALCANTI, 2019, p. 98).

Segue, no Gráfico 1, a quantificação dessa produção, ou seja, leituras e escritas do pensamento geográfico por escolares de La Serena e Rio Claro.

Gráfico 1 – Lugares mais representados no Atlas de La Serena



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Os pontos mais destacados por alunos chilenos foram as praias localizadas em La Serena e Coquimbo, seguidos pelo Faro Monumental de La Serena. Do norte ao sul, o Chile se estende por 4270 km, ao passo que entre leste e oeste estende-se por 177 km. Sua curta extensão leste-oeste em relação a sua longa extensão norte-sul faz com que ele se torne o país mais estreito do mundo. A longa costa é um forte indício para termos aproximadamente 45% do 3ºA e 35% do 3ºB de representações que trazem o Oceano Pacífico. Já o Faro Monumental de La Serena, segundo dados do Conselho de Monumentos Nacionais do Chile²⁴, foi construído entre 1950 e 1951, e, devido à sua localização e caráter monumental, constitui um elemento de identidade da cidade. Desde a sua construção

constituído en un elemento de identificación e indisolublemente integrado a la imagen de la ciudad, propia de una época de gran auge urbano, por lo cual los habitantes de La Serena sienten gran apego, dándose la fisonomía que ellos reconocen como propia. (CHILE, 2011, n.p)²⁵.

O Decreto nº 42, de 25 de janeiro de 2011, declara o monumento nacional localizado na Avenida del Mar de La Serena como monumento histórico.

Figura 40 – Registro fotográfico e gráfico: Praia e Cruz do Terceiro Milênio



Fonte: Buenas dicas²⁶



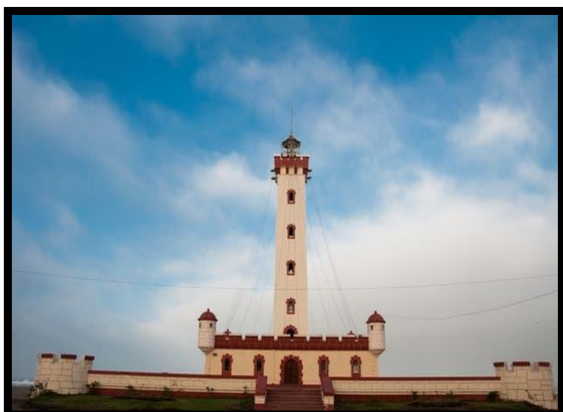
Fonte: Dados de pesquisa, A18ACL, 2018

²⁴ Consejo de Monumentos Nacionales de Chile (CMN) Disponível em: <<https://www.monumentos.gob.cl/monumentos>> Acesso em: 08 jul. 2020.

²⁵ Decreto nº 42 Disponível em: <https://www.monumentos.gob.cl/servicios/decretos/42_2011> Acesso em: 08 jul. 2020.

²⁶ Disponível em: <<https://www.buenasdicas.com/praias-no-chile-la-serena-284/>> Acesso em: 18 jul. 2020.

Figura 41 – Registro fotográfico e gráfico: Faro Monumental de La Serena

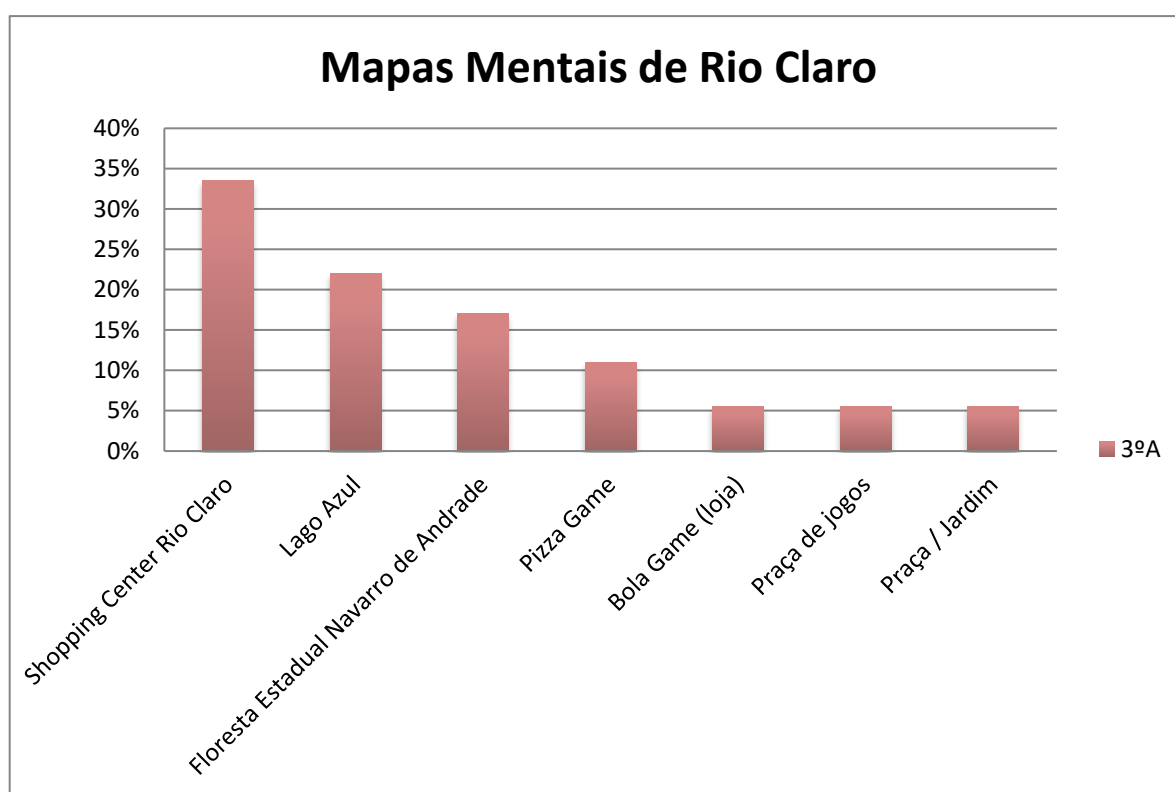


Fonte: Minube²⁷



Fonte: Dados de pesquisa, A26BCL, 2018

Gráfico 2 – Lugares mais representados no Atlas de Rio Claro



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Os lugares mais representados pelos alunos brasileiros foram o Shopping Center Rio Claro, com aproximadamente 30% dos registros, seguido pelo Lago Azul, com

²⁷ Disponível em: < <https://www.minube.com.br/sitio-preferido/farol-monumental-la-ser> > Acesso em: 18 jul. 2020.

pouco mais de 20%. O Shopping Center Rio Claro, inaugurado em 1995, foi o primeiro centro de compras do município e continua sendo o principal. O prédio manteve as características arquitetônicas da histórica fábrica de tecidos das Indústrias Reunidas Fábricas Matarazzo (IRFM), que funcionou no local até os anos 1960.

Callai (2019) se reporta a Milton Santos (1996) para defender o conceito de lugar, uma vez que o autor, em suas obras, apresenta “exemplos que abordam o mundo da vida vivida pelos sujeitos” (CALLAI, 2019, p. 840). Dessa maneira, a autora defende

o estudo do lugar como a possibilidade de valorizar a vida das pessoas. Mas, mais que isso, busca compreender as possibilidades de abordar esse conceito na escola básica tendo o olhar para o currículo prescrito e ao currículo vivido, considerando os temas de conteúdos como aportes que são básicos na educação escolar, mas interligando com a vida e o contexto dos sujeitos (CALLAI, 2019, p. 840).

Os Atlas produzidos por alunos de Rio Claro e La Serena, produto da sequência didática, valorizou o currículo prescrito e o currículo vivido. Os registros gráficos apresentados nas figuras 40, 41, 42 e 43 destacaram diferentes contextos.

Figura 42 – Registro fotográfico e gráfico: Shopping Center Rio Claro



Fonte: Cidade Azul²⁸



Fonte: Dados de pesquisa, A6ABR, 2018

²⁸ Disponível em: <<https://cidadeazulnoticias.com.br/shopping-center-rio-claro-suspende-operacoes-a-partir-desta-sexta-feira-20/>> Acesso em: 18 jul. 2020.

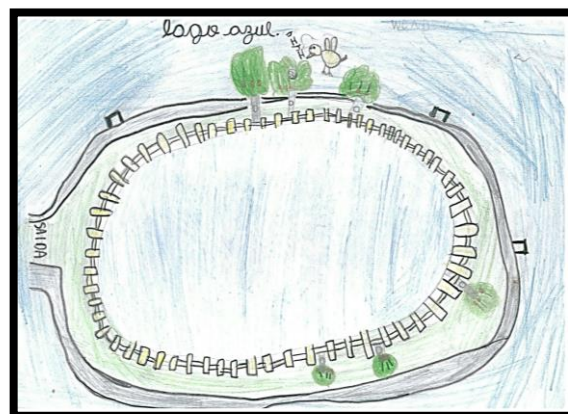
O Parque Municipal Lago Azul teve origem no início da década de 1970 em obras de saneamento e combate a enchentes realizadas nas cabeceiras do córrego da Servidão.

Moita (2007) argumenta que desde a década de 1970 o Lago Azul vem sendo incorporado pela população à paisagem urbana da cidade, apresentando aspectos topofílicos e topofóbicos, ou seja, usuários e não usuários ora sentem atração, ora repulsão, por meio da percepção ambiental que têm, por meio de suas vivências e experiências com aquele lugar. Para autora, esses aspectos advêm de fatores positivos, como o espaço, as áreas verdes, os diferentes equipamentos para recreação e entretenimento, e de fatores negativos, como mau cheiro exalado das águas e falta de infraestrutura de segurança e iluminação, além de outros.

Figura 43 – Registro fotográfico e gráfico: Parque Municipal Lago Azul



Fonte: Imprensa Rio Claro²⁹



Fonte: Dados de pesquisa, A25ABR, 2018

Os mapas mentais que integraram o Atlas propiciaram a “experiência sensorial do sujeito com a paisagem” (CAVALCANTI, 2019, p. 124). Os mapas produzidos pelas crianças

expressam certa polifonia (BAKHTIN, 1993), rompendo com uma aparente esterilidade dos mapas produzidos para crianças. No mapa aqui apresentado e em todos os demais produzidos, os pontos destacados pelas crianças como importantes ou os que mais gostam, de maneira geral, remetem ao encontro com os amigos, aos momentos de lazer e descontração. É um mapa vivo! (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 253).

²⁹ Disponível em: <<https://imprensa.rioclaro.sp.gov.br/?cat=75>> Acesso em: 18 jul. 2020

Segundo Cavalcanti (2019, p. 101) “a Geografia produz instrumentos simbólicos que possibilitam a formação de um tipo de pensamento – o pensamento geográfico”. Acreditamos que a produção de gêneros textuais como os sugeridos nesta tese é um dos caminhos para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Porém, para que isso seja possível, é necessário que

o professor desenvolva, em princípio, essa capacidade de pensar geograficamente, e, ainda mais, que tenha consciência da relevância dessa capacidade para a vida cotidiana de todos os alunos. Essa consciência o ajudará a orientar seu trabalho com finalidades formativas mais consistentes, superando o mero “repassar” de conhecimentos (CAVALCANTI, 2018, P. 102).

Por meio da produção de diferentes gêneros textuais, o pedagogo consegue desenvolver noções das expressões espaciais Espaço geográfico, Território, Lugar, Região e Paisagem sem ter domínio do conceito dado pela ciência geográfica. O professor polivalente, então, pode promover o desenvolvimento da linguagem alusiva ao pensamento geográfico explorando a espacialidade: “essa espacialidade é encarada em sua objetividade/ subjetividade” (CAVALCANTI, 2019, p. 137).

Analisando os gráficos 1 e 2, observa-se que os alunos brasileiros, em seus mapas mentais, destacaram 83% de paisagem cultural e 17% de paisagem natural, enquanto os alunos chilenos destacaram 48% de paisagem natural e 52% de paisagem cultural, como apresenta a tabela que segue.

Tabela 13 – Incidência dos registros gráficos nos Atlas de Rio Claro e La Serena

Representações (Mapa mental)	Incidência			
	Brasil		Chile	
	Nº	%	Nº	%
Paisagem Natural	3	17%	21	48%
Paisagem Cultural	15	83%	23	52%
Total	18	100%	44	100%

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Concordamos com Lopes, Costa e Amorim (2016) quando defendem que é essencial proporcionar maneiras de ensinar-aprender geografia com crianças. Ao propormos a produção dos mapas mentais, abrimos possibilidade para que as crianças

assumissem o protagonismo de sua história. Destarte, elas deixaram traços, memórias, representaram suas geografias, perceberam e viram, pelos mapas e atlas produzidos, que suas experiências são valorizadas e significativas. “Diferente de uma produção pasteurizada, trata-se de um mapa vivo e de um pensamento espacial vivo e dinâmico, que conta as geografias de quem caminha” (GONÇALVES, 2017, p. 63).

É fundamental “encaminhar o ensino no sentido de problematizar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mobilizando a atividade intelectual e emocional dos alunos” (CAVALCANTI, 2019, p. 175). Assim, a paisagem

em sua dimensão estética, com suas cores, sabores, odores, permite apreender um conjunto diverso, em sua unidade. Saber contemplá-la, vê-la, senti-la e refletir sobre ela coloca o sujeito em confronto com essa unidade, levando-o a resgatar diferentes sentidos nessa experiência: subjetivos e sociais. Observar, contemplar, descrever a paisagem, aguçam o sensível, o racional, o imaginário, o corporal, podendo levar a uma reconciliação de faculdades (razão e sensibilidade) separadas pela ciência (Besse, 2010) (CAVALCANTI, 2019, p. 121).

As representações trazidas pelos Atlas de Rio Claro e La Serena comprovam a afirmação de Miceli (2002), que defende que aptidão para desenho cartográfico é inata na espécie humana: o homem sempre soube anotar graficamente os pontos de referência da paisagem circundante.

A ideia desta tese foi discutir a Geografia escolar, de âmbito curricular, articulada com o estudo da localidade e o trabalho com gêneros textuais. “No ensino, dizemos que o aluno deve buscar se envolver com o conteúdo ensinado e, para isso, é recomendável que ele se sinta afetado diretamente por ele.” (CAVALCANTI, 2019, p. 145). Defendemos a ideia de que é possível apontar maneiras de se trabalhar os atlas escolares com as crianças, além de explorar o ensino de geografia a partir dos gêneros textuais. Nossa análise e reflexão não foram exclusivamente na perspectiva do espaço euclidiano, mesmo porque existem inúmeras publicações nessa linha de pensamento.

Na pesquisa, o cientista faz abstrações e busca critérios mais objetivos, no conjunto da pesquisa no seu campo, para definir temáticas a serem estudadas. Além disso, na ciência, os sujeitos, as práticas, os critérios, os modos de lidar com a realidade e a própria realidade a ser conhecida se apresentam em circunstâncias diversas, com critérios e condições de produção de conhecimento muito distintos dos que ocorrem na escola e no ensino das diferentes matérias. Na escola, ensinam-se as bases dessa ciência e busca-se desenvolver capacidades de pensamento, levando-se em conta os estágios de amadurecimento dos alunos e suas condições objetivas de lidar com o

conhecimento. É necessário, então, articular esse caminho, tendo em conta essas diferentes dimensões, para que se levem os alunos à produção de uma “geografia no pensamento” para as situações concretas do ensino (CAVALCANTI, 2019, P. 145).

Assim, é necessário organizar um caminho metodológico tendo os alunos como sujeitos do conhecimento, um caminho que desenvolva o pensar geograficamente. É necessário “conduzir o aluno a fazer reflexões que o levem a perceber possíveis ligações, indiretas, não aparentes, às vezes ocultas, entre sua vida e os conteúdos estudados” (CAVALCANTI, 2019, p. 147). Para a autora, pensar geograficamente é a capacidade de analisar as coisas no mundo, identificar sua localização, os sentidos e os significados dessa localização. Isso enquadra qualquer sujeito, a exemplo de geógrafos em situação de pesquisa, alunos e professores da escola básica.

As figuras 44 e 45 retratam, respectivamente, os alunos da escola brasileira e chilena manuseando os mapas e o atlas produto da sequência didática. “É importante a adoção de aprendizagens ativas por meio das quais os alunos possam se situar como sujeitos de seu processo de aprendizagem [...]” (CAVALCANTI, 2019, p. 100). Segundo Castrogiovanni e Costela (2016), olhar um mapa é perceber como ele foi feito, ou seja, é compreender a relação que tem com o espaço real.

Figura 44 – Alunos da escola brasileira observando o Atlas de mapas mentais de Rio Claro



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Figura 45 – Alunos da escola chilena observando o Atlas de mapas mentais de La Serena



Fonte: Dados de pesquisa, 2018

Na etapa final, como pode ser observado nas figuras acima, os alunos puseram em prática o que aprenderam ao longo dos módulos. Desse modo, “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI, 2008, p. 216). É exatamente durante a produção final que o aluno consegue refletir o que aprendeu e, ao espacializar a experiência, é possível dar conta que ocupamos um lugar neste mundo, “un lugar que condiciona nuestras formas de representación y de relación con otros, y que a partir de esto se generan procesos de movilidad y de diversas formas de expresión humana” (CHILE, 2016, p. 23). Com essa atividade foi possível que os alunos observassem as diferentes perspectivas de se ver e representar o mundo. O atlas, portanto, está repleto de subjetividades espaciais por uma lógica cartográfica infantil. “Mapas que só as crianças sabem fazer e ensinar a fazer” (LOPES, 2017, p. 100).

Segundo Olson “o domínio da escrita é – evidentemente – uma competência que se refere a textos escritos: diferentes tipos de textos escritos mobilizam competências distintas” (1997, p. 289). A produção de gêneros textuais por meio da Sequência Didática possibilita aos alunos identificar, “ler e entender um *corpus* de textos. Tornar-se leitor em um domínio específico significa aprender a participar de um *paradigma*” (OLSON, 1997, p. 290). Afinal, segundo Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita por meio de algum gênero.

Na linha teórica assumida aqui, o aluno é sujeito de seu conhecimento, ou seja,

ao se colocar como aluno, em sua relação com os colegas, com o professor, com o conhecimento ali veiculado, ele se coloca como sujeito constituído de noções geográficas produzidas em sua vida cotidiana (nas três dimensões do espaço: percebido, concebido e vivido) (CAVALCANTI, 2019, p. 162).

A experiência de elaboração do Atlas por escolares possibilitou a elaboração de uma geo-cartografia, na qual o gênero textual (mapa mental e mapa narrativo) se constituiu em uma produção didática, valorizando como as crianças vivenciam, experienciam, leem, questionam, interpretam, representam e escrevem a realidade, além da “produção de arquivos documentados sobre nossas experiências pedagógicas com outras possibilidades de ensinar, aprender e produzir Geografia com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 250).

Depreendemos que por meio da Sequência Didática e da produção de diferentes gêneros textuais os pedagogos podem contribuir para o desenvolvimento do

pensamento geográfico além da formação dos conceitos das categorias geográficas lugar, paisagem, região e território. Dentro dessa perspectiva, os professores também podem trabalhar conceitos mais específicos, como, por exemplo, natureza, ambiente, riscos naturais, entre outros. Se o docente

considerar a dimensão pedagógica do conteúdo, existe a possibilidade de proporcionar o acesso ao conhecimento nos termos do próprio conhecimento que é desdobrado em conteúdos e que leva à realização das abstrações trabalhando com os conceitos (CALLAI, 2019, p. 843).

A autora defende que é necessário relacionar os conhecimentos curriculares com a experiência empírica, produzindo um conhecimento que seja significativo ao aluno.

Na tentativa de buscar indícios das marcas deixadas pela pesquisa concluída, finalizamos os encontros realizando a seguinte pergunta: O que aprendi e senti durante os encontros propostos? Assim, conseguimos transformar o que era registro das intenções presentes no plano de atividades em relatos de experiência. Em outras palavras, as ações realizadas em sala de aula resultaram em atividades significativas e transformadoras. Um dos elementos para que seja operada essa transformação é justamente a passagem dos verbos em infinitivo ou futuro do presente no plano de atividade para o pretérito perfeito. Eis os relatos das experiências:

- “Foi uma experiência muito divertida.” (A15ABR, 2018);
- “Eu achei ótimo e divertido.” (A9ABR, 2018);
- “Eu achei muito legal trabalhar com atlas e mapas.” (A19ABR, 2018);
- “Eu achei uma experiência divertida.” (A21ABR, 2018);
- “Eu gostei, é bastante criativo.” (A26ABR, 2018);
- “Achei legal porque eu descobri um pouco do nosso mundo.” (A5ABR, 2018);
- “Aprendi sobre atlas, mapa, sobre a escrita e escrita na argila.” (A11ABR, 2018);
- “Eu aprendi a ver as coisas por cima, desenhei na argila, aprendi sobre atlas, aprendi sobre ruas e cidade.” (A2ABR, 2018);
- “Eu aprendi o que é um atlas, fiz vários mapas e também desenhei na argila.” (A23ABR, 2018);

- “Aprendi desenhar na argila, conheci o atlas e muito mais.” (A22ABR, 2018);
- “Yo me sentí bien porque un dibujo mío salía en un atlas, para que lo vean.” (A6BCL, 2018);
- “Me gusto porque fue lindo, yo creo que fue el mejor atlas del mundo.” (A2ACL, 2018);
- “Me gusto porque pudimos ser creativos.” (A16ACL, 2018);
- “Me gusto porque estuve divertido ya que está lleno de aprendizaje y enseñanza.” (A26ACL, 2018);
- “Me gusto porque esta experiencia la voy a recordar siempre.” (A23ACL, 2018);
- “A mí me encanto, lo encontré hermoso. Me gusto porque es original y me trae lindos y bonitos recuerdos.” (A5ACL, 2018);
- “Me encanto ver mi atlas porque me sorprendí porque era brasileña.” (A6ACL, 2018).

Concordamos com Kato (1999) que existem dois tipos de fala e escrita: uma, anterior à experiência, e outra, posterior à experiência. O registro posterior à experiência traz indícios de práticas e vivências. Em seu protagonismo, segundo Lopes, Costa e Amorim (2016, p. 241), “as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os reinterpretam a partir dos novos significados que estabelecem”.

A partir desses registros escritos dos colégios brasileiro e chileno foi possível perceber o encantamento dos alunos ao realizarem as atividades propostas pela sequência didática. Essa experiência narrada foi resultado do trabalho realizado, fruto da valorização da autonomia na construção do conhecimento. O sucesso da mediação promovida pela sequência didática é verificado na escrita das crianças ao narrarem a experiência como divertida e criativa ou como a emoção de ter um mapa mental em um Atlas que possibilita que outras pessoas possam vislumbrar-se.

Antes da entrega do atlas elaborado pelos alunos, no 3º ano A da escola municipal de Rio Claro, foi repetida a pergunta que em um primeiro momento ninguém soube responder, ou seja, O que é atlas? Algumas das respostas obtidas foram:

- “Atlas é um conjunto de mapas das cidades, dos países e mostra o mundo.” (A23ABR, 2018);
- “É o mapa do mundo mental.” (A26ABR, 2018);

- “É um mapa mental.” (A21ABR, 2018);
- “É um livro com muitos mapas dos países, cidades e o mundo inteiro.” (A15ABR, 2018);
- “Eu acho que é um mapa que mostra tudo.” (A9ABR, 2018);
- “É um livro com mapas, localizações e representação da Terra.” (A6ABR, 2018);
- “Atlas é um livro que tem muitos mapas, cidades e regiões.” (A19ABR, 2018).

Pelas respostas obtidas, ousamos dizer que vencemos o desafio lançado ao propormos esta pesquisa.

Na escola, os mapas são encontrados em distintos suportes convencionais e/ou incidentais como, por exemplo, livros, livros didáticos, planisférios, globos, atlas, lista telefônica, panfletos, *folders*, roupas, embalagens etc.

O domínio da escrita é – evidentemente – “uma competência que se refere a textos escritos: diferentes tipos de textos escritos mobilizam competências distintas” (OLSON, 1997, p. 291). Escrever é produzir textos. “No entanto, na realidade, cada tipo de texto tem suas próprias características [...] uma notícia não é escrita com o mesmo formato que uma carta; um conto não é escrito como uma receita culinária (CURTO; MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 150)”. Assim, é de suma importância o uso de textos com valor social, explorando suas características, formatos, função e conteúdo.

Por fim, acreditamos que o capítulo que ora se encerra forneceu ao leitor os elementos necessários para a compreensão da importância de se trabalhar a linguagem cartográfica por meio da produção de gêneros textuais no contexto da alfabetização e letramento. Por meio da sequência didática, foi possível problematizar, sistematizar e sintetizar o objeto de estudo desta tese, produzindo cartografia *por* escolares. Legitimamos uma metodologia de ensino com destaque para o ensino de geografia e a enunciação geográfica especialmente nos anos iniciais da educação básica.

CONCLUSÃO

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

Ricardo Azevedo³⁰

“Será que é possível ensinar disciplinas específicas por quem não teve em sua formação aquilo que é proposto?” (CALLAI, 2013, p. 2). Antes de responder a essa pergunta que trazemos na introdução desta tese, cabe-nos a reflexão de outra questão: Que geografia/cartografia é proposta para ser ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Em todos os capítulos que compuseram este trabalho, defendemos a articulação de diversos campos do saber tendo como referência os conhecimentos prévios das crianças, como menciona a Base Nacional Comum Curricular. Dessa maneira, o ensino da língua portuguesa (alfabetização e letramento) é o eixo norteador para a

³⁰ AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

exploração dos conteúdos curriculares das disciplinas que compõem esse nível de escolarização. Com relação à disciplina de Geografia, defendemos a necessidade do desenvolvimento do pensamento geográfico a partir da produção de diferentes gêneros textuais.

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Nesse contexto, compete ao professor alfabetizador criar oportunidades para que o aluno aprenda os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em suas variadas situações sociais.

Como pedagoga e professora de geografia, respondo sim à pergunta inicial. Os professores polivalentes são capacitados para alfabetizar e letrar em diferentes disciplinas, apesar de não possuírem formação específica para tal. Como apresentado no mapa conceitual da Figura 16, a interdisciplinaridade conecta a alfabetização e o letramento às disciplinas específicas da matriz curricular. Essa proposta pedagógica de ensino esquematizada auxilia a compreensão dos professores generalistas e especialistas quanto à comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens das inúmeras disciplinas.

Com relação à especificidade do componente curricular geografia, é da competência dos pedagogos propiciar um trabalho didático interdisciplinar que possibilite o desenvolvimento do pensamento geográfico para posterior leitura da Geografia Científica. De acordo com a BNCC, as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

No capítulo 1, “O TESOURO ESCONDIDO NOS MAPAS E NAS OBRAS DE ARTE”, discorreremos brevemente sobre a história da cartografia, salientando a arte de representar o espaço, ideia que foi retomada na sequência didática e aplicada em sala de aula durante a produção de dados. Destacamos a importância de se explorar a simbologia primitiva nos anos dedicados à alfabetização e ao letramento. Também

enfatizamos o nascimento do campo de estudo da Cartografia Escolar, apresentando o aumento significativo de pesquisas na área. Porém, o banco de dados da CAPES apontou poucas investigações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa tese inova ao defender o ensino dos conteúdos da matriz curricular de maneira interdisciplinar por meio da manipulação e principalmente produção de distintos gêneros textuais, no caso específico, do gênero textual mapa.

O capítulo 2, “RISCO, RABISCO, TRAÇO: ALFABETIZAÇÃO NO UNIVERSO ESCOLAR”, discursou sobre a história dos métodos de alfabetização, além de definir os conceitos de alfabetização e letramento. A busca de soluções para amenizar as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever é um desafio que sempre esteve presente no meio acadêmico. Esta tese teve como desafio pensar a leitura e escrita do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, o ensino da cartografia de maneira indissociável à alfabetização e ao letramento. Como pedagoga, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes com relação à elaboração de atividades que contemplem conteúdos de geografia, esquematizamos uma sequência didática com a finalidade de valorizar as experiências e conhecimentos adquiridos durante o processo de produção do gênero textual mapa.

Os gêneros textuais se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. Os suportes sempre aparecem em algum formato específico, como livros, livro didático, revista, jornal, atlas etc. Foi comunicativamente produzido para portar textos e não é um portador eventual. Segundo Marcuschi (2008), alguns gêneros figuram apenas para “enfeite” em sala de aula. “São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (MARCUSCHI, 2008, p. 207). O autor segue indagando se há gêneros textuais ideais para o ensino da língua e responde que não. Concordamos com o autor, uma vez que todos os gêneros textuais devem ser explorados e produzidos em sala de aula, pois só assim os alunos terão contato com as diferentes linguagens e usos desses materiais. Defendemos, então, que o ensino de leitura / produção textual com base no manuseio e produção de distintos gêneros textuais é uma importante metodologia de ensino para o professor polivalente trabalhar conteúdos de maneira interdisciplinar associada à alfabetização e ao letramento.

Já no capítulo 3, “TECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: TAPEÇARIAS CARTOGRÁFICAS ENTRELAÇADAS NO ENCONTRO BRASIL E CHILE”, evidenciamos os procedimentos metodológicos que nortearam essa investigação, ou seja,

Observação Participante e Paradigma Indiciário. Apresentamos as cidades de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil e La Serena, região de Coquimbo, Chile, cidades onde foram realizadas as produções de dados dessa pesquisa. A oportunidade de ter realizado a investigação no exterior foi muito enriquecedora. As leituras e as comparações de sistemas de ensino distintos propiciaram, por exemplo, a conclusão de que a geografia deve ser disciplina obrigatória desde o primeiro ano da Educação Básica, fato observado no currículo oficial chileno e destacado nas análises realizadas.

O capítulo 4, “ESBOÇANDO LEITURAS E ESCRITAS DO MUNDO: A ARTE DE CRIAR E PRODUZIR DISTINTOS MAPAS”, compreendemos a análise da produção de dados desta pesquisa e trouxemos uma sequência didática que valoriza a enunciação geográfica. O capítulo foi subdividido em seções que contemplaram diferentes momentos da Sequência Didática. A seção “Produção inicial: desvendando o modelo didático do gênero mapa” considerou as produções relacionadas à apresentação da situação e da produção inicial. As atividades propostas tiveram como objetivo realizar levantamento do conhecimento prévio que os alunos possuíam relacionado à linguagem cartográfica; para isso, foram propostas atividades explorando argila, questionário e mapa mudo.

Na seção “Produção de atividades escritas e gráficas: registros do espaço vivido”, foi apresentado o esquema denominado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) de módulos. Naqueles encontros, valorizou-se a leitura de livros infantis e do Atlas escolar. Acreditamos que o desenvolvimento do pensamento geográfico se dá por meio da relação leitura e escrita sistemática e assistemática do mundo. A partir da valorização dos diferentes conhecimentos, é possível observar na produção escrita e gráfica dos alunos marcas da experiência cotidiana e do espaço topológico.

Já a última seção, denominada “Produção final: elaboração do atlas da localidade”, foi dedicada ao manuseio de parte da produção realizada pelos alunos. A sequência didática valorizou os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, conseguiu promover a aquisição de novos conhecimentos. Noções de escrita, noções espaciais e noções de localização foram ampliadas. Explorando prévios conhecimentos a respeito da cidade de Rio Claro e de La Serena, por meio de rodas de conversa e troca de experiências, foi possível a confecção dos atlas baseados em seus mapas mentais, cuja apreciação em conjunto causou-lhes dupla surpresa: a de saber que seus conhecimentos intuitivos têm valor e de que eles são capazes de produzir novos conhecimentos a partir de suas vivências cotidianas e do que aprendem na escola.

Os alunos registraram elementos da paisagem dos municípios em que residiam, seus monumentos, praças ou parques públicos e edificações representativas da identidade coletiva, muitas vezes forjadas às atividades culturais e turísticas oficiais e coexistentes com as vivências pessoais.

Em Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, a praça do Lago Azul, o parque denominado Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade e edificações de caráter comercial que possuem articulações com espaços de lazer, como o Shopping Center Rio Claro e o Pizza Game, ganharam destaque. Em La Serena, região de Coquimbo, Chile, foi registrada edificação do Farol de La Serena, o monumento denominado de Cruz do Terceiro Milênio e dois fenômenos geográficos, as praias de Coquimbo e La Serena e o Valle de Elqui.

Contextos diferentes geraram trabalhos distintos que, não obstante, expressaram aspectos significativos na representação de temáticas consolidados pela Geografia escolar e, também, presentes na cultura.

Em todos os encontros foi apresentado um novo movimento de mapeamento, considerando-se os registros geo-gráficos na produção de gêneros textuais e valorizando-se outras leituras e escritas do espaço geográfico. Além do mapa mental, muito explorado no ensino de geografia, também produzimos mapa-narrativa.

Mapa-narrativa é um conceito novo, uma maneira não cartesiana de expressão do espaço percebido, ou seja, de ler e escrever o espaço geográfico. Ainda pouco explorada no ensino de geografia e da cartografia escolar, essa concepção pode ser uma maneira de o professor polivalente propor trabalhos com temáticas do currículo da geografia escolar.

No presente, a linguagem cartográfica foi explorada como o objetivo de fazer o aluno refletir a respeito do espaço em que vive. Cada traço ou palavra dos registros produzidos e analisados foram considerados leituras de mundo a partir da experiência de cada sujeito com o espaço geográfico. Foi a partir da produção de gêneros textuais e mapas mentais que se tornou possível produzir os Atlas das localidades, de autoria das crianças, contendo noções dos espaços de vivência.

Compactua-se com a ideia de Freire (1989) quando ele defende que a leitura da palavra só ganha significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma. Por conseguinte, a aprendizagem ocorre na interação, pela leitura e pela experiência. Foi pela utilização das histórias infantis, da exploração de aspectos dos municípios de Rio

Claro e de La Serena que foi possível às crianças “cartografarem” o espaço geográfico, utilizando suas experiências e estimulando a expressão de representações do mundo.

A importância dessa experiência geográfica está na constatação de que ocorreram experiências de expressão da geograficidade, experiências estas promovidas pelo desenvolvimento, no contexto escolar, de atividades relacionadas ao estudo da localidade articulado às experiências do espaço vivido que, por sua vez, provocam noções de pertencimento ao lugar, de sentido da consciência do espaço.

Se a produção do gênero textual funciona como um “termômetro” para o professor identificar quais capacidades da escrita ainda necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas, concluímos que por meio da produção de gêneros textuais em diferentes domínios discursivos é possível trabalhar alfabetização e letramento articulados às demais áreas do conhecimento selecionado pelo currículo escolar. O letramento é explorado quando se produz um domínio discursivo escrito, e a alfabetização, quando, a partir dessa produção, busca-se intervir nos problemas relacionados com a produção textual em diferentes suportes. Concordamos com Silva e Fortunato (2012) quando eles defendem que os alunos só aprendem a escrever quando lhes é compreensível e quando possibilitamos a eles os meios de fazer o uso social da escrita, ou seja, quando é posto à prova todo o seu repertório de conhecimento diante dessa produção.

Usar diversos gêneros textuais como ferramenta para o ensino da língua vernácula significa ampliar as possibilidades de transpor os entraves encontrados por eles quanto à leitura, à interpretação e à produção de textos. É fazer dessa ferramenta uma ponte para a interatividade e para a formação de sujeitos sociais capazes de usar a língua materna em diversas situações de uso, respeitando a diversidade linguística, bem como o domínio da norma padrão.

Concluímos, portanto, afirmando que, conforme foi observado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível que o letramento e a alfabetização sejam trabalhados de maneira articulada, por meio de planejamento de sequências didáticas, com o objetivo de produzir gêneros textuais imbricados a conteúdos curriculares da geografia, com destaque para as noções da linguagem da cartografia escolar.

A experiência vivenciada como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro revelou a dificuldade que os professores polivalentes encontram ao trabalhar conteúdos geográficos e cartográficos em sala de

aula. Nos encontros formais ou informais no meio escolar, sempre observamos a surpresa dos docentes ao desmistificar a concepção da Geografia e da Cartografia científica que elas possuem, além do medo e da insegurança de se trabalhar um conteúdo que aprenderam na escola e não na academia. Há necessidade de que se incentivem cursos de formação continuada de professores nos quais se discutam o ensino de Geografia e Cartografia no contexto da alfabetização e letramento.

Articular ensino de Geografia, Linguagem Cartográfica e os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais da Educação Básica só é possível a partir da produção de diferentes gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Para isso, há necessidade de desconstruir a concepção de que os mapas são produtos prontos e que somente apresentam a verdade. Esse é o maior desafio para os cursos de formação inicial e continuada de professores polivalentes. Ao explorar a construção de mapas por diferentes propostas, nosso trabalho permitiu que os alunos tivessem outra relação com a linguagem cartográfica, apropriando-se muito mais como construtores e leitores. A potência do desenvolvimento da leitura e escrita do mundo nos mapas mentais apresentados nesta tese sustenta a ideia da nossa pesquisa.

O trabalho com sequência didática, gêneros textuais, mapas-narrativas e mapas mentais são essenciais nos anos iniciais da Educação Básica, já que ele possibilita explorar o ensino de Geografia de maneira interdisciplinar com a língua vernácula, enfatizando a alfabetização e o letramento. O domínio de determinados gêneros textuais, aqui no caso o cartográfico, são formas de liberdade. Mais importante que o produto final é o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, esta tese possibilita compreender a amplitude das discussões acerca da Cartografia Escolar no Brasil e suas diversas potencialidades para o trabalho no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esperamos que a leitura deste material possa contribuir nos estudos e na formação continuada, principalmente dos professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Deixo aqui duas questões para reflexão ou para futuras pesquisas:

Quais gêneros textuais são produzidos de maneira interdisciplinar por professores alfabetizadores?

Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental exploram a linguagem cartográfica de maneira interdisciplinar no contexto da alfabetização e do letramento?

Essas são somente duas das inúmeras questões e reflexões que surgiram no decorrer da produção dessa tese, considerado por Marcuschi (2008) como gênero textual pertencente ao domínio discursivo instrucional. Que essas inquietações provoquem, desafiem e instiguem outros leitores, pesquisadores e professores. Afinal, “o fim da viagem é apenas o começo doutra. [...] É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos [...]” (SARAMAGO, 1998, p. 257).

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE; M. B. M; FIAD; R. S; SABINSON; M. L. M; GERALDI, J. W. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.** 1999. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2456>> Acesso em: 25 jan. 2013.
- AGUIAR, Valéria Trevizano Burla de. **Atlas Geográfico Escolar.** 1996. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1996 (Impresso).
- ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia, cultura e produção de conhecimento escolar.** In: **Cartografia Escolar.** Salto para o futuro/TV escola. Ano XXI, Boletim 13, Outubro 2001.
- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 3ªed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ALMEIDA, R.D. de. **Cartografia para crianças e escolares: uma área de conhecimento.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 10-20, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/483>> Acesso em: 30 nov. 2019.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALMEIDA, J. M. da S. de. **Produções cartográficas presentes em revistas voltadas ao público infantil: as potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem da cartografia.** 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18305>> Acesso em: 25 jan. 2019.
- ARAYA, F. **Comprensión integrada del espacio geográfico: un desafío para la enseñanza de la geografía en Chile.** In: ASCENÇÃO, V. O. R. (org) Conhecimento da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. **O lugar dos mapas mentais na representação do lugar.** Geografia. v. 13, nº 1, Londrina, 2004 . Disponível em: <<http://www.geo.uel.br/revista>> Acesso em: 02 jul. 2017.
- Atlas Municipal Escolar: Geográfico, histórico, ambiental.** ALMEIDA, R. D. (coord.) Rio Claro: FAPESP: Prefeitura Municipal de Rio Claro: UNESP-Campus de Rio Claro, 2001.
- BALZAN, N. C. Estudo do meio. In: CASTRO, A. D. et al. **Didática para a escola de primeiro e segundo graus.** 9. Ed. São Paulo: Pioneira, p. 111-128, 1987.

BANDEIRA, P. **Vai já pra dentro menino! In: Mais respeito que eu sou criança.** São Paulo: Moderna, 2002.

BARACHINI, T. **Discursos construídos pela cartografia holandesa.** Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/teresinha_barachini.pdf> Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografia.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Homologada dia 20/12/2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm> Acesso em: 23 jan. 2020.

BRETTON, J. Uma história do mundo em doze mapas. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BUENO, M. A., BUQUE, S. L. **Cartografia escolar e atlas municipais Brasil/Moçambique: o estudo do espaço local e a formação de professores.** Revista Interface, Edição nº 10, dezembro de 2015 – p. 96-111. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/issue/archive>> Acesso em: 25 fev. 2020.

BULLARD, L. **Meu bairro: pessoas e lugares.** São Paulo: Hedra Educação, 2012. CAGLIARI, L. C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROXANE, R. (Org). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. CEDES. Vol. 25 nº 66. Campinas. Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_arttext> Acesso em: 15 abr 2014.

CALLAI, H. C. **O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais**. In: Formação, Pesquisas e Práticas Docentes – Reformas Curriculares em questão. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Org). João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 265-298.

CALLAI, H.C. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de geografia Norte Grande. nº 70. Santiago, 2018. Disponível em:< https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009> Acesso em: 02 jul. 2020.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar em escola rural. In: Xosé Carlos Macía Arce; Francisco Xosé Armas Quintá; Francisco Rodriguez Lestegás. (Org) **La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información – nuevos desafíos en la educación geográfica**. 1ed. Santiago de Compostela: Andavira, 2019. Disponível em: < <https://www.age-geografia.es/site/la-reconfiguracion-del-medio-rural-en-la-sociedad-de-la-informacion-nuevos-desafios-en-la-educacion-geografica/>> Acesso em: 13 ago. 2020.

CAMPOS, A. C. **Cartografia: ciência, arte ou técnica? Definições e campos de atuação**. Sergipe: s.d. Disponível em < http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11190204042012Cartografia_Basica_Aula_3.pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, E. A. de.; ARAUJO, P. C. de. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I: geografia**. Natal: EDUFRRN, 2008. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429522/2/Le_Ca_I_LIVRO_WEB.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019.

CASTELLAR, S. V. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, R. D. de. Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. **O letramento cartográfico e a formação docente: O ensino de Geografia nas séries iniciais**, 2013. Disponível em: < <http://observatorio-geograficoamericalatina.org.mx/egal9/EnsenanzadelaGeografia/Desempenoprofesional/04.pdf>> Acesso em: 26 de dez 2014.

CASTELLAR, S. V. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar** In ALMEIDA, R. D. Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, S. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTELLAR, S. V.; JULIASZ, P. C. S. **Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/4779/2427>> Acesso em: 25 nov. 2019.

CASTELLAR, S. M. V. **Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico**. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/dXywWk>. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

CASTELLAR, S. M. V. **Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia**. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia. Signos geográficos, Goiânia, v. 1, 2019. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/signos> Acesso em: 16 jul. 2020.

CASTROGIOVANNI, A.C; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**.h Introdução à edição brasileira Alcir Pécora; tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHILE, **Una Educación Geográfica para Chile**. Elaboración de Documento Marco Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas: Santiago, 2016.

CHILE, Ministerio de Educación de Chile. **Bases Curriculares Primero a Sexto Básico**. Santiago, 2018. Disponível em: <<https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>> Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA, S. **ESCRITA: uma grande invenção**. Belo Horizonte: Dimensão, 2013.

COSTA, B. M. F.; AMORIN, C.C.A. **Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII**. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação: v.17 n. 2. Juiz de Fora: 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18946>> Acesso em: 05 jan. 2020.

COSTA, C. F. da. **Representações do município de Rio Claro - SP: uma leitura da cartografia infantil**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134076>> Acesso em: 25 jan. 2019.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

De MIGUEL GONZÁLEZ, R. **Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje**. In: Actas del XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Sevilla: AGE, 2016.

De MIGUEL GONZÁLEZ, R. **Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668/572>> Acesso em: 05 dez. 2019.

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2016.

DUARTE, R. G.; JULIASZ, P. C. S. **O pensamento espacial na educação básica: estudos sobre o conhecimento espacial na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental**. ENANPEGE: Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2017/anais/arquivos/GT%2006/1994.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, A. B. de O. **O mini dicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos [et al.]. 6ª ed. rev. Atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 2ªed. São Paulo: Cortez autores associados, 1986.

FRANCISCHETT, M.N. **A cartografia escolar crítica**. ENPEG 2007. Disponível em: <www.uff.br/enpeg2007> Acesso em: 15 dez. 2018.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-298, 2001.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, A. S. F.; BREDÁ, T. V. **Narrativas cartográficas: quando o mapa vira texto**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 9, nº 18. 2019. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/667>> Acesso em: 02 jul. 2020.

FONSECA, T. M. G. et al. **Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. Psicologia em Estudos**, v.11, n.3, 2006, p.655-660. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300022&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 05 jun. 2019.

FONSECA, F. P.; OLIVA, J. **Cartografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

FONSECA, F. P. **A cartografia no ensino: os desafios do mapa da globalização**. Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial Cartogeo, 2014, p. 141-154. Disponível em: <www.revistas.usp.br> Acesso em: 04 nov. 2020.

GINZBRUG, C. **“Sinais: raízes de um paradigma indiciário”** In. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GODOI, G. A. de; NAKANO, J. V. C.; OLIVEIRA, F. N. **O estudo psicogenético do espaço e a alfabetização cartográfica no ensino fundamental I**. XVII SEDU (Semana da Educação Universidade Estadual de Londrina), Londrina, 2017. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=wcVsDloAAAAJ&hl=pt-BR>> Acesso em: 05 jan. 2020.

GUEDES, I. C. **ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E/OU LETRAMENTO CARTOGRÁFICO: Reflexões e proposições sobre o uso da cartografia na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Acadêmica Faculdade Progresso V.3, N.1, 2017. Disponível em <revista.progressoead.com.br/index.php/academico/article/download/78/65> Acesso em: 10 jan. 2019.

HARLEY, J. B. **A nova história da cartografia**. O correio da UNESCO, ano 19, nº 8. Brasil: 1991. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1523638>> Acesso em: 14 jan. 2019.

JUNTA, D. B. **Cartografia Escolar nos anos iniciais: estudo de pesquisas brasileiras entre 2003 a 2013**. Ribeirão Preto, 2015. 322f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3504973> Acesso em: 25 jan. 2019.

JULIAZS, P. C. S. **O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/pt-br.php>> Acesso em: 01 dez. 2020.

KAERCHER, N. A; SILVA, J. L. B. da. O mapa do Brasil não é o Brasil. In: SEEMANN, J. (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

KATO, M. A. **NO MUNDO DA ESCRITA uma perspectiva psicolinguística**. 7ªed. São Paulo: Editora Afiliada, 1999.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**, 2007. Disponível em: < http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf > Acesso em: 17 nov. 2014.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ªed., São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, V. S., MARINELLO A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA B, J. **Notas sobre a experiência e o saber experiência**. Revista Brasileira de Educação.n.19, 2002. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2013.

LARROSA B, J. **Literatura, experiência e formação**. In: VEIGA NETO, A., Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA B, J. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez. 2011. Disponível em: Acesso em: 14 fev. 2014.

LENZI, C; ESPIRITO SANTO, F. **Ruas, quantas ruas!** 1ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.

LIPPARD, L. **Overlay: contemporary art and the art of prehistory**. Nova Iorque: Pantheon Books, 1983.

LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivência: cartografando os lugares de infância. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. **Infâncias e crianças – lugares em diálogo**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

LOPES, J. J. M. **Entrevista com Jader Moreira Lopes - Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil**. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/4> > Acesso em: 04 nov. 2020.

LOPES, J. J. M., LIMA, R. J de. **A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças**. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento> > Acesso em: 04 nov. 2020.

LOPES, J. J. M. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas**. E-book: Juiz de Fora, 2017.

LOPES, J.J.M; COSTA, B.M.F; AMORIM, C. C. **MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381/189> > Acesso em: 18 jul. 2020.

LORENZET, D.; GIROTTTO, J. C. **A alfabetização e letramento na prática pedagógica.** IV Congresso Internacional das Linguagens. URI. Erechim / RS. Maio 2010, p. 390-398. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p1.htm#_ftn1> Acesso em: 19 nov. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.C.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MASSEY, D. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

MARQUES, A. L. B. A; FRANCISO, D. J. **Os mapas mentais como suporte à cartografia: um estudo com futuros pedagogos.** v. 5, n. 8. Revista tempos e espaços em educação, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2287>> Acesso em: 07 jan. 2020.

MELO, I. B. N. de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior.** 2007. 157 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104434>> Acesso em: 10 jan. 2019.

MICELI, P.C. **O TESOURO DOS MAPAS: A cartografia na Formação do Brasil.** Instituto Cultural Banco Santos: 2002

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). **Marco Curricular.** [Documento em línea]. Disponível em: <<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>> Acesso em: 23 jan. 2018.

MOITA, Luciana Rossi. **O papel das lâminas d'água no espaço urbano: atração ou repulsão - o caso do Lago Azul de Rio Claro.** 2007. 195 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95590>> Acesso em: 16 jul. 2020.

MORAES, J. M. **Uma aventura iconográfica: piratas a procura de um tesouro perdido** In: Revista do Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro / Outubro de 2010. Disponível em: <<http://aphrio-claro.sp.gov.br/revista-do-arquivo/>> Acesso em: 18 nov. 2018.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida no Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

MUNIZ, O; YABU, F. As coisas vista de cima. São Paulo: Publifolhinha, 2012.

MUSTAFÉ, D. N. **O ensino de Geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno.** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9907> Acesso em: 19 nov. 2019.

OKADA, A. L. P. **Cartografia Investigativa: Interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa.** 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9889/1/okadatese.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**, 1977, Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1977.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa** In ALMEIDA, R. D. de (org.) Cartografia Escolar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, W.M. **Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar.** Revista Geografares, nº12, p.01-49, Julho, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/%20geografares/article/viewFile/3187/2397> Acesso em: 24 jun. 2019.

OLSON, D. R. **O mundo no papel – implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREZ, C. L. **Leituras Cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da Educação Fundamental.** Rio de Janeiro, s/d. Disponível em:<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131241int.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

PIRES, C. L. Z; PAULA, C. Q. de, BONETTO, H. **Mapas-narrativas e um Conto Geográfico** In: HEIDRICH, A. L. & PIRES, C. L. Z. (orgs.). Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura. Porto Alegre: Editora Letra, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149947/001007758.pdf?sequence=1> Acesso em: 21 jun. 2019.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** Editora Cultura Acadêmica, São Paulo: 2011.

RICHTER, D. **A linguagem cartográfica no ensino de geografia**. v. 7 n. 13. Revista Brasileira de Educação em Geografia - Dossiê "Cartografia Escolar". 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511>> Acesso em: 10 jan. 2020.

RICHTER, D.; BUENO, M. A. **As potencialidades da Cartografia Escolar: a contribuição dos mapas mentais e atlas escolares no ensino de Geografia**. Aneku-mene, n. 6. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/ane-kumene/article/view/3397/2950>> Acesso em: 10 nov. 2019.

RICHTER, D. **O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Boletim Paulista de Geografia v. 99, 2018. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1479/1334>> Acesso em: 15 dez. 2019.

RIO CLARO (município). **Diagnóstico e desenvolvimento de sistemas de implementações de projetos de recuperação da qualidade dos corpos d'água**. Trabalho técnico. 2014. Disponível em: <<https://www.rioclaro.sp.gov.br/pd/arquivos/VolumelLevantamento.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2020.

RODRIGUES, Í. F. S. Atlas para Ensinar e Aprender Geografia: **O que faz deles Escolares na Construção do Raciocínio Geográfico**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais. Goiânia, 2018. Disponível em:< <https://posgeo.iesa.ufg.br/ppgeo/index.php/publicacoes/dissertacoes/send/66-2018/524-icaro-felipe-soares-rodrigues>> Acesso em: 25 fev. 2020.

RUA, J. et al. **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

ROJO, R. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: como alfabetizar letrando** In Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19) Disponível em: <http://www.academia.edu/1387803/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_letramentos_m%C3%BAtiplos_como_alfabetizar_letrando> Acesso em: 21 jan. 2019.

SANTOS, F. R. dos. **A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental**. Rio Claro, 2018. 190 p: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Andreia Osti. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos_fr_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 19 jan. 2018.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SEEMANN, J. **Tradições humanistas na Cartografia e a poética dos mapas**, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/1952877/Tradi%C3%A7%C3%B5es_Humanistas_na_Cartografia_e_a_Po%C3%A9tica_dos_Mapas > Acesso em 10 jun 2015.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SEEMANN, J. **Entre mapas e narrativas: reflexões sobre as cartografias da literatura, a literatura da cartografia e a ordem das coisas**. RA'EGA O espaço geográfico em análise. v. 30: Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/ra-ega/article/view/36084>> Acesso em: 15 jul. 2020.

SEEMANN, J. **Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: O geógrafo, de Vermeer**. vol.20, nº.3, Campinas: Scielo, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300004> Acesso em: 16 jan. 2019.

SENA, C. C. R; NUÑES, J. J. R. **A importância da comissão “cartografia e crianças” no estímulo a aprendizagem e uso de mapas por crianças e jovens**. XVI Congresso Brasileiro de Cartografia. Gramado / RS. Disponível em: <http://www.cartografia.org.br/cbc/anais_listagem_9_cartografia-para-criancas-e-escolares.html> Acesso em 05 jun. 2018.

SILVA, L. M. X. **A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, p. 267-286, jul./dez., 2017. Disponível em: < <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/530/270> > Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, G. G., FORTUNATO, M. P. **Reflexões sobre o processo de aquisição da língua escrita**. In: Gerson Gonçalves da Silva e Marina Pinheiro Fortunato (Org.) Alfabetização e Letramento em Diálogos: reflexões sobre a prática docente. São Paulo: Factash Editora, 2012.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> > Acesso em 10 out. 2014.

SOARES, M. **“Letrar é mais que alfabetizar”** Entrevista Jornal do Brasil - 26/11/2000. Disponível em: <http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005_letrar_e_mais_que_alfabetizar.pdf> Acesso em 18 nov. 2014.

SOUZA, C. J. de O., PEREIRA, M. B. **Cartografia escolar na formação do professor de geografia e a prática com mapas mentais**. v. 7, n. 13, Revista Brasileira de Educação em Geografia – Dossiê “Cartografia escolar”. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/513>> Acesso em: 23 jan. 2020.

STRAFORINI, R. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Estudos Avançados (Ensino de Humanidades). v.32, n.93, São Paulo, maio/agosto. 2018. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>> Acesso em: 20 jul. 2020.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.190 p.

VOGEL, A; VOGEL, L. de O., LEITÃO, G. E. de A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

THIESEN, J. da S. **Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2019, vol.45, e190038. Epub Apr 08, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 21 jun. 2020.

TIBERGHIE, G. **Imaginário cartográfico na arte contemporânea: sonhar o mapa nos dias de hoje**. Trad. Inês de Araujo. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 57, p. 233-252, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i57p233-252>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n57/10.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2019.

TITTON, M. B. P; BRSCATO, A. C.M. **Brasil e Chile: desafios da Educação Integral**. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. ISBN: 978-85-7205-159-0, 2016. Disponível em< https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/TITTON_BRUSCATO_II-Simposio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

TROPPEMAIR, H. **Aspectos históricos e geográficos de Rio Claro**. Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteado”. Rio Claro: 1993

VIANA, Odaléa Aparecida. **Avaliação dos desenhos de planificação de figuras geométricas no ensino básico**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 838-871, set./dez. 2015.

WINTERS, P. **Estrelas e planetas**. Tradução de Arthur Diego van der Geest. 1ª ed. São Paulo: Brinque-Book Saber, 2011.

ZIBAS, D. **A reforma do ensino médio no Chile: Vitrine para a América Latina?** Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a2rç3o3/-226020,2 março/ 2002. Disponível em< www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a10n115.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018

ANEXOS:

ANEXO A - QUADRO GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; MAPAS; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização: certificado de proficiência: atestado de participação: epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
JORNALÍSTICO	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquête; roteiros; errata; charge programação semanal agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo

RELIGIOSO	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
SAÚDE	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico;
COMERCIAL	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial instruções de montagem; descrição de obras; ordens	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
INDUSTRIAL	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	Ordens
JURÍDICO	contratos; leis; regimentos; estatutos: certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arquivamento; declarações; exortações depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
PUBLICITÁRIO	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logo marcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na TV; publicidade no rádio
LAZER	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas jogos teatrais

INTERPESSOAL	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor, cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
MILITAR	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
FICCIONAL	épica -lírica - dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlen-das: fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenação

Fonte: MARCUSCHI, 2012, p. 194-196

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANO DE ATIVIDADE PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA DE DOUTORADO (BRASIL)

INTRODUÇÃO

O Plano de atividades tem como objetivo nortear as atividades que serão desenvolvidas na pesquisa de doutorado desenvolvida por mim, Christiane Fernanda da Costa, na pós-graduação em Educação na UNESP – Rio Claro. Pretende-se com as atividades analisar e registrar diferentes formas comunicativas dos alunos em relação ao município de Rio Claro, São Paulo, Brasil. Para isso, vamos desenvolver diferentes atividades que promovam a reflexão dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre seu município.

Em consonância com o cronograma do projeto de doutorado, as atividades estão programadas para serem realizadas no 2º semestre de 2017. Todas as atividades desenvolvidas dentro da escola ocorrerão com consenso da direção e dos professores da escola escolhida no município.

As atividades utilizam diversas formas de comunicação que manifestem conhecimento sobre o município e o espaço de vivência dos alunos, tais como livros, fotos, mapas, vídeos e visitas a pontos turísticos. Em alguns casos, as atividades partem da reflexão do aluno sobre seu espaço de vivência. A partir disso, desenvolver textos e desenhos que manifestem suas impressões e experiências sobre o lugar em que vive.

O material desenvolvido pelos alunos será considerado como produção cultural que possui potencial e atribuição de sentido e que pode comunicar pertencimento e outras representações significativas referentes à localidade em que vivem. A compilação e seleção dos materiais elaborados pelos alunos possibilitarão o estudo das representações dos alunos a respeito da localidade em que vivem, além de registrar a identidade cultural dos alunos com relação ao município; compreender como os alunos veem o município, quais significados são atribuídos para diferentes símbolos e fenômenos; promover a reflexão a respeito do município e o debate envolvendo os problemas mais destacados e seus principais pontos de referência espacial; divulgar conhecimentos a respeito do município, por meio de atividades produzidas pelos alunos.

Todas as atividades que seguem abaixo têm como objetivo principal promover a reflexão sobre as memórias e interpretações sobre seu espaço de vivência.

PLANEJAMENTO

I - TEMA: PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

1. OBJETIVO DO TEMA: Trabalhar com a linguagem cartográfica tendo como mediação diferentes gêneros textuais e o estudo da localidade.

2. CONTEÚDO DO TEMA:

- Cartografia escolar;
- Conceito sobre cartografia;
- Diferença entre mapas, cartas, croqui e plantas;
- Conceitos de escala e sua relação de proporcionalidade;
- Utilização de um mapa;
- Decodificação da linguagem cartográfica;
- Elaboração de mapas mentais;
- Leitura e utilização de um mapa por meio da decodificação da linguagem cartográfica.

II – ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO

2.1. OBJETIVOS: Explorar e identificar signos da cartografia escolar no contexto da leitura e escrita

Propiciar situações de escrita (narrativas)

2.2. CONTEÚDOS: Gêneros Textuais

III -GEOGRAFIA

3.1. OBJETIVOS: Propiciar situações de construção de conceitos que envolvam a linguagem cartográfica no contexto da Geografia escolar

3.2. CONTEÚDOS: Cartografia escolar e Simbolização cartográfica

IV – HISTÓRIA

4.1 OBJETIVOS: Explorar as diferentes paisagens do espaço geográfico no decorrer dos anos

3.2. CONTEÚDOS: Paisagem e memória espacial

CRONOGRAMA / ATIVIDADES

1º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa que será realizada com as crianças, entrega do TALE e TCLE para conhecimento e assinaturas.

Leitura do livro *Escrita: Uma grande invenção*, de Silvana Costa.

Propiciar que as crianças experienciem a escrita na argila e escrevam um texto dizendo qual foi a sensação de realizar tal atividade, bem como a importância da escrita.

2º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Leitura do livro *Estrelas e Planetas*, de Pierre Winters. Os alunos deverão fazer um desenho do planeta Terra, responder às seguintes perguntas: O que é mapa? O que é atlas? Para que serve os mapas? Você tem mapas em casa? Além disso, será entregue um mapa mudo mundial para que as crianças localizem o Brasil.

3º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Leitura do livro *Ruas, quantas ruas!*, de Cosell Lenzi e Fanny Espirito Santo. Os alunos deverão desenhar a rua em que moram e contar, por meio de um texto narrativo, uma experiência que vivenciaram naquela rua.

4º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas.

Leitura do livro *Meu bairro: pessoas e lugares*, de Lisa Bullard. Levantamento dos bairros onde as crianças residem; produção de um desenho do bairro destacando os principais lugares. Após, registrar o porquê escolheram esses lugares e a importância que cada um tem nas suas vidas.

Será solicitado para que seja feita a seguinte pesquisa em casa:

1. Converse com alguém mais velho do seu bairro. Você deve fazer as seguintes perguntas:
 - a) Qual seu nome, data de nascimento e cidade que nasceu?
 - b) Quanto tempo mora no bairro?

- c) Quais lembranças trazem do período em que residem no bairro?
- d) Como era a rua e o bairro em que você morava antigamente?
- e) O que mudou e o que permaneceu?
- f) Quais os lugares que você mais gosta de passear no bairro?
- g) Quais os lugares que você mais gosta de passear na cidade?
- h) O que falta no bairro?
- i) Como você descreveria seu bairro?
- j) Você tem alguma foto antiga da rua em que mora ou do bairro? Se não tiver, não tem problema.
- k) Se estivesse recebendo alguém que não conhece a cidade, qual lugar do município de Rio Claro o levaria para passear e conhecer?
- l) Quais problemas têm em nossa cidade?
- m) Se possível traga fotos atuais dos principais locais do bairro em que mora.

5º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas.

Socialização da entrevista, exploração dos principais pontos de referência do bairro e da cidade de Rio Claro. Escrita de um texto dizendo como faz para chegar do bairro em que reside a escola que fica localizada na área central da cidade.

Desenhar um croqui mostrando o caminho que percorre para chegar até o local, destacando os principais pontos pelos quais passa.

6º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Leitura do livro *As coisas vista de cima*, de Olivia Muniz e Fabio Yabu. Após a leitura, solicitar que os alunos façam um mapa mental da cidade de Rio Claro, que posteriormente montaremos um atlas.

7º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Apresentação de alguns mapas históricos da cidade de Rio Claro e mapa atual localizando a escola e os principais pontos citados. Exploração também do atlas de Rio Claro. Apresentação de fotografias e vídeos da cidade para que seja observado o espaço em épocas diferentes. Será solicitado que escrevam dizendo o que acharam

de ter trabalhado com mapas e com o atlas da cidade, além de desenhar um croqui da área central da cidade.

8º Encontro:

Retomada dos livros e conceitos trabalhados até o momento, principalmente do primeiro livro.

Elaboração do Atlas intitulado *Experiências e leituras espaciais do cotidiano: mapas mentais por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de Rio Claro/SP*.

Responder novamente às perguntas do primeiro encontro e escrever sobre a experiência da realização das atividades propostas.

APÊNICE B - PLANO DE ATIVIDADES PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA DE DOUTORADO (CHILE)

Christiane Fernanda da Costa
Colégio Inglês Católico
Ciclo inicial
La Serena

Tema: Linguagem cartográfica: elaboração de mapas mentais e atlas

Objetivos	Conteúdo	Procedimentos – Recursos	Avaliação
- Conhecer e perceber o espaço vivido; - Reconhecer e identificar os elementos naturais e artificiais impressos na paisagem, bem como as relações humanas e a produção do espaço como resultado dessa interação; - Saber descrever os elementos observados na paisagem, assim como representá-los graficamente por meio de mapas mentais, croquis etc.; - Apontar algumas considerações metodológicas a respeito da representação do espaço e da paisagem pela criança; - Identificar vocabulário geográfico.	- Noções teóricas e metodológicas a respeito de um ensino na perspectiva da leitura de mundo com base na contribuição de Paulo Freire; - Noções referentes à representação da paisagem e do espaço pela criança; - Análise de experiências com a metodologia proposta para o estudo do ensino de Geografia nos anos iniciais da Educação Básica.	- Procedimento: Aula expositiva;	- Produção escrita e gráfica; - Elaboração de um atlas.

Cronograma de atividades

1º Encontro:

Tempo estimado: 02 aulas

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Os alunos deverão fazer um desenho do planeta Terra, que será a futura capa e contracapa do atlas, além de responder às seguintes perguntas: O que é mapa? O que é atlas? Para que serve os mapas? Você tem mapas em casa? Já usou um mapa ou um atlas alguma vez na sua vida? Se sim, onde e para que utilizou?

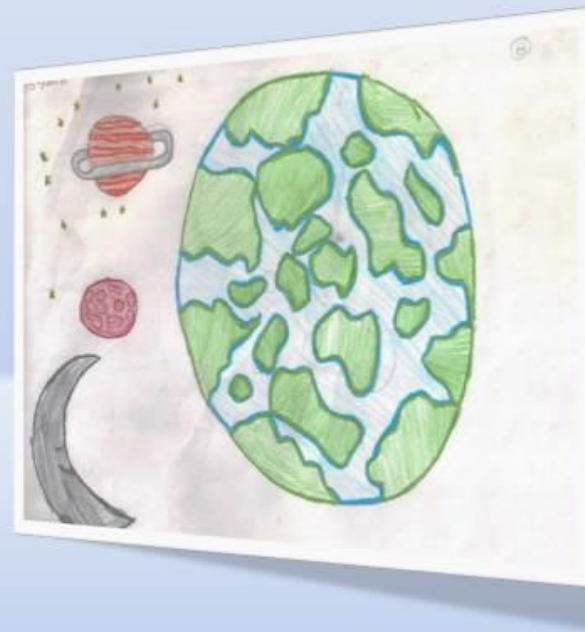
2º Encontro / 3º Encontro

Tempo estimado: 04 aulas

Organizar uma votação para que os alunos elejam qual desenho será a capa e contracapa do atlas.

Solicitar aos alunos para que pensem em um lugar da cidade que gostem de passear e que façam um mapa mental desse local para posterior montagem do atlas de La Serena e seu manuseio.

Atlas de Rio Claro



**Experiências e leituras espaciais do cotidiano:
mapas mentais por alunos do 3º Ano do
Ensino Fundamental**

Atlas de Rio Claro - SP

**Experiências e leituras espaciais do cotidiano:
Mapas mentais por alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro



2018



Créditos

Pesquisadora:

Christiane Fernanda da Costa

Orientador:

João Pedro Pezzato

Agradecimento:

Alunos 3º ano A

Professora 3º ano A: Vanessa Castaldi

Escola Municipal Marcello Schmidt

Secretaria Municipal de Educação

Apresentação

Caro aluno:

Este é um material didático elaborado especialmente para você e por você.

Ele é especial por vários motivos:

É resultado da produção de dados da pesquisa de doutorado em educação que está sendo realizada na Unesp de Rio Claro, intitulada: ***LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***.

Seu objetivo principal é promover a reflexão sobre as memórias e interpretações do espaço de vivência.

Nele você encontrará mapas mentais feitos por alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, no qual constam registros de experiências e leituras espaciais sobre o município de Rio Claro.

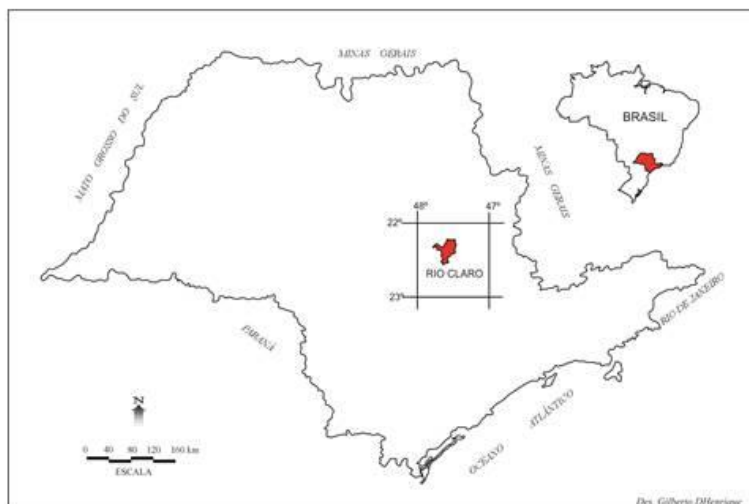
Esperamos que você se identifique com os lugares representados e que utilize esse material com prazer e satisfação.

Os autores ₄

Sumário:

Rio Claro	6
O que é mapa?	7
O que é atlas?	9
Lugares mais representado pelos alunos	10
Leituras, experiências, escritas...	29

Rio Claro



Fonte: Gilberto D. Henrique – Departamento de Geografia – Unesp Rio Claro

O município de Rio Claro está localizado no interior do estado de São Paulo, Brasil. A cidade foi fundada com o nome de "São João Batista de Rio Claro", por Decreto Imperial, em 9 de dezembro de 1830.



A bandeira do município de Rio Claro é composta por cores e símbolos que podem ser assim interpretados:

Azul: simboliza o céu da cidade e as tradições da família rio-clarense

Branco: significa a índole pacífica dos cidadãos

Amarelo e vermelho: integradas no brasão de Rio Claro.

O que é mapa?



- “Mapa é um papel cheio de desenho, para a gente não se perder.” (A3ABR)
- “Mapas servem para saber a localização.” (A2ABR)
- “Mapas servem para localizar o mundo.”(A27ABR)
- “Mapa é uma coisa que ajuda as pessoas a chegar a seu destino.” (A19ABR)
- “Mapa é um papel com muitos lugares, como Coreia, EUA, Japão, etc, servem para viajar e saber lugares do mundo.” (A15ABR)
- “Mapa é o que mostra as cidades e os países, servem para se localizar no mundo.” (A23ABR)

O que é mapa?



- “Mapa é uma coisa que os piratas usavam.” (A18ABR)
- “Mapa serve para ver onde estamos ou para ver os lugares. Para ver se estamos ou não perdidos.”
(A9ABR)
- “Mapa é uma localização do país e da cidade, serve para a gente não se perder.” (A21ABR)
- “Mapa é um localizador para lugares que não são conhecidos, lugares longes ou conhecidos.
Atualmente chama-se GPS.” (A6ABR)
- “Mapa leva a algum lugar do mundo e também te leva a um tesouro.” (A7ABR)

O que é atlas?



- “Atlas é o mapa do mundo mental.” (A26ABR)
- “Atlas é um livro de países.” (A12ABR)
- “Atlas é um livro com muitos mapas dos países, cidades, do mundo inteiro.” (A14ABR)
- “Atlas é o conjunto de mapas das cidades dos países e mostra o mundo.” (A23ABR)
- “Atlas é um livro com mapas, localizações e representação da terra.” (A5ABR)

Lugares mais registrados pelos alunos

LAGO AZUL



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/536421005588174765/?lp=true>

SHOPPING CENTER RIO CLARO



Fonte: <https://kekanto.com.br/biz/shopping-center-rio-claro/fotos/1621090>

FLORESTA ESTADUAL NAVARRO DE ANDRADE



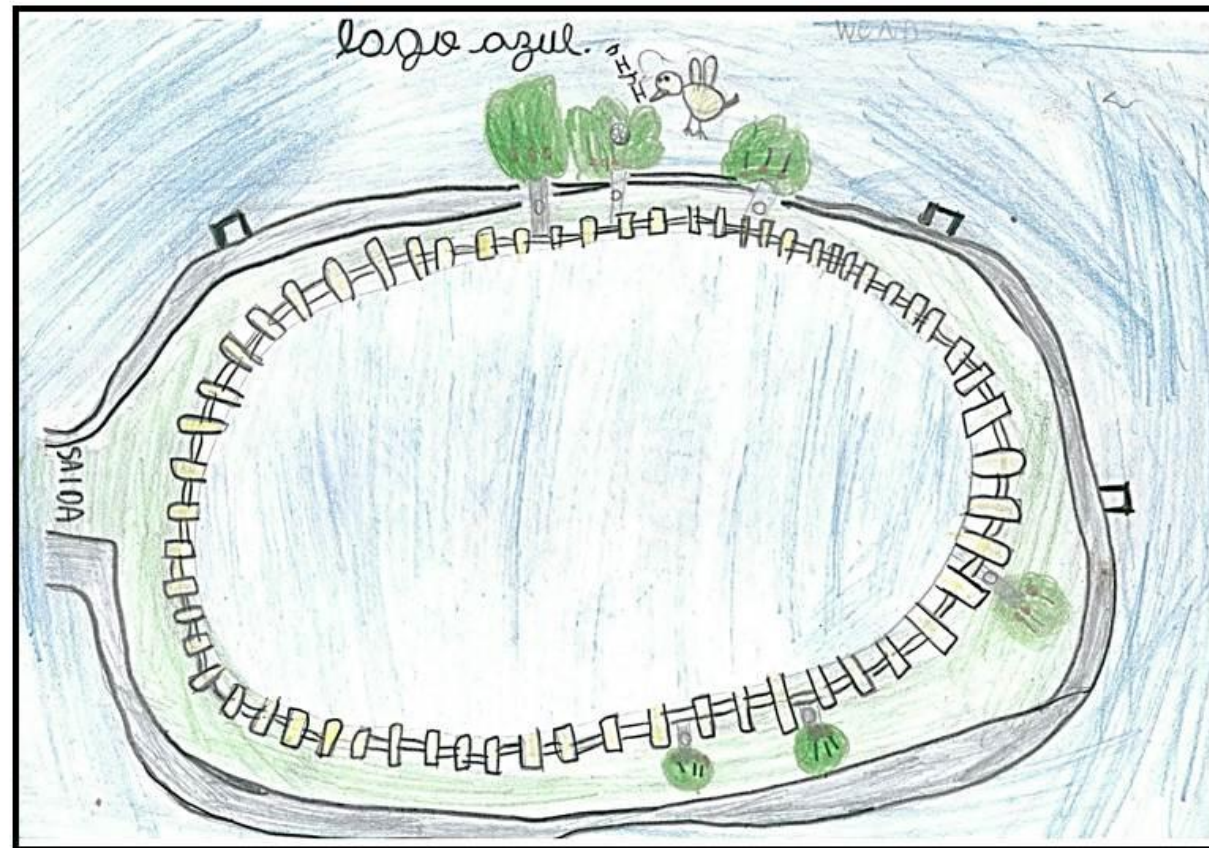
Fonte: <http://www.ambiente.sp.gov.br/o-plantador-de-eucaliptos-edmundo-navarro-de-andrade/>

PIZZA GAME



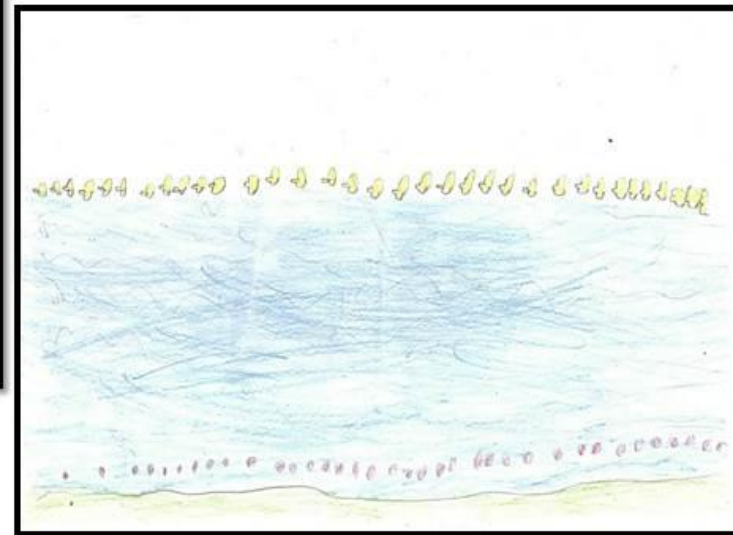
Fonte: <https://www.google.com.br/>

Lago Azul



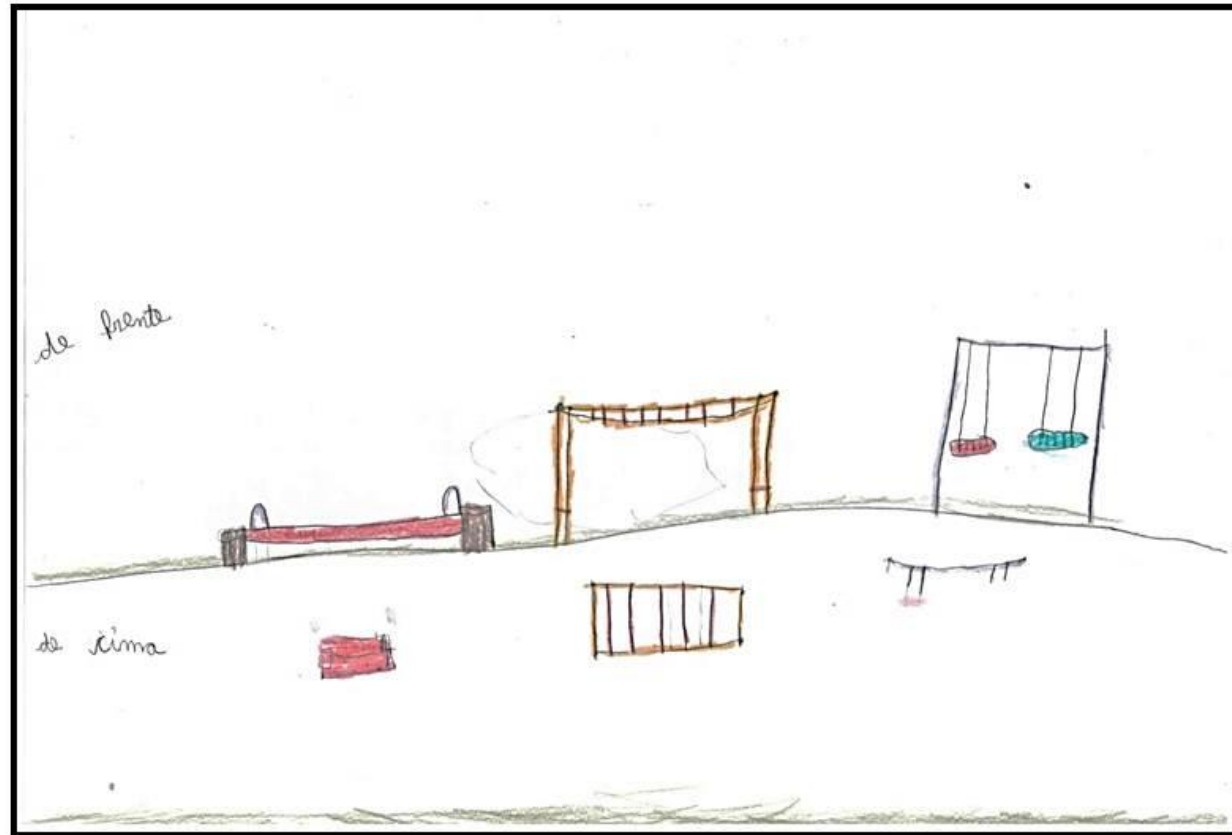
Autor (a): A25ABR

Lago Azul



Autor (a): A24ABR

Lago Azul



Autor (a): A26ABR

Lago Azul



Autor (a): A15ABR

Shopping Center Rio Claro



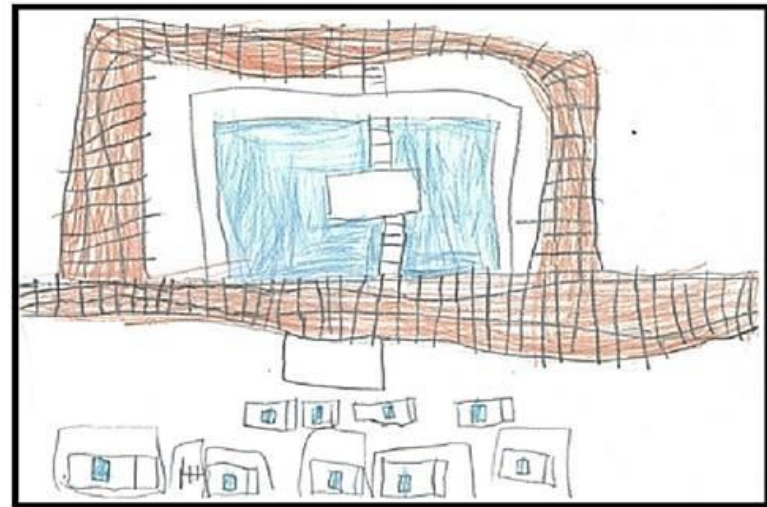
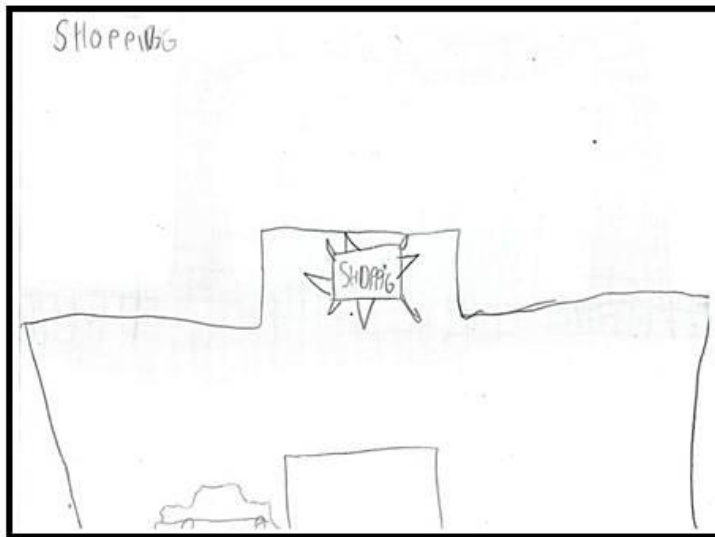
Autor (a): A16ABR

Shopping Center Rio Claro



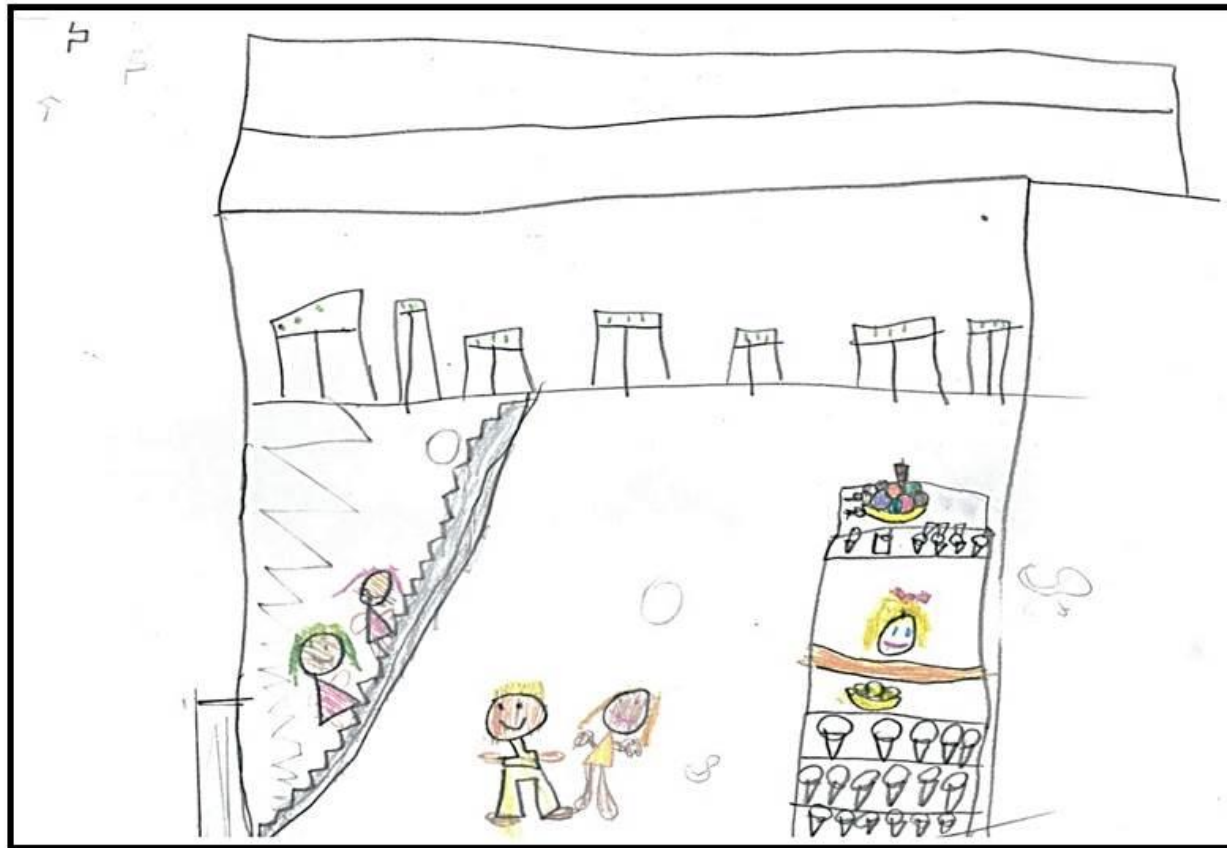
Autor (a): A6ABR

Shopping Center Rio Claro



Autor (a): A27ABR

Shopping Center Rio Claro



Autor (a): A3ABR

Shopping Center Rio Claro



Autor: A1ABR

Shopping Center Rio Claro



Autor (a): A13ABR

Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade



Autor (a): A23ABR

Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade



Autor (a): A22ABR

Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade



Autor (a): A8ABR

Pizza Game



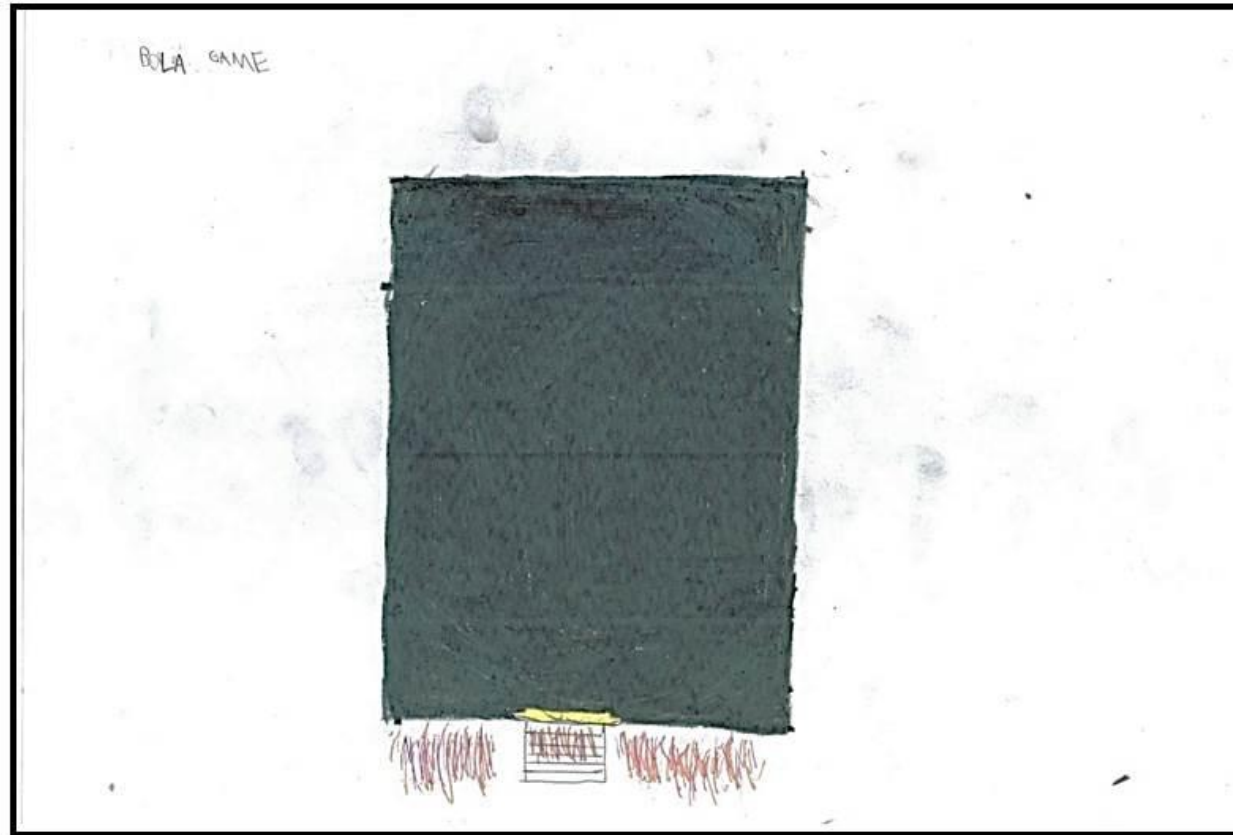
Autor (a): A11ABR

Pizza Game



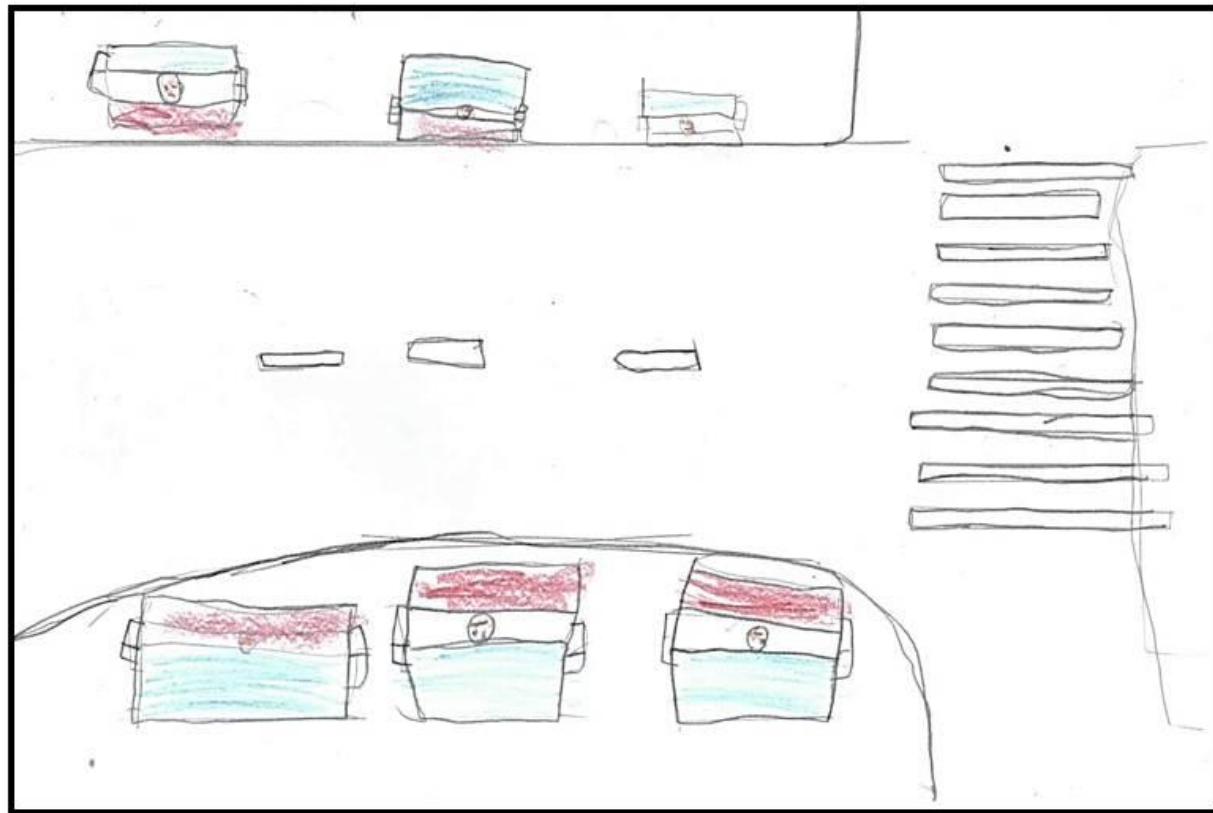
Autor (a): A21ABR

Bola Game



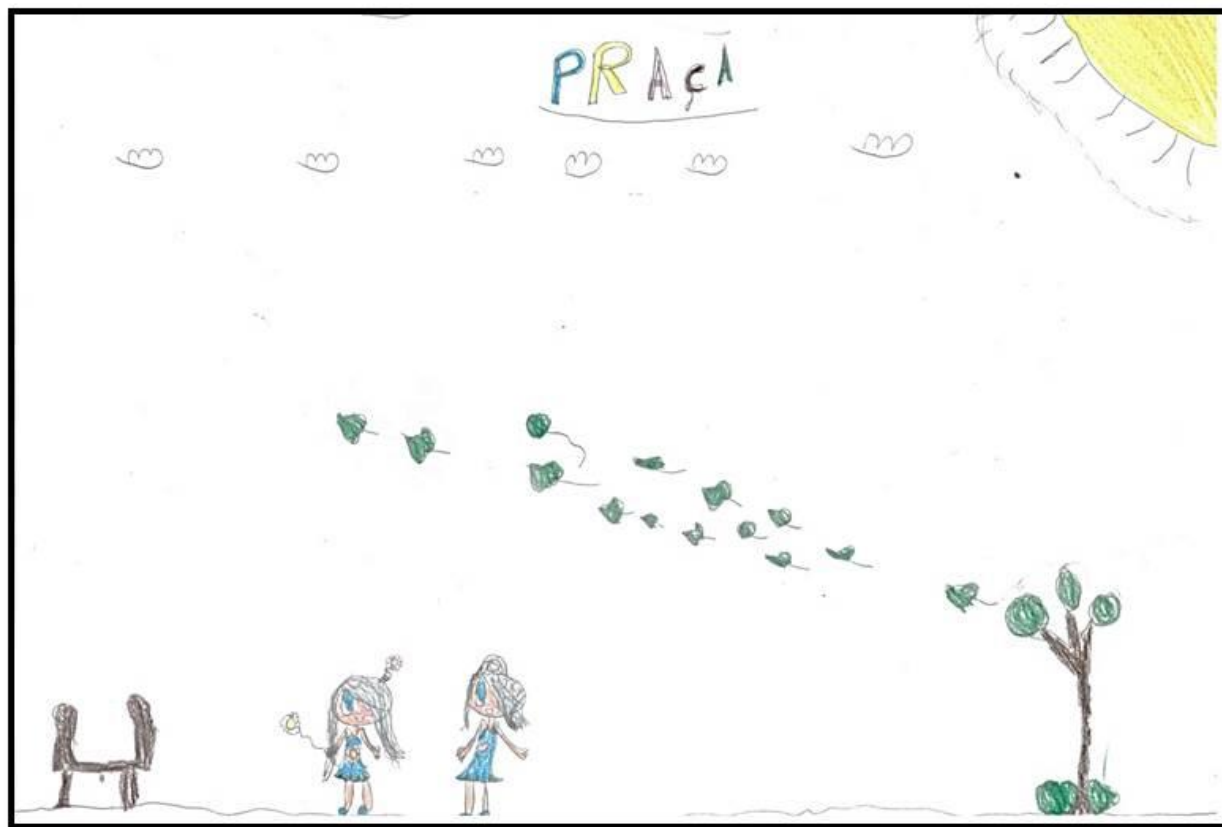
Autor (a): A2ABR

Praça de Jogos



Autor (a): A14ABR

Praça



Autor (a): A4ABR

Leituras, experiências, escritas...

“Eu gostei de trabalhar com atlas e mapas, é bastante criativo.” (A26ABR)

“Eu achei ótimo e divertido estudar mapas e atlas.” (A9ABR)

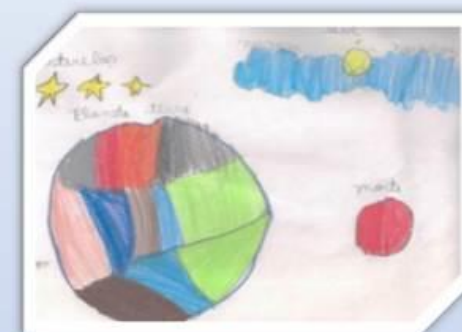
“Estudar atlas e mapas foi uma experiência muito divertida.” (A14ABR)

“Eu achei legal e gostei de conhecer os mapas e as cidades.” (A23ABR)

“Achei legal estudar os mapas e o atlas porque eu descobri um pouco do
nosso mundo.” (A5ABR)



**Este Atlas foi
elaborado pela
pesquisadora
Christiane Fernanda
da Costa
(Doutoranda em
Educação – Campus
Unesp Rio Claro) e
pelos alunos do 3º
Ano do Ensino
Fundamental da
Escola Municipal
Marcello Schmidt.**



Atlas de La Serena



Experiencias y Lecturas Espaciales de lo Cotidiano: Mapas Mentales por alumnos del 3ºA de la Enseñanza Básica

Atlas de La Serena

Experiencias y Lecturas Espaciales de lo Cotidiano: Mapas Mentales por alumnos del tercer año de la Enseñanza Básica



2018

Créditos

Investigadora:

Christiane Fernanda da Costa

Tutor:

João Pedro Pezzato

Agradecimientos:

Colegio Inglés Católico de La Serena

Alumnos y alumnas de 3° Básico A y 3° Básico B

Professora colaboradora: Jennifer Pacheco Morales

Professora colaboradora: Ximena Edith Cortes Quezada

Director Colegio Inglés Católico de La Serena: Victor Cantuarias Bozzo

Jefe de Departamento de Ciencias Sociales: Sergio Cordero Barraza

Presentación

Estimado(a) alumno(a):

Este es un material didáctico elaborado especialmente por ti y para ti.

Es especial por muchos motivos:

Es el resultado de la recolección de datos de la investigación para el Doctorado en Educación, que está realizando la Universidad Estadual de São Paulo (Unesp), localizada en Rio Claro, interior del estado de São Paulo, Brasil, titulada: **LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** (*LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LA CARTOGRAFÍA Y DE GEOGRAFÍA ESCOLAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA.*)

Su objetivo principal es promover la reflexión sobre las memorias e interpretaciones del espacio vivencial. En él tu encontrarás mapas mentales hechos por alumnos y alumnas de 3º año de la Enseñanza Básica, en el cual constan registros de experiencias y lecturas espaciales sobre de las comunas de La Serena y de Coquimbo.

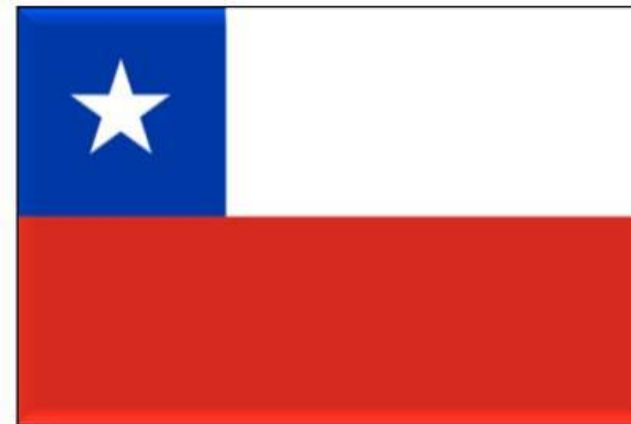
Esperamos que tu te identifiques con los lugares representados y que utilices este material con placer.

Los autores ⁴

Índice:

Territorio de Chile	6
Región de Coquimbo	7
Comunas de La Serena y de Coquimbo	8
¿Qué es un mapa?	9
¿Qué es un atlas?	12
La Tierra	14
Lecturas y experiencias: lugares de la IV región	21

TERRITORIO DE CHILE



Localización de Chile en América del Sur

Fonte: www.google.com

REGIÓN DE COQUIMBO



La conurbación La Serena – Coquimbo en la IV región

Fonte: Gilberto D. Henrique,
Departamento de Geografia - Unesp

La Región de Coquimbo es una de las dieciseis regiones que conforman Chile. Su capital es La Serena. Ubicada en el norte del país - norte chico -, limita al norte con la región de Atacama, al este con Argentina, al sur con la región de Valparaíso y al oeste con el océano Pacífico. Su principal centro urbano es la Conurbación La Serena-Coquimbo con 448.784 habitantes, según el Censo chileno de 2017.



La bandera de la región de Coquimbo consiste en un diseño en que se representan las principales postales de la zona: el cielo de color azul y la estrella blanca, simbolizando los observatorios astronómicos; el amarillo y celeste representando el cielo diurno y el clima local y las bandas de tonos verdes ,simbolizan la producción agrícola y pisquera.

COMUNA DE LA SERENA



La bandera de la ciudad de La Serena

La Serena es la segunda ciudad más antigua de Chile, fue fundada por el Capitán Juan Bohon con el nombre de Villanueva de La Serena, el 4 de septiembre de 1544.



Localización de La Serena en la IV región.
 Fonte: Gilberto D. Henrique – Departamento de Geografia – Unesp Rio Claro/São Paulo

¿Qué es un mapa?



- “Un mapa es una cosa que puedes ver países, ciudades y continentes.” (A8ACL)
- “Un mapa es una hoja que muestra toda la tierra que con el puedes ir a cualquier parte.” (A30ACL)
- “Un mapa es una copia de la Tierra que sirve para guiarte.” (A3ACL)
- “Es algo que te guía donde tu quiera” (A6ACL)
- “Es una hoja que puedes ver los continentes y los países.” (A16ACL)
- “Un mapa es un plano de los países.” (A34ACL)
- “Una representación plana de la Tierra.” (A31ACL)
- “Un mapa es un pedazo de papel que indican donde quedan los países, continentes y océanos. También indican los relieves de la tierra dependiente si es físico o político.” (A5ACL)
- “Es algo donde puedes ver los países y ver el océano Atlántico, océano Pacífico, Ártico, Índico y Austral.” (A23ACL)

¿Qué es un mapa?



- “Un mapa es algo que te muestra un lugar.” (A15ACL)
- “Un planisferio que pueden ver el mundo como países, continentes y océanos.” (A1ACL)
- “El mapa es un guía porque nos ayuda a ver por ejemplo en los monitos animados lo ocupan para un tesoro para guiarse y en la vida real se ocupa para guiarse a un lugar pero ahora con el paso del tiempo el mapa se ocupa en el telefono.” (A4ACL)
- “Es una forma de ver los países y los nombres de los oceanos y continentes.” (A32ACL)
- “Es la Tierra en una forma plana.” (A20ACL)
- “Es algo para ubicarse.” (A9ACL)
- “Es algo que representa el mundo, países.” (A7ACL)
- “Es algo que te muestra los países de forma cuadrada.” (A22ACL)
- “Un mapa es una representación para ubicarnos en la Tierra.” (A19ACL)
- “Un dibujo de territorios chilenos.” (A12ACL)

¿Qué es un mapa?



- “Un mapa e un papel que tiene los países , los continentes y los océanos.” (A18ACL)
- “Un mapa es una copia plana de países parte del mundo.” (A14ACL)
- “Un mapa es una copia de un país o de lugares de un ´país y sirven ubicarse en los países del mundo.” (A10ACL)
- “Es un papel donde se muestra el planeta.” (A33ACL)

¿Qué es un atlas?



- “Es un libro que muestra los continentes, océanos, la línea de Ecuador, la línea de meridianos.” (A8ACL)
- “Es un libro que muestra la Tierra.” (A30ACL)
- “Es un libro que te muestra los países, continentes, océanos y etc.” (A16ACL)
- “Un atlas sirve para investigar los países o continentes de distintas partes del mundo.” (A34ACL)
- “Un libro tratado sobre geografía.” (A31ACL)
- “Es como un mapa pero más grande y con más información y es más de tallado.” (A5ACL)
- “Es un libro.” (A23ACL)
- “Es un libro que muestra países.” (A15ACL)

¿Qué es un atlas?



- “Un libro que muestra países.” (A1ACL)
- “Es un libro.” (A32ACL)
- “Es un libro.” (A7ACL)
- “Es un libro que te muestra los países.” (A22ACL)
- “Un atlas es un libro que representa todos los tipos de mapas, por ejemplo: los climáticos, políticos, etc.” (A19ACL)
- “Un libro que representa todos los tipos de mapas.” (A12ACL)
- “Un libro que representa los lugares: ciudades , océanos y continentes.” (A18ACL)
- “Es un libro del planeta.” (A9ACL)
- “Un atlas es un libro que nos muestra los países.” (A10ACL)

La Tierra



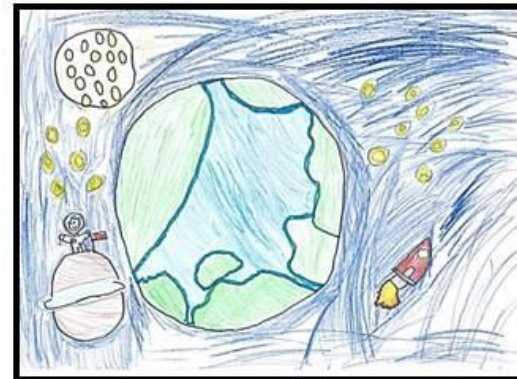
Autor (a): A1ACL



Autor (a): A2ACL

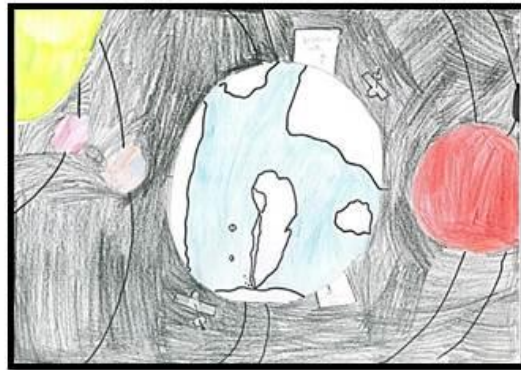


Autor (a): A3ACL

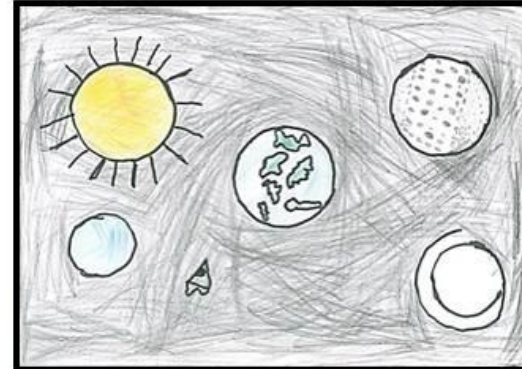


Autor (a): A4ACL

La Tierra



Autor (a): A5ACL



Autor (a): A6ACL

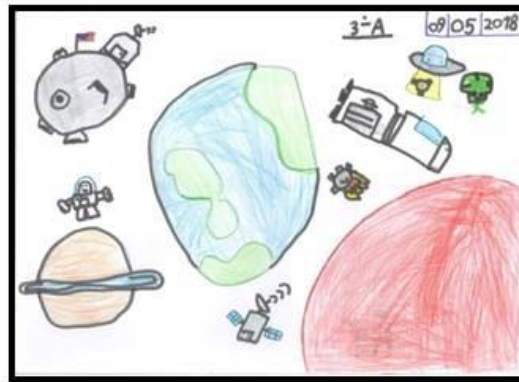


Autor (a): A7ACL



Autor (a): A8ACL

La Tierra



Autor (a): A9ACL



Autor (a): A10ACL



Autor (a): A11ACL

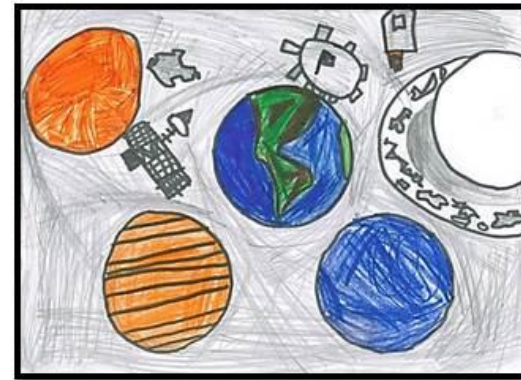


Autor (a): A12ACL

La Tierra



Autor (a): A13ACL



Autor (a): A14ACL

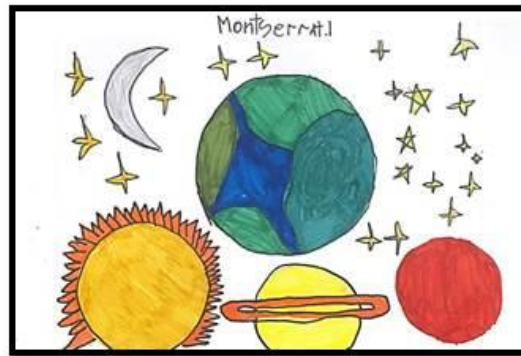


Autor (a): A15ACL

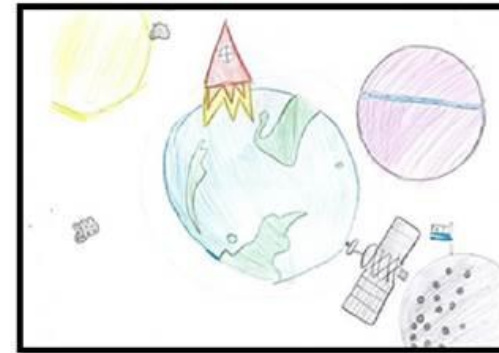


Autor (a): A16ACL

La Tierra



Autor (a): A17ACL



Autor (a): A18ACL



Autor (a): A19ACL

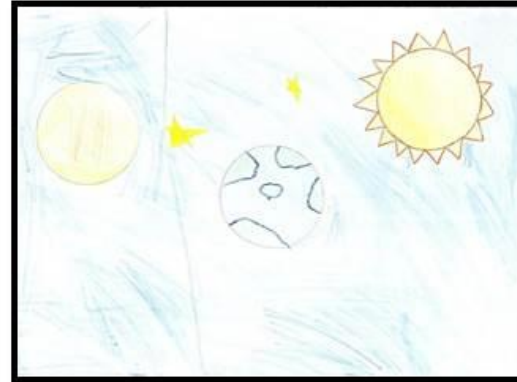


Autor (a): A20ACL

La Tierra



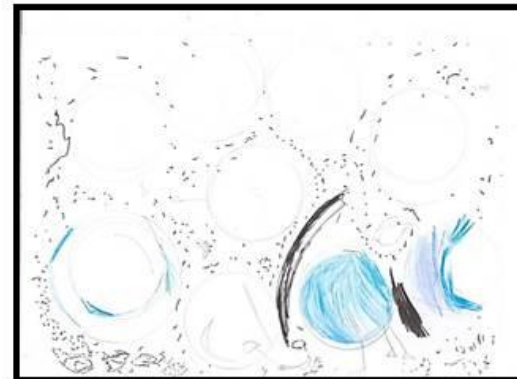
Autor (a): A21ACL



Autor (a): A22ACL

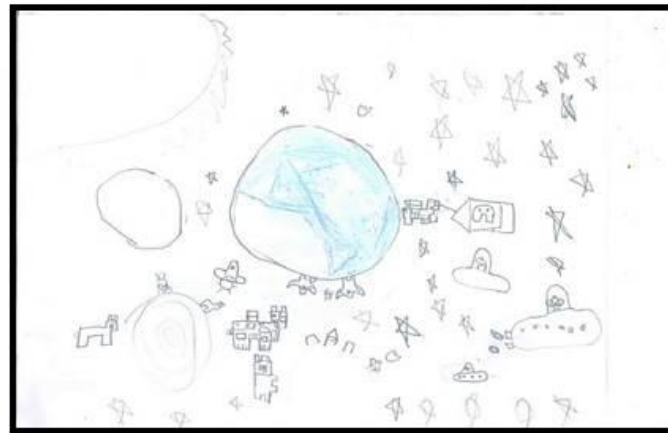


Autor (a): A23ACL



Autor (a): A24ACL

La Tierra



Autor (a): A25ACL

LECTURAS Y EXPERIENCIAS: LUGARES DE LA IV REGIÓN

FARO DE LA SERENA



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/184155072239940292/?lp=true>

CRUZ DEL TERCER MILENIO (COQUIMBO)



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Cruz_del_Tercer_Milenio

PLAYAS DE COQUIMBO Y LA SERENA



Fonte: <https://www.google.com.br/>

VALLE DEL ELQUI



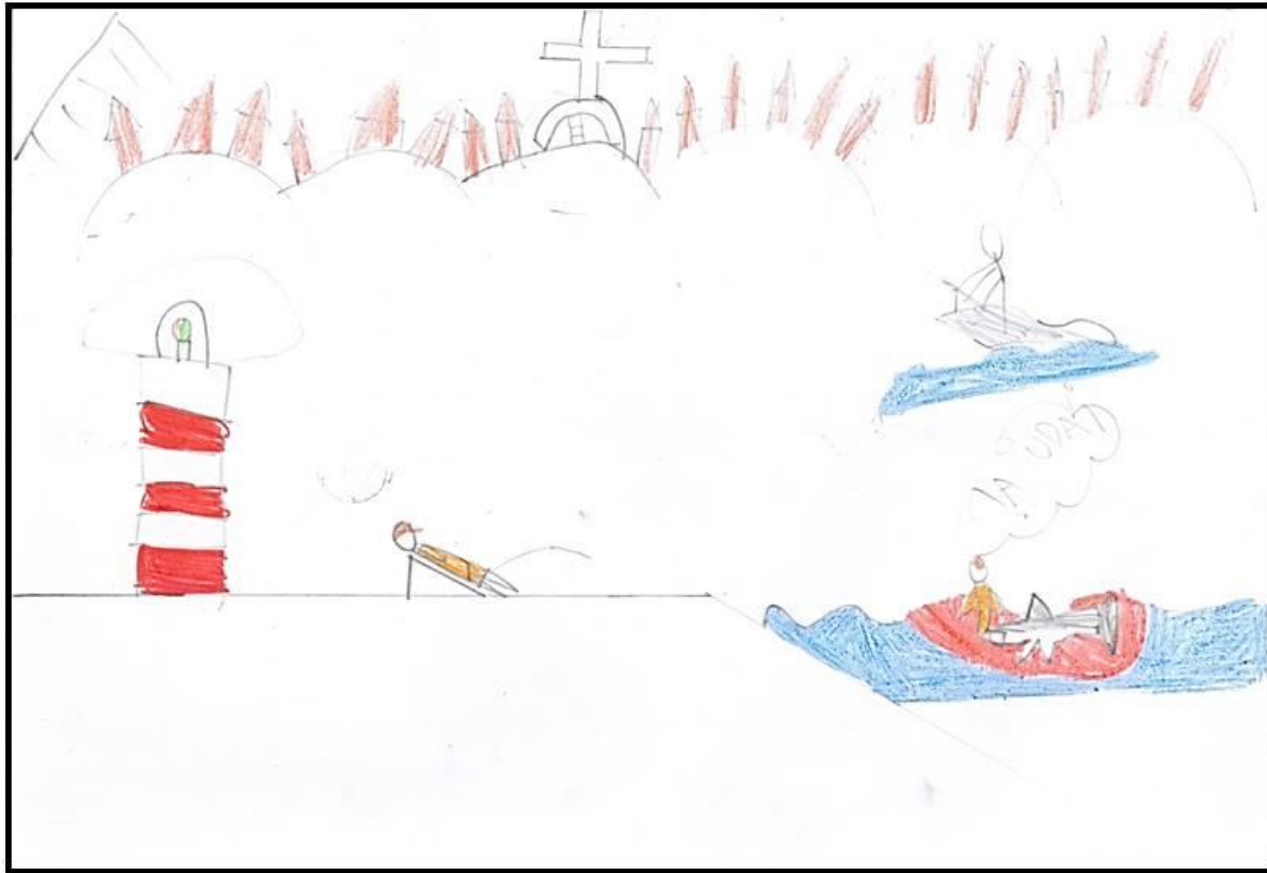
Fonte: <https://www.google.com.br/>

Faro Monumental de La Serena



Autor(a): A16ACL

Faro Monumental de La Serena



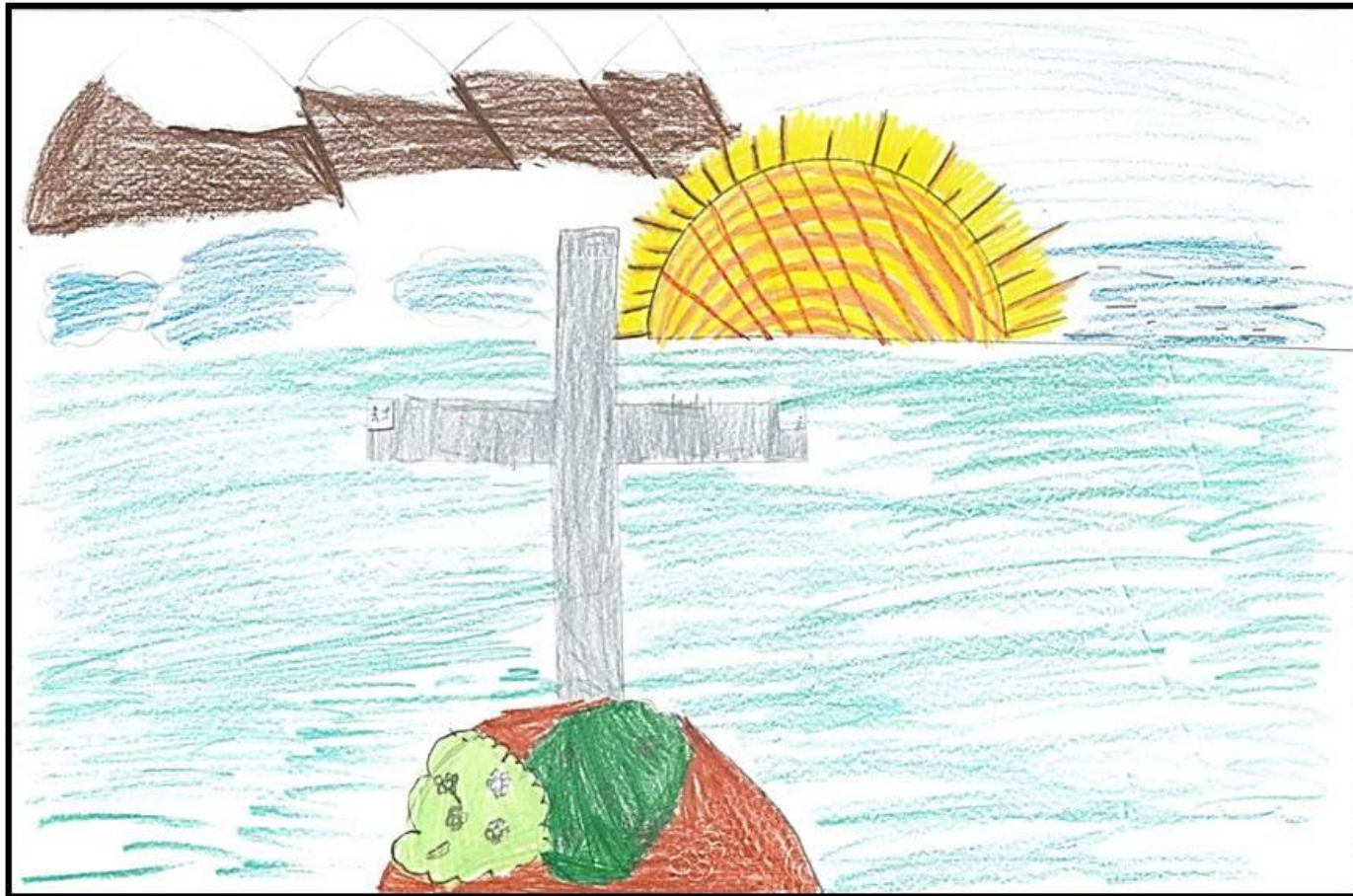
Autor(a): A8ACL

Cruz Del Tercer Milenio (Coquimbo)



Autor(a): A23ACL

Cruz Del Tercer Milenio (Coquimbo)



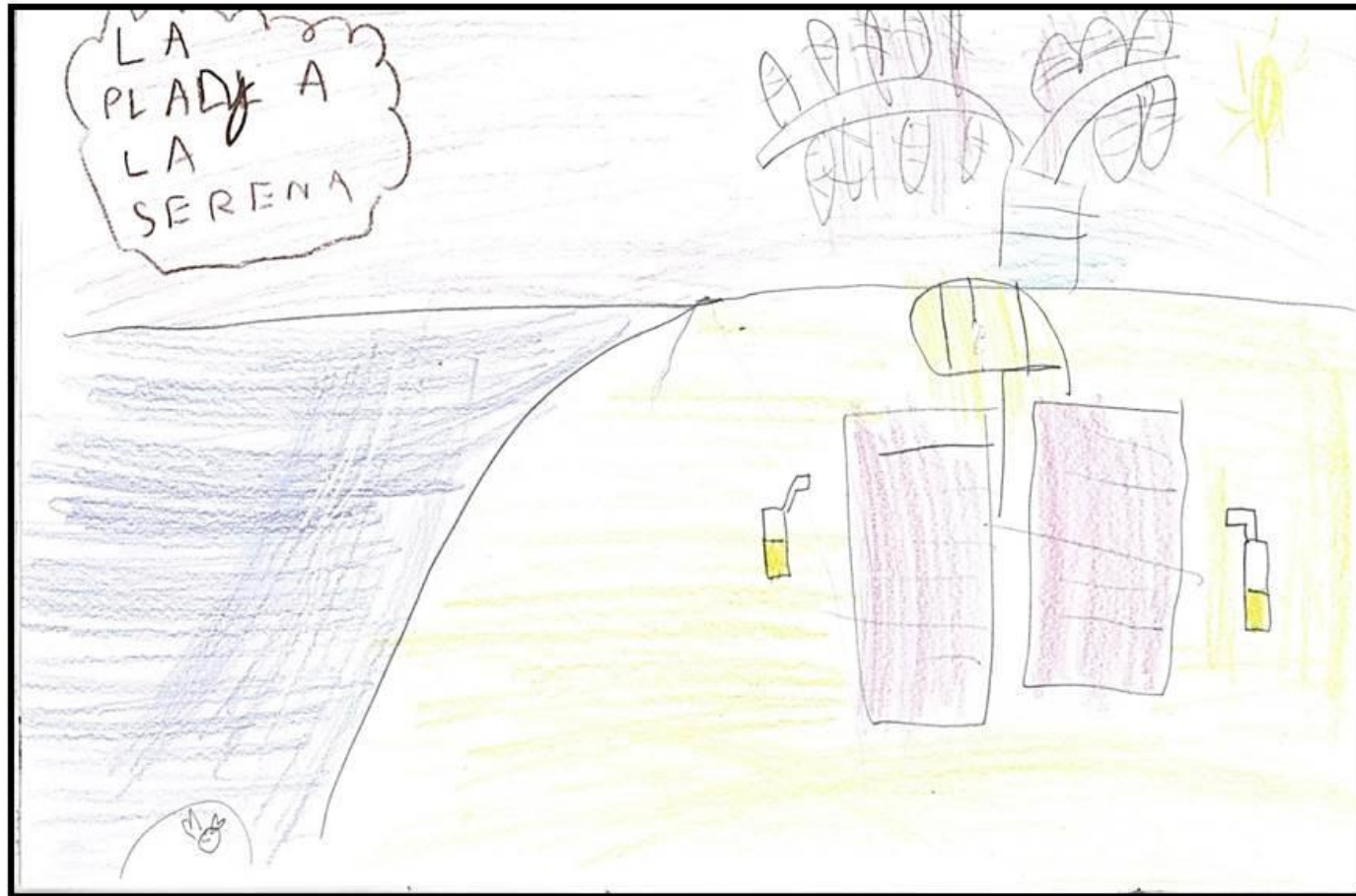
Autor(a): A17ACL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A26ACL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A22ACL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A5ACL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A18ACL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A21ACL

Valle del Elqui



Autor(a): A28ACL

Catedral de San Bartolomé de La Serena



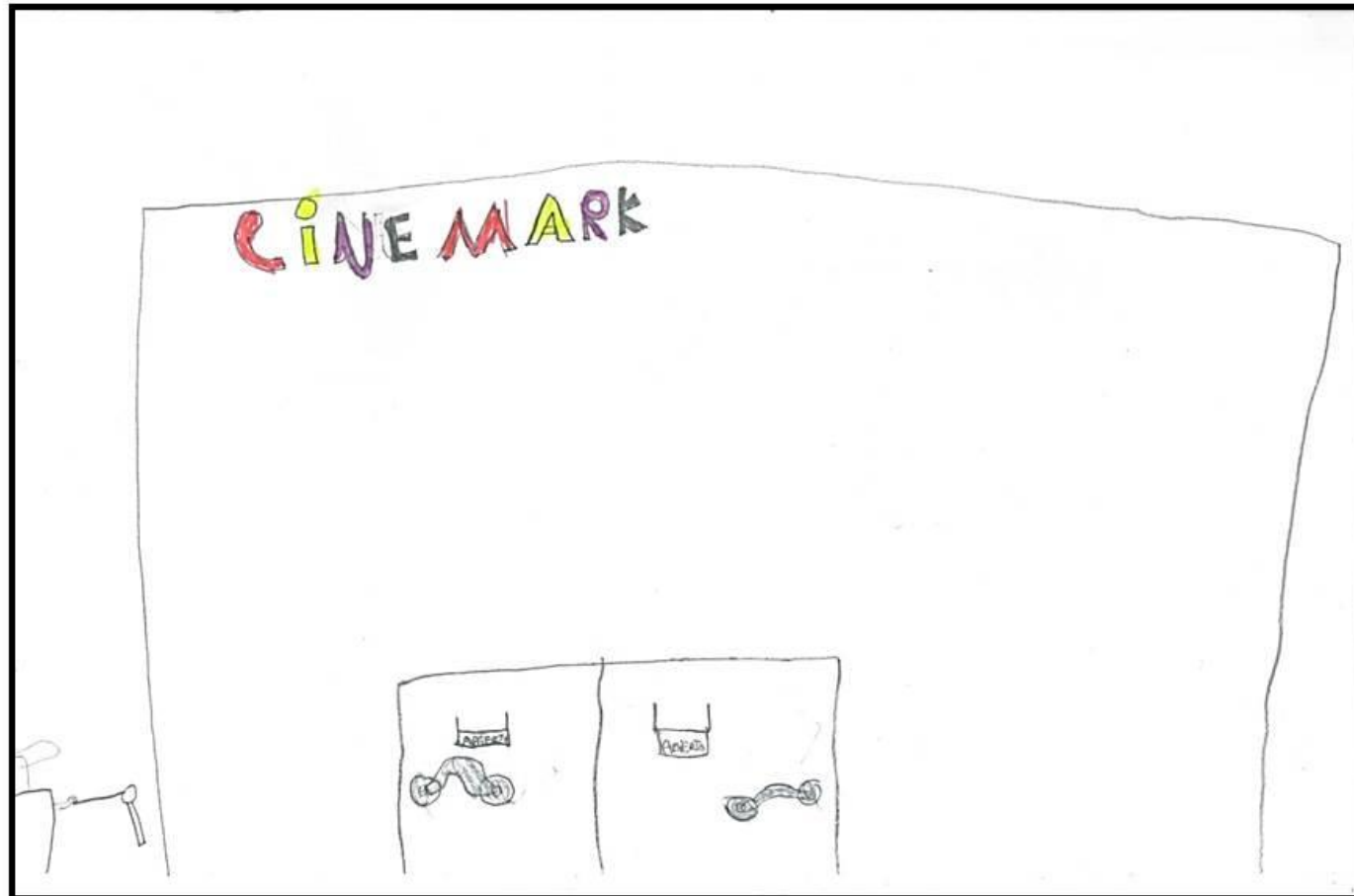
Autor(a): A15ACL

Parque Japones



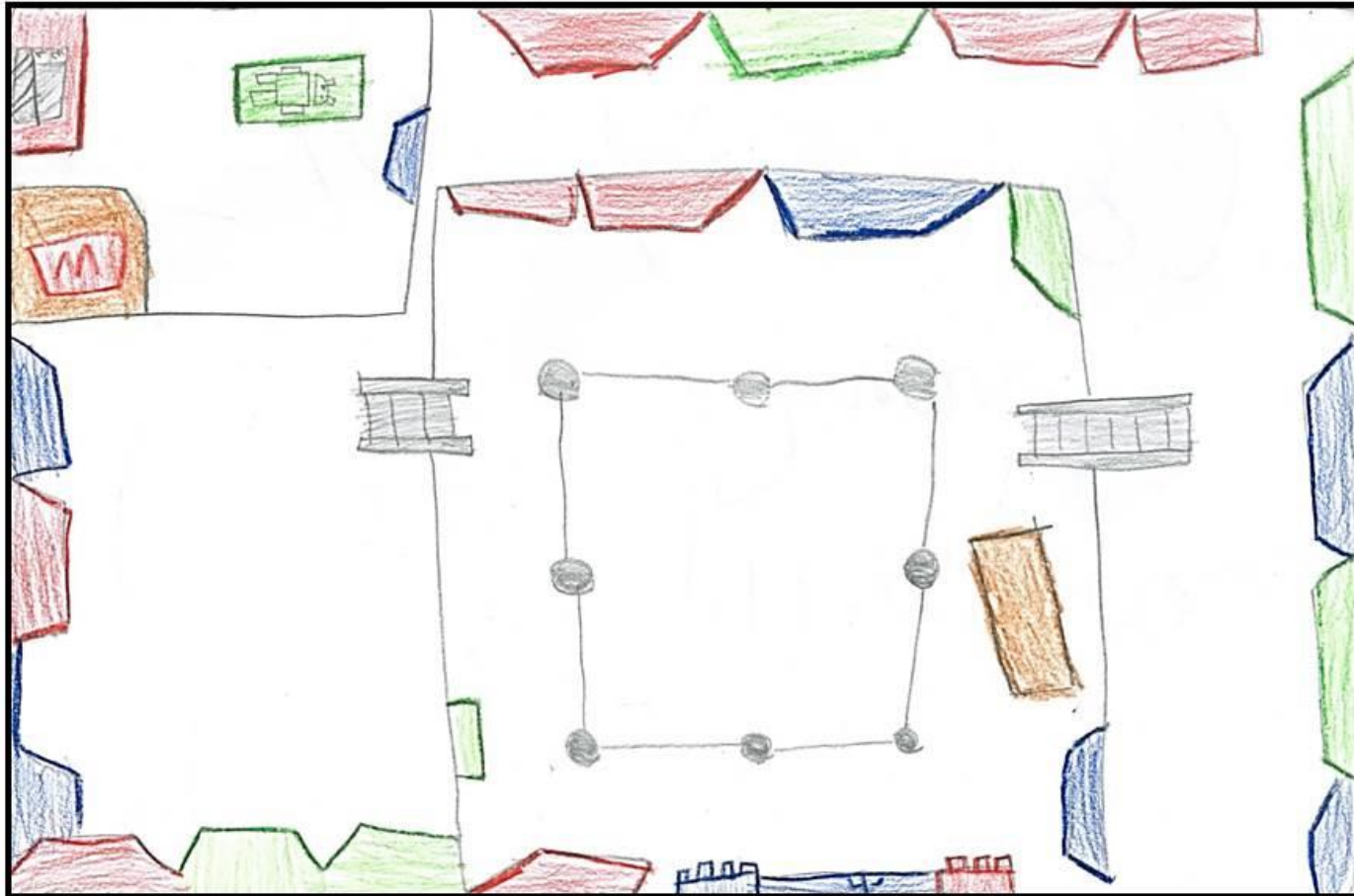
Autor(a): A1ACL

Mall de La Serena



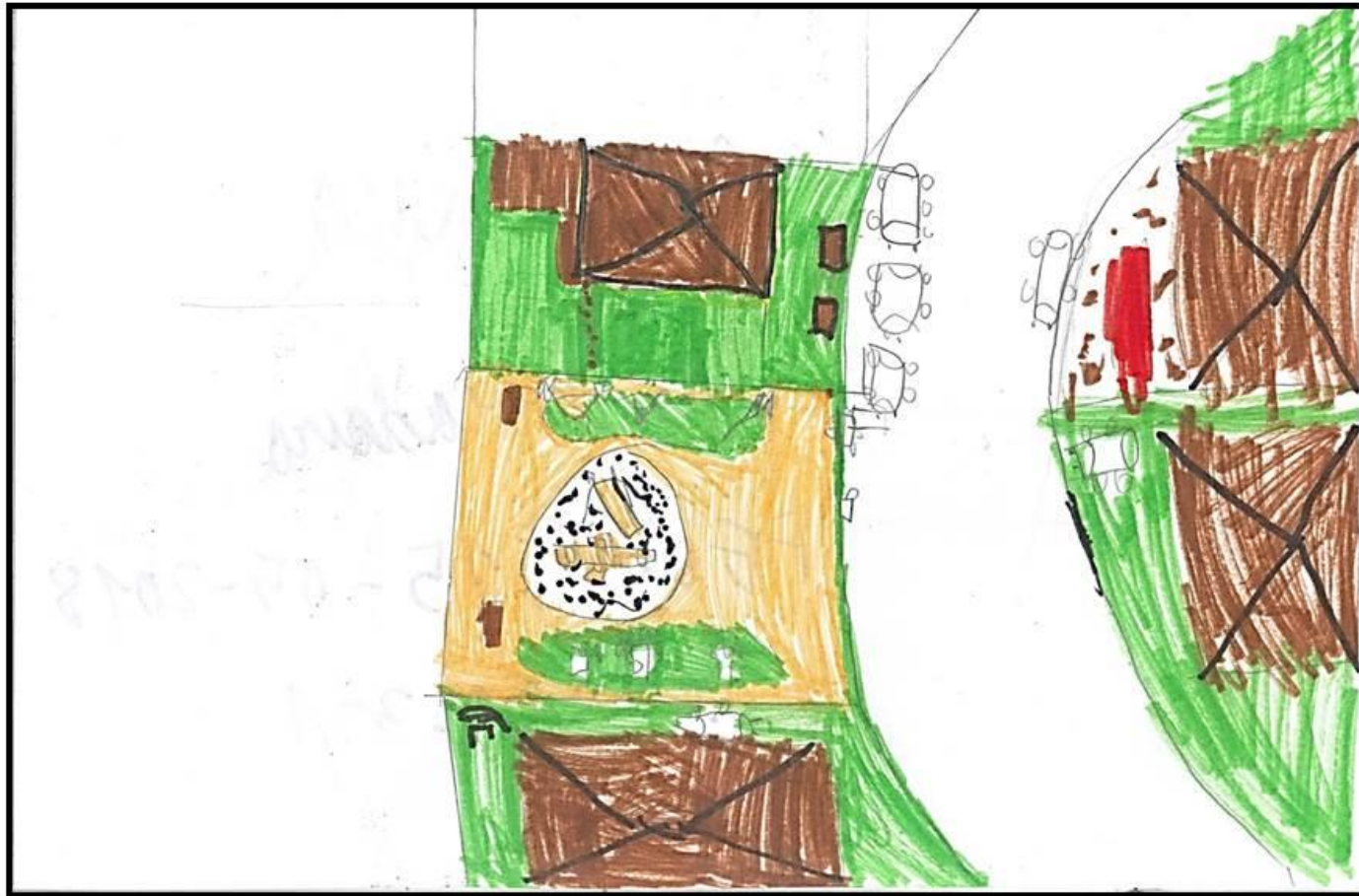
Autor(a): A27ACL

Mall de La Serena



Autor(a): A29ACL

Otros



Autor(a): A29ACL



Atlas de La Serena



Experiencias y Lecturas Espaciales de lo Cotidiano: Mapas Mentales por alumnos del 3ºB de la Enseñanza Básica

Atlas de La Serena

Experiencias y Lecturas Espaciales de lo Cotidiano: Mapas Mentales por alumnos del tercer año de la Enseñanza Básica



2018

Créditos

Investigadora:

Christiane Fernanda da Costa

Tutor:

João Pedro Pezzato

Agradecimientos:

Colegio Inglés Católico de La Serena

Alumnos y alumnas de 3° Básico A y 3° Básico B

Professora colaboradora: Jennifer Pacheco Morales

Professora colaboradora: Ximena Edith Cortes Quezada

Director Colegio Inglés Católico de La Serena: Victor Cantuarias Bozzo

Jefe de Departamento de Ciencias Sociales: Sergio Cordero Barraza

Presentación

Estimado(a) alumno(a):

Este es un material didáctico elaborado especialmente por ti y para ti.

Es especial por muchos motivos:

Es el resultado de la recolección de datos de la investigación para el Doctorado en Educación, que está realizando la Universidad Estadual de São Paulo (Unesp), localizada en Rio Claro, interior del estado de São Paulo, Brasil, titulada: **LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA CARTOGRAFIA E DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** (*LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LA CARTOGRAFÍA Y DE GEOGRAFÍA ESCOLAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA.*)

Su objetivo principal es promover la reflexión sobre las memorias e interpretaciones del espacio vivencial. En él tu encontrarás mapas mentales hechos por alumnos y alumnas de 3º año de la Enseñanza Básica, en el cual constan registros de experiencias y lecturas espaciales sobre de las comunas de La Serena y de Coquimbo.

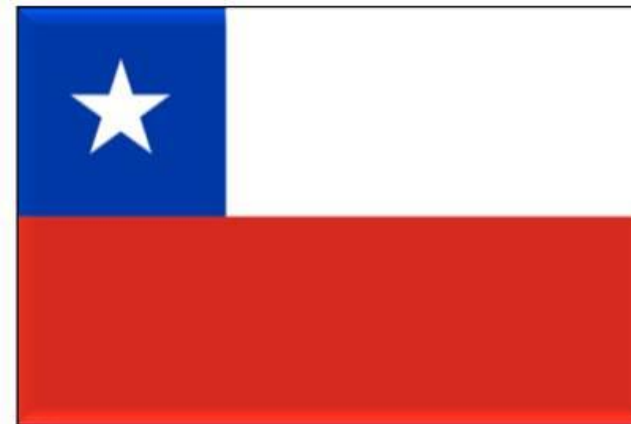
Esperamos que tu te identifiques con los lugares representados y que utilices este material con placer.

Los autores ⁴

Índice:

Territorio de Chile	6
Región de Coquimbo	7
Comunas de La Serena y de Coquimbo	8
¿Qué es un mapa?	9
¿Qué es un atlas?	12
La Tierra	14
Lecturas y experiencias: lugares de la IV región	21

TERRITORIO DE CHILE



Localización de Chile en América del Sur

Fonte: www.google.com

REGIÓN DE COQUIMBO



La conurbación La Serena – Coquimbo en la IV región

Fonte: Gilberto D. Henrique,
Departamento de Geografia - Unesp

La Región de Coquimbo es una de las dieciseis regiones que conforman Chile. Su capital es La Serena. Ubicada en el norte del país - norte chico -, limita al norte con la región de Atacama, al este con Argentina, al sur con la región de Valparaíso y al oeste con el océano Pacífico. Su principal centro urbano es la Conurbación La Serena-Coquimbo con 448.784 habitantes, según el Censo chileno de 2017.



La bandera de la región de Coquimbo consiste en un diseño en que se representan las principales postales de la zona: el cielo de color azul y la estrella blanca, simbolizando los observatorios astronómicos; el amarillo y celeste representando el cielo diurno y el clima local; y las bandas de tonos verdes que simbolizan la producción agrícola y pisquera.

COMUNA DE LA SERENA



La bandera de la ciudad de La Serena

La Serena es la segunda ciudad más antigua de Chile, fue fundada por el Capitán Juan Bohón con el nombre de Villanueva de La Serena, el 4 de septiembre de 1544.



Localización de La Serena en la IV región.
 Fonte: Gilberto D. Henrique – Departamento de Geografia – Unesp Rio Claro/São Paulo

¿Qué es un mapa?



- “El mapa es una representación de el planeta Tierra en forma plana. Estos pueden mostrar todo el planeta del interior de un país.” (A11BCL)
- “Es algo que representa la Tierra con el planisferio y el globo terráqueo.” (A4BCL)
- “El mapa es un objeto que ayuda a ver donde estas o donde quieras ir, también te puede decir donde ir.” (A3BCL)
- “Un mapa es como una representación de países.” (A10BCL)
- “Un mapa es un referencia a la Tierra en forma plana en forma completa mostrándote los continentes, países, océanos y ...” (A12BCL)
- “Un mapa es una representación desde arriba de un lugar, ciudad o país y también representación más pequeña.” (A24BCL)
- “Un mapa es un tipo plano.” (A23BCL)

¿Qué es un mapa?



- “Yo creo que un mapa es una cosa que ubica a las personas.” (A14BCL)
- “Es algo que nos dirige en cualquier parte del mundo.” (A29BCL)
- “Es algo que nos muestra los mares y los países.” (A13BCL)
- “Es algo para ver si te pierdes.” (A5BCL)
- “Un mapa es un pedazo de papel que demuestra donde estas y donde vas.” (A7BCL)
- “Es una cosa que tiene los océanos, los continentes y los países.” (A8BCL)
- “Es una representación.” (A9BCL)
- “Un mapa es una representación de la Tierra.” (A20BCL)
- “Es como un planisferio pero no es, es algo para guiarme por donde vamos. Si vamos para un país, por ejemplo: Brasil.” (A19BCL)

¿Qué es un mapa?



- “Un mapa es una representación de la Tierra entera y te ayuda a ver continentes y océanos.” (A25BCL)
- “Un mapa es grande que te muestra todos los continentes y todos los océanos.” (A2BCL)
- “Una representación de la Tierra que te muestra los continentes y los océanos.” (A16BCL)
- “Un mapa es la representación de la Tierra, muestra diferentes países.” (A28BCL)
- “Un mapa es algo que sirve para ver en donde se ubica un lugar.” (A22BCL)
- “Un mapa es una representación plana de la superficie y muestra la Tierra completa y en una visión desde arriba.” (A27BCL)
- “Una representación de la Tierra en forma plana.” (A6BCL)
- “Una forma de planos.” (A21BCL)
- “Es donde salen los países , los continentes y los océanos.” (A26BCL)
- “Un mapa es una representación de un lugar o de una ciudad.” (A18BCL)

¿Qué es un atlas?



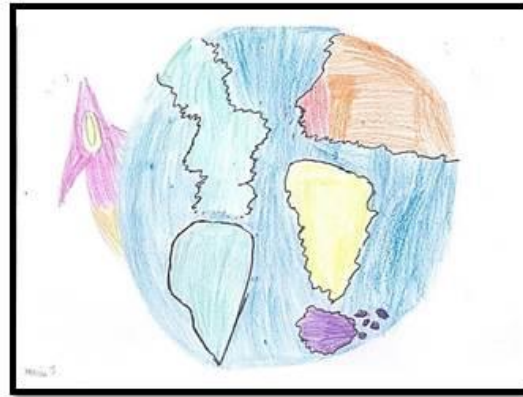
- “Un atlas es un libro que muestra imágenes, representaciones o informaciones sobre el planeta Tierra o un país.” (A11BCL)
- “Es un mapa mundial y muestra todo el mundo.” (A4BCL)
- “Un atlas es un planisferio, es un libro.” (A3BCL)
- “Es algo que muestra representación de imágenes de la Tierra.” (A10BCL)
- “Es un mapa mundial que tiene información de los planos.” (A12BCL)
- “Un tipo de planisferio, mapa mundial.” (A24BCL)
- “Es un planisferio.” (A23BCL)
- “El atlas es un mapamundi.” (A14BCL)
- “Creo que es un lago o es un mapa.” (A 29BCL)
- “Es algo para ubicar en el mundo.” (A13BCL)
- “Es el universo.” (A5BCL)
- “Es un libro.” (A8BCL)

¿Qué es un atlas?

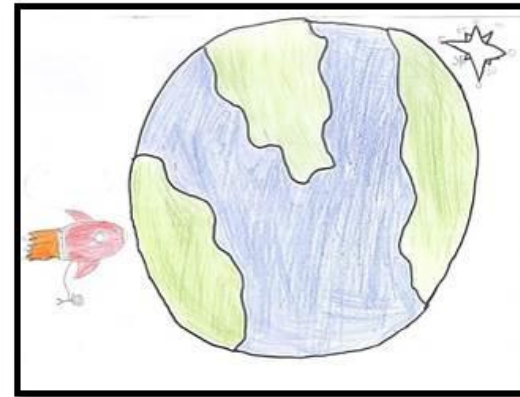


- “Un atlas es un mapamundi.” (A20BCL)
- “Es como una estatua, eso creo.” (A19BCL)
- “Es un libro con distintos tipos de mapas.” (A 25BCL)
- “Es un libro que tiene planisferio o también un mapa mundial.” (A2BCL)
- “Un mapa mundial.” (A16BCL)
- “Un mapa mundial, muestra diferentes lugares del mundo.” (A30BCL)
- “Un mapa mundial.” (A27B)
- “Un mapa mundial.” (A6BCL)
- “Es un libro que aparece información de la Tierra.” (A26BCL)
- “Un atlas creo que es una representación de un continente.” (A18BCL)
- “No se que es pero creo que es como un mapa que hay regiones.” (A22BCL)

La Tierra



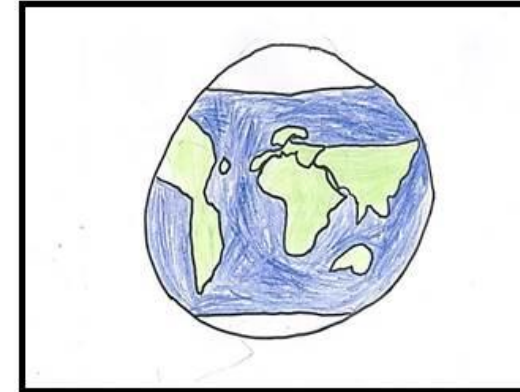
Autor (a): A1BCL



Autor (a): A2BCL



Autor (a): A3BCL



Autor (a): A4BCL

La Tierra



Autor (a): A5BCL



Autor (a): A6BCL

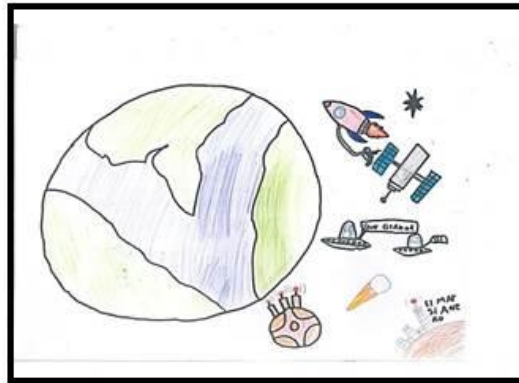


Autor (a): A7BCL



Autor (a): A8BCL

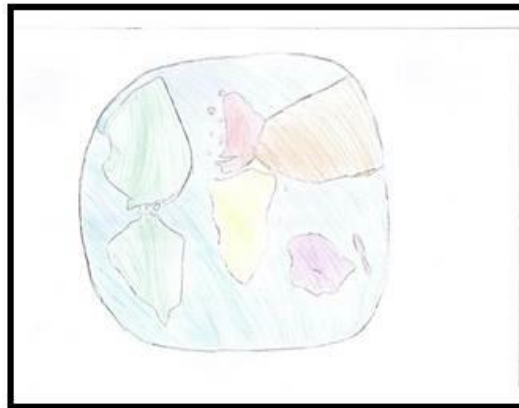
La Tierra



Autor (a): A9BCL



Autor (a): A10BCL



Autor (a): A11BCL

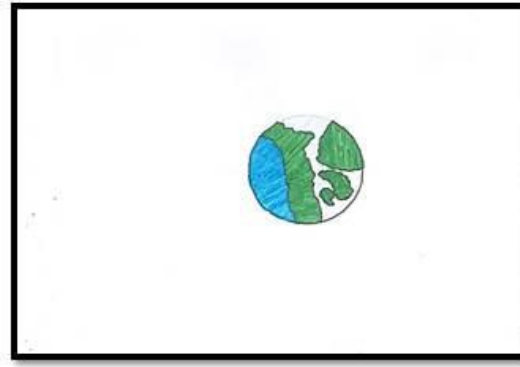


Autor (a): A12BCL

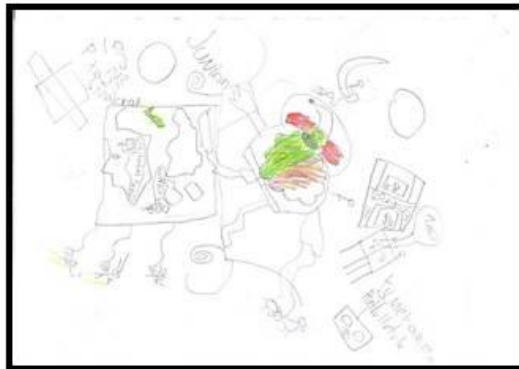
La Tierra



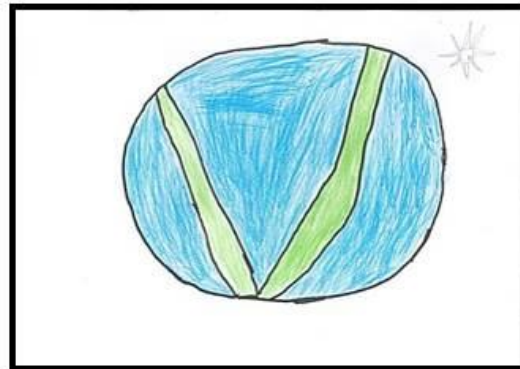
Autor (a): A13BCL



Autor (a): A14BCL

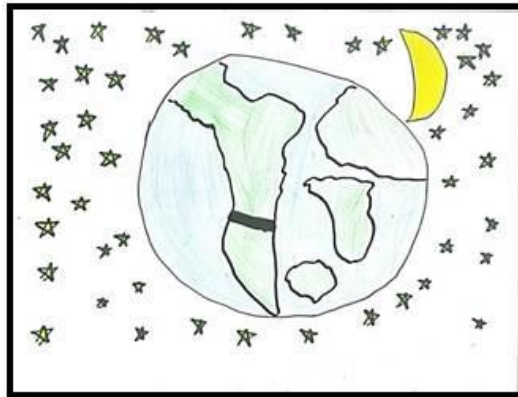


Autor (a): A15BCL



Autor (a): A16BCL

La Tierra



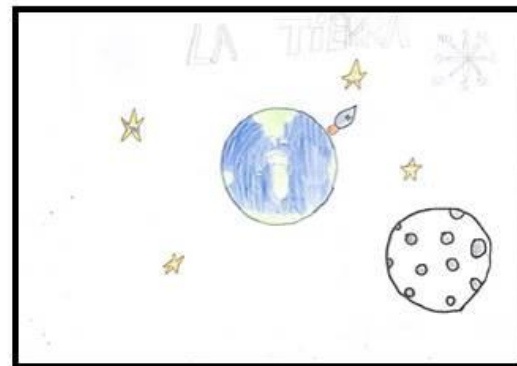
Autor (a): A17BCL



Autor (a): A18BCL

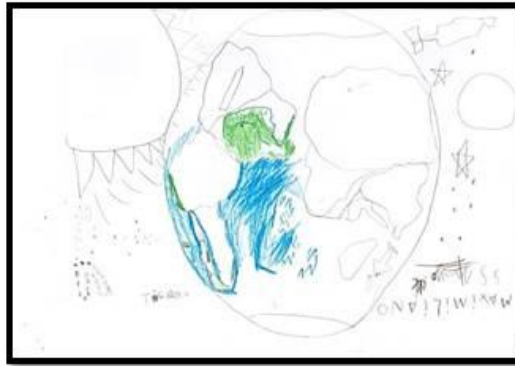


Autor (a): A19BCL



Autor (a): A20BCL

La Tierra



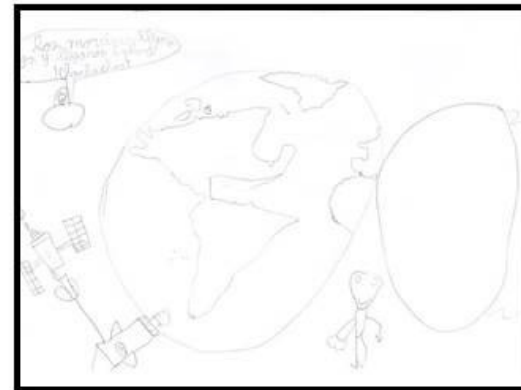
Autor (a): A21BCL



Autor (a): A22BCL



Autor (a): A23BCL



Autor (a): A24BCL

LECTURAS Y EXPERIENCIAS: LUGARES DE LA IV REGIÓN

FARO DE LA SERENA



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/184155072239940292/?lp=true>

PLAYAS DE COQUIMBO Y LA SERENA



Fonte: <https://www.google.com.br/>

CRUZ DEL TERCER MILENIO (COQUIMBO)



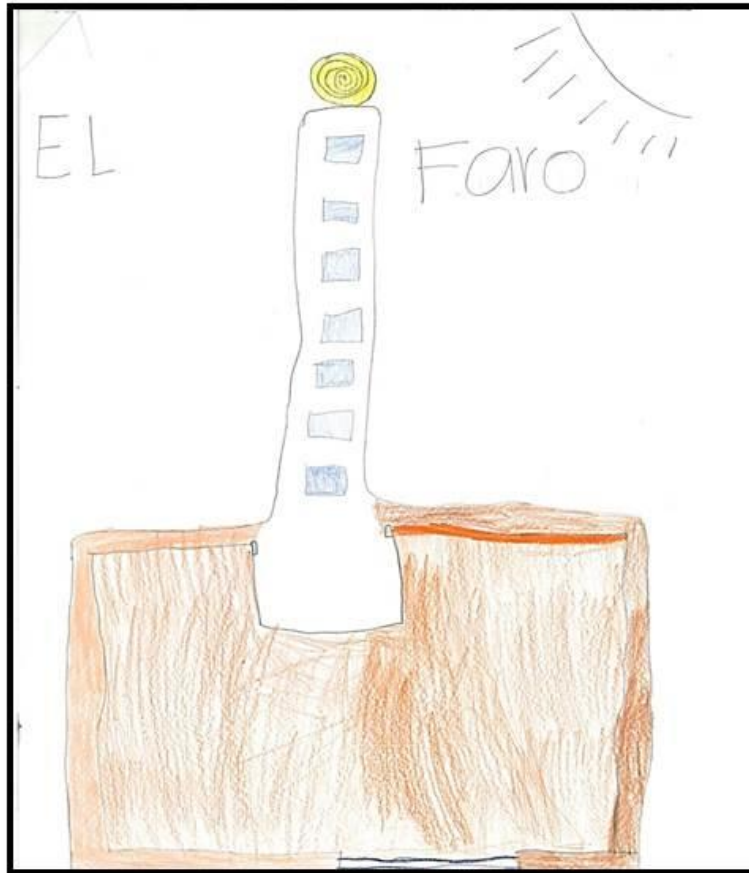
Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Cruz_del_Tercer_Milenio

VALLE DEL ELQUI



Fonte: <https://www.google.com.br/>

Faro Monumental de La Serena



Autor(a): A37BCL

Faro Monumental de La Serena



Autor(a): A31BCL

Faro Monumental de La Serena



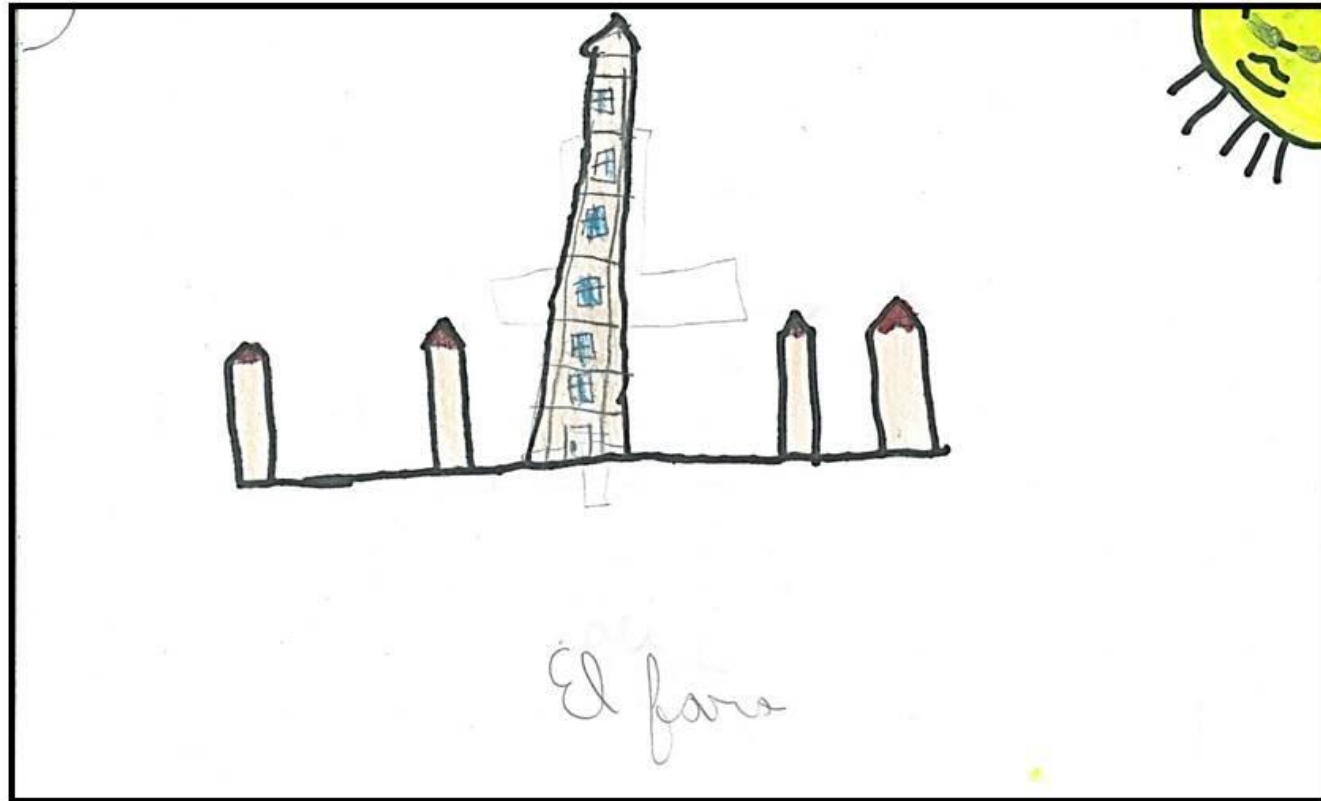
Autor(a): A11BCL

Faro Monumental de La Serena



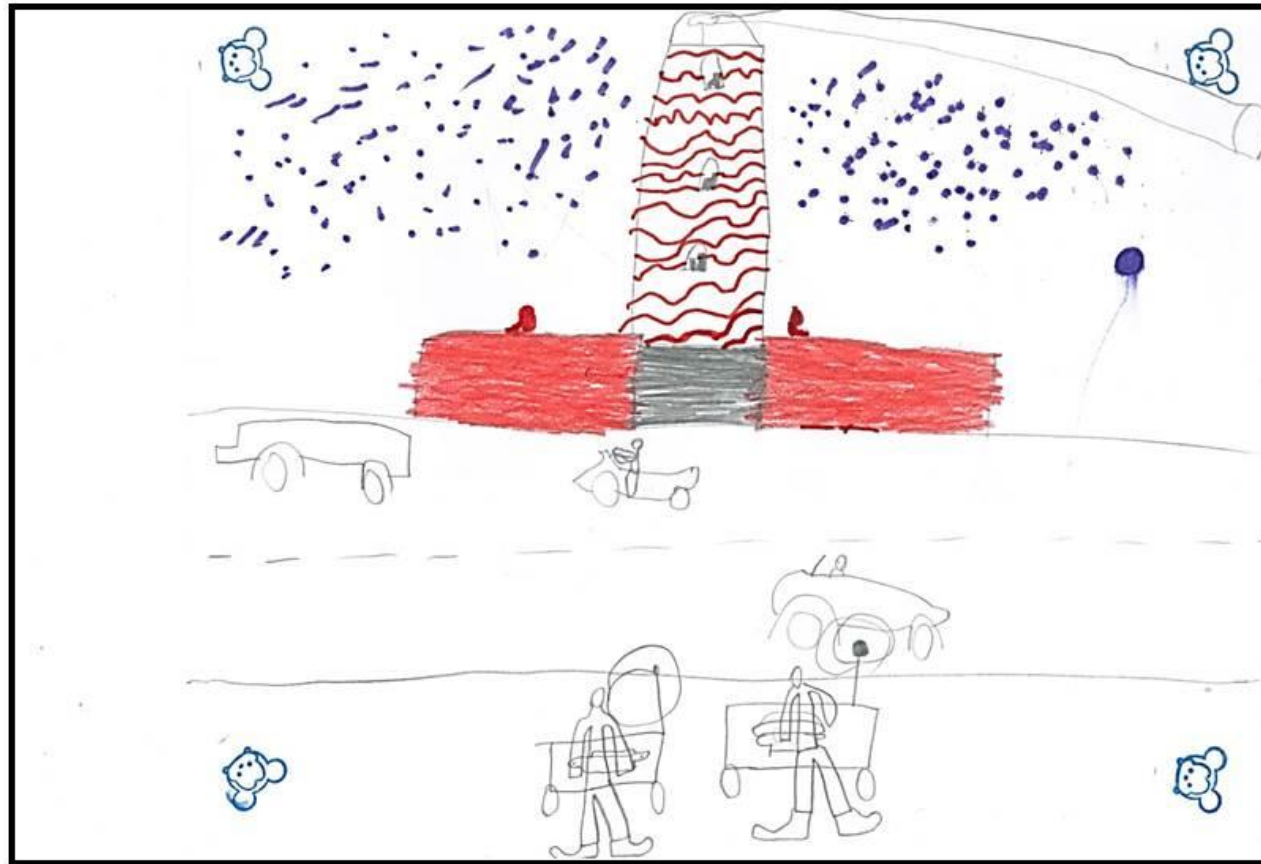
Autor(a): A12B CL

Faro Monumental de La Serena



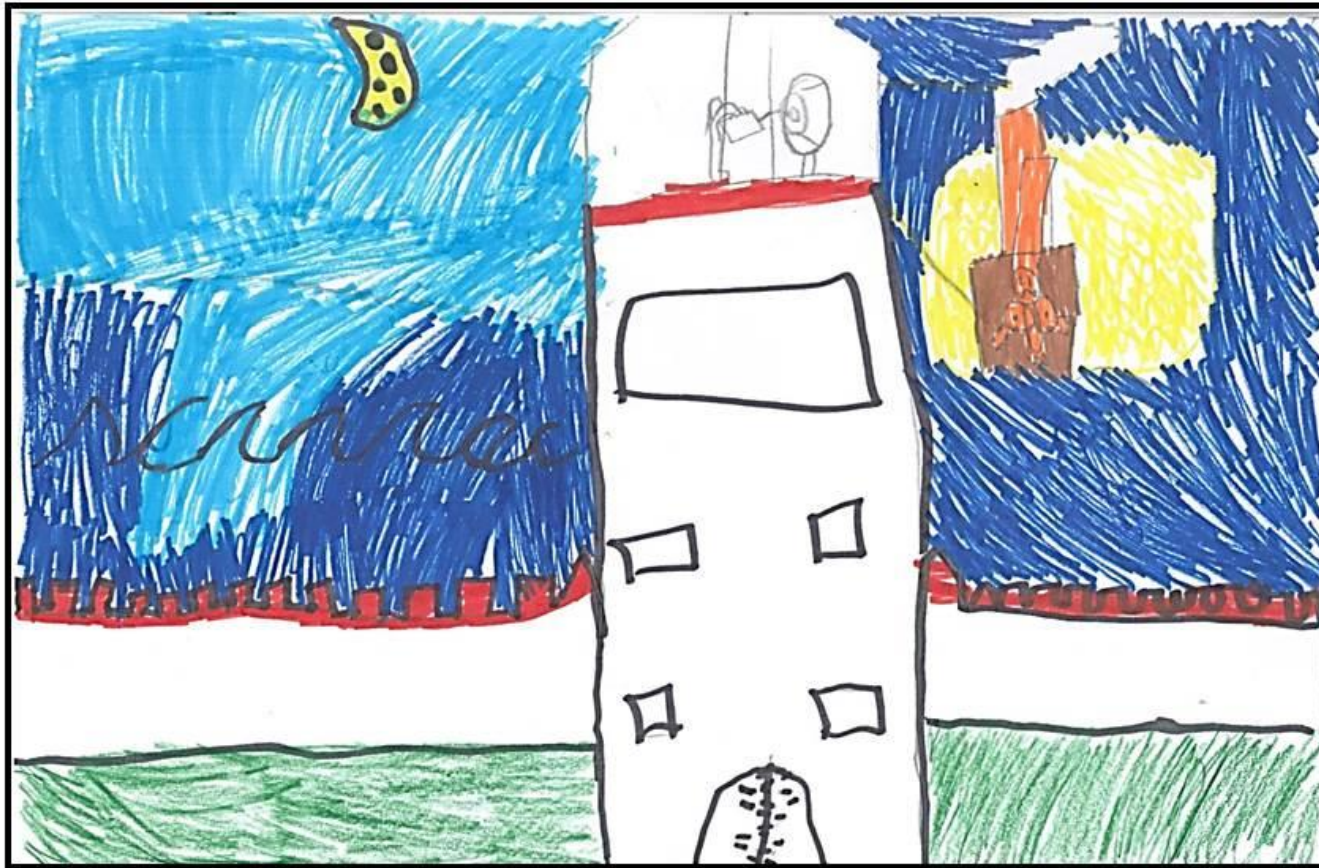
Autor(a): A16BCL

Faro Monumental de La Serena



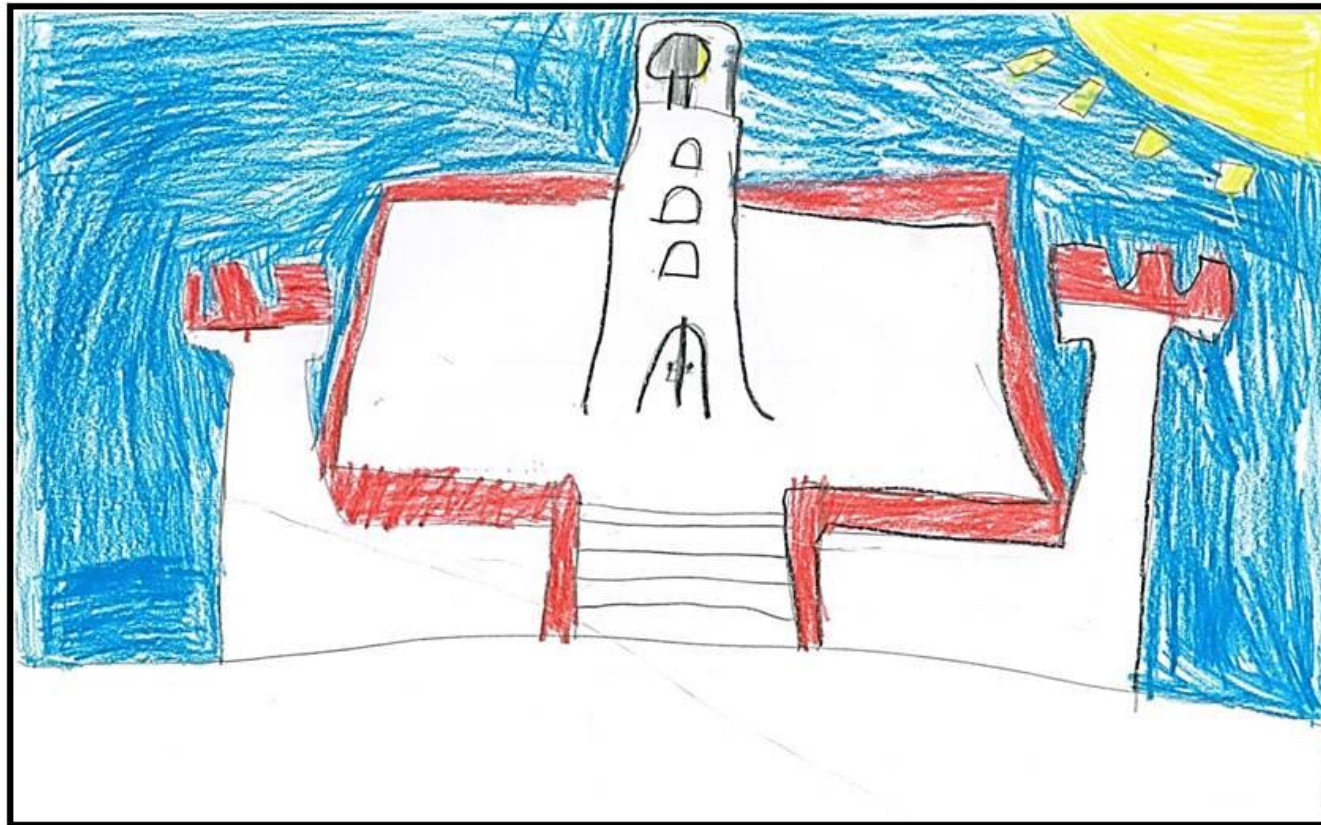
Autor(a): A31BCL

Faro Monumental de La Serena



Autor(a): A32BCL

Faro Monumental de La Serena



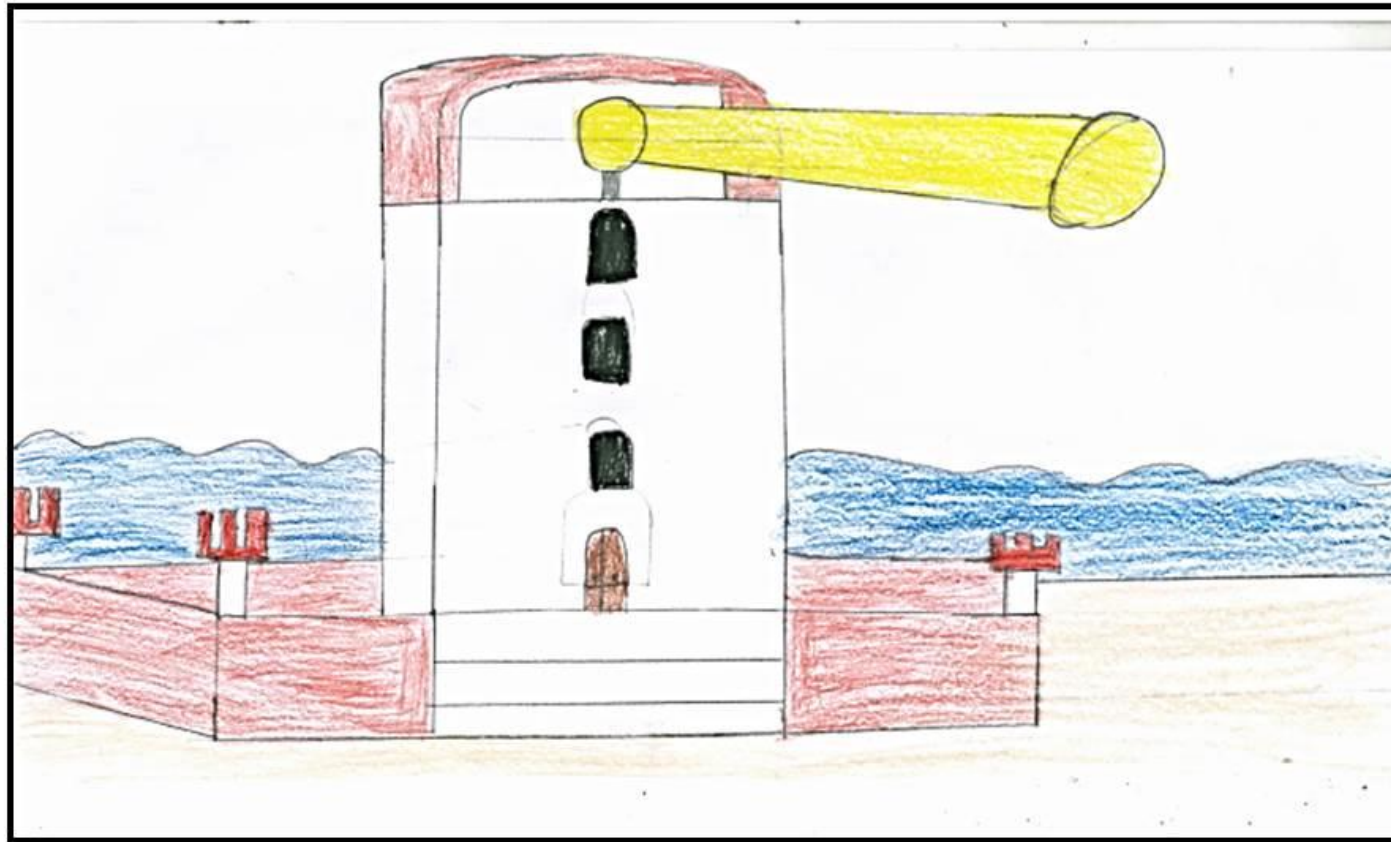
Autor(a): A6BCL

Faro Monumental de La Serena



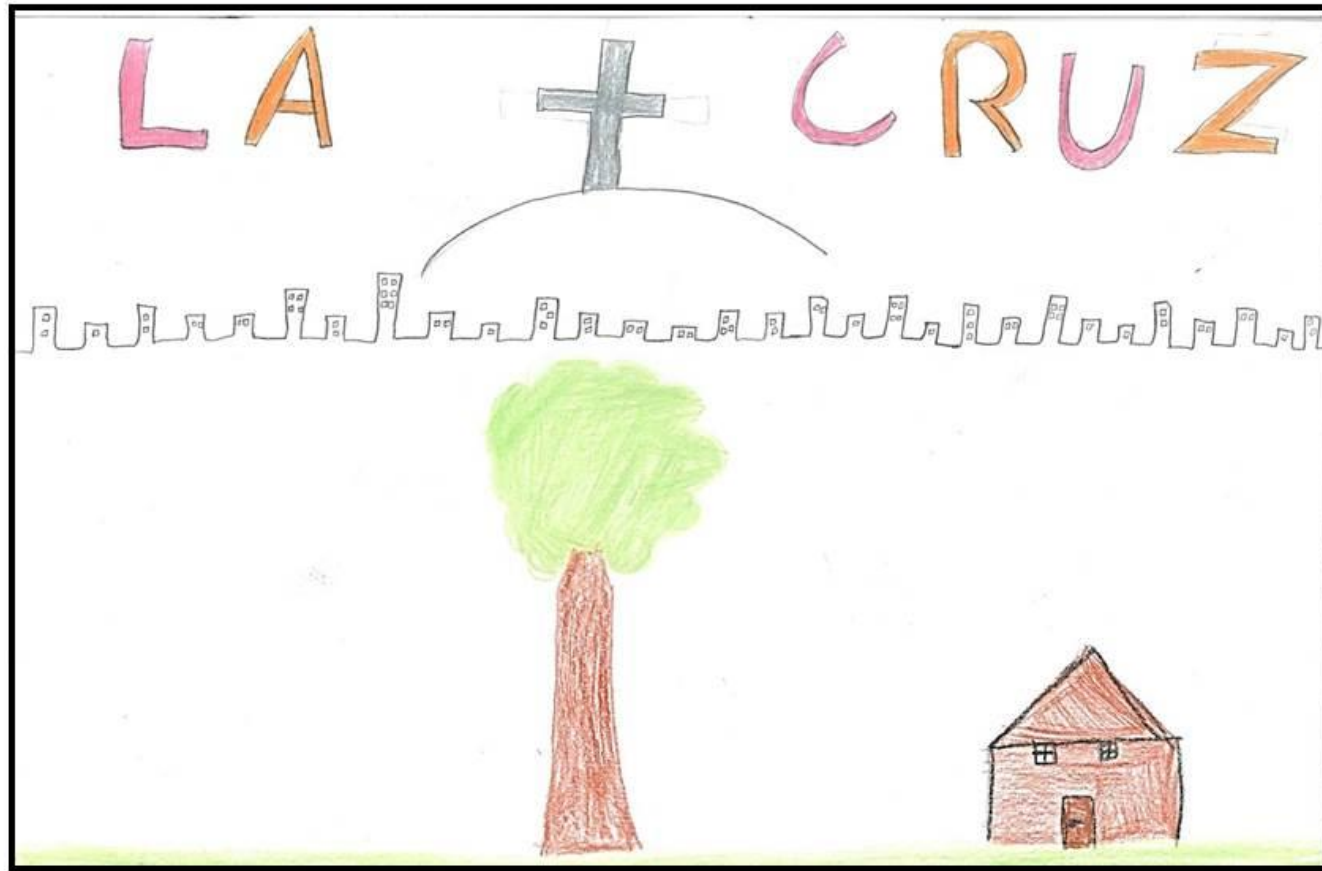
Autor(a): A26BCL

Faro Monumental de La Serena



Autor(a): A33BCL

Cruz del Tercer Milenio (Coquimbo)



Autor(a): A2BCL

Cruz del Tercer Milenio (Coquimbo)



Autor(a): A4BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A22BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A20BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A34BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A23BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A17BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A35BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



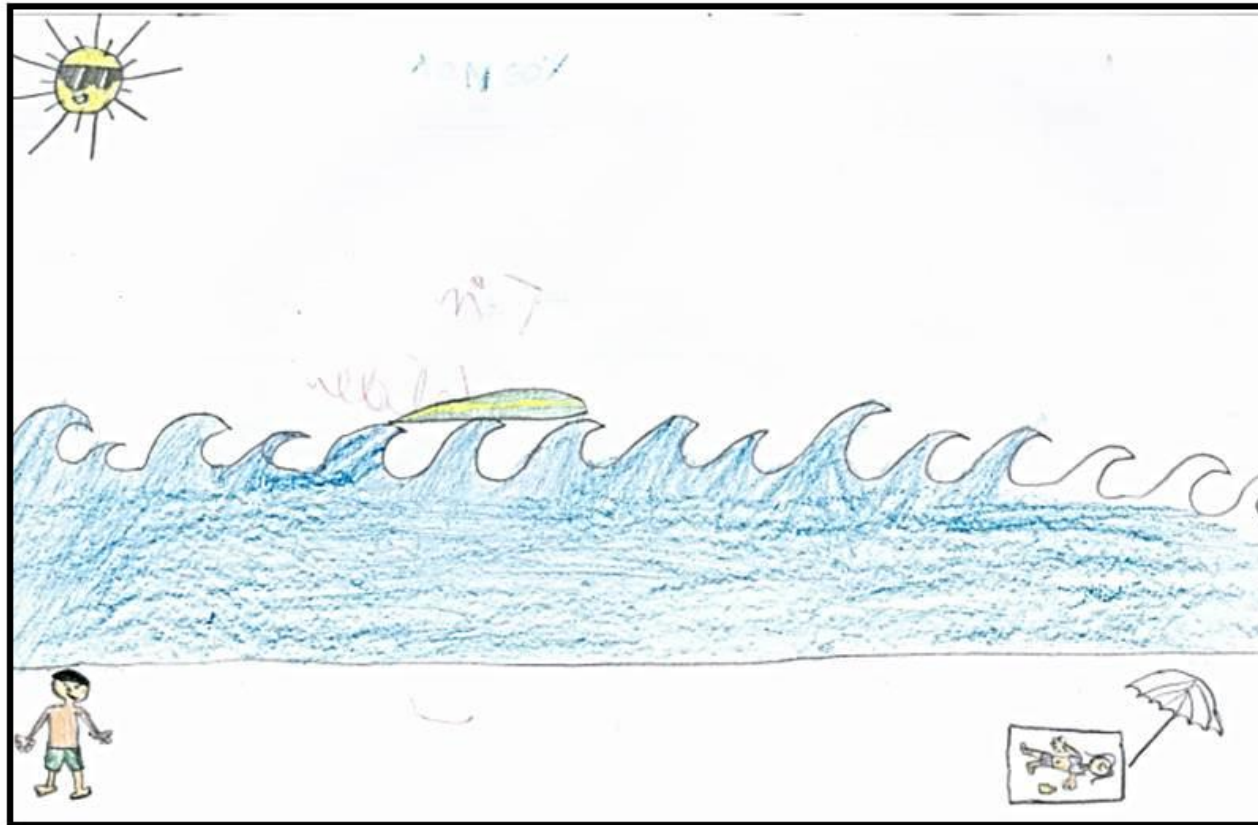
Autor(a): A21BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A13BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



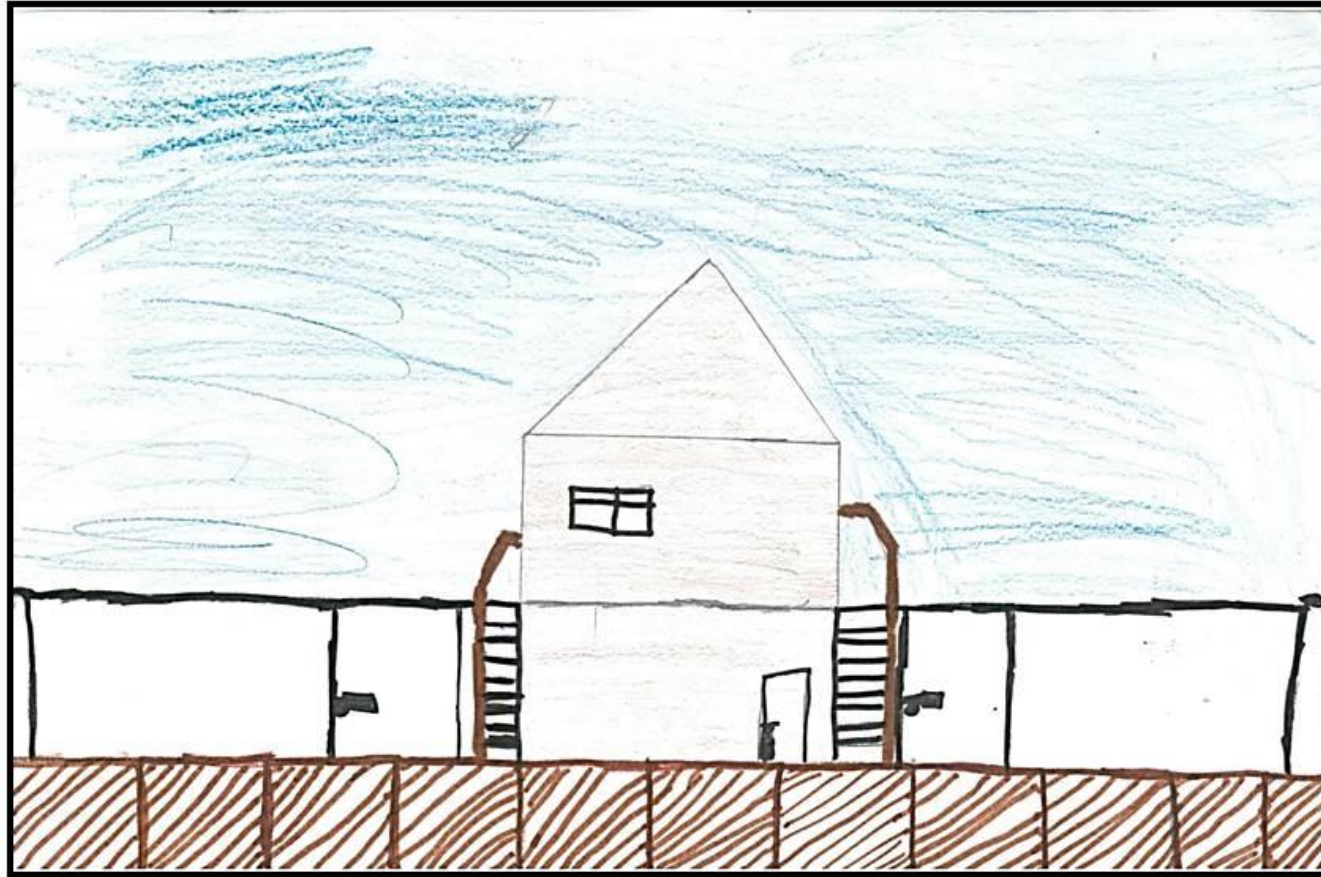
Autor (a): A8BCL

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A9B

Playa de La Serena/Coquimbo



Autor(a): A14BCL

Valle del Elqui



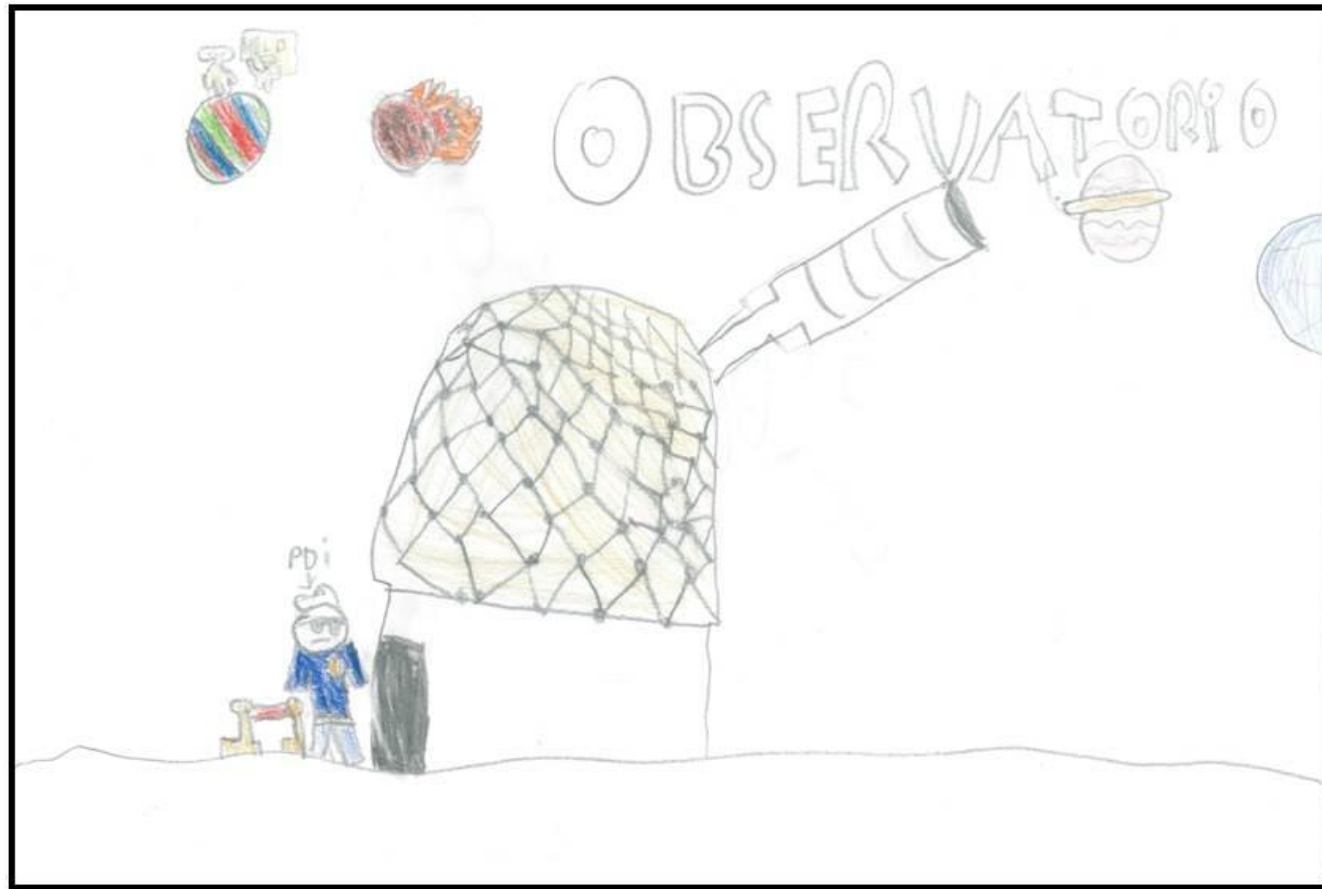
Autor(a): A36BCL

El Molle (Valle del Elqui)



Autor(a): A10BCL

Observatorio



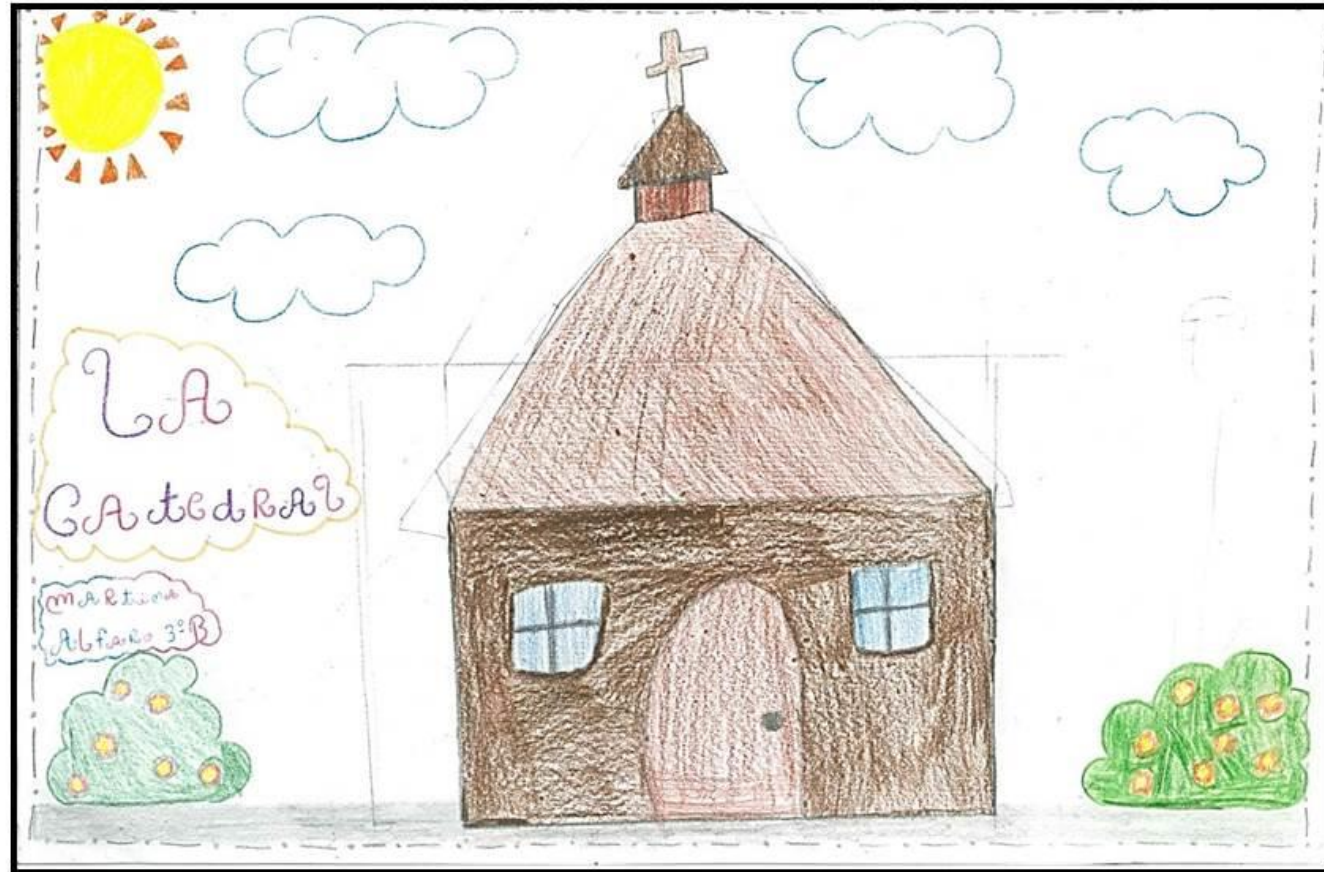
Autor(a): A12BCL

Parque Nacional Bosque Fray Jorge



Autor(a): A5BCL

Catedral de San Bartolomé de La Serena



Autor(a): A25 BCL

Parque Japonés



Autor(a): A18BCL

