



Noviembre 2018 - ISSN: 1989-4155

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: perspectivas e abordagens de livros didáticos

Vilma Santos Werneck¹

Camila Jardim Meira²

Marcia auxiliadora Fonseca³

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Vilma Santos Werneck, Camila Jardim Meira y Marcia auxiliadora Fonseca (2018): “Alfabetização cartográfica: perspectivas e abordagens de livros didáticos”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (noviembre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/alfabetizacao-cartografica.html>

RESUMO

Entre os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental, a alfabetização cartográfica, ensinada a partir do primeiro ciclo, possibilita ao aluno trabalhar questões ligadas a representação do espaço geográfico em que está inserido ampliando gradativamente seus conhecimentos à medida que os conceitos “da Geografia” são trabalhados em sala de aula. Nesta perspectiva, o livro didático, como um dos recursos mais utilizados pelo professor, tem um papel relevante no processo de aprendizagem. A escolha do tema deu-se pelo fato da proponente desta pesquisa se identificar com a disciplina de Geografia no Curso de Pedagogia, especificamente com assuntos ligados à cartografia, que na prática, podem possibilitar ao professor trabalhar com seus alunos de forma crítica e reflexiva, na apresentação dos conteúdos. Outro fator que também contribuiu na escolha desta temática e, conseqüentemente, do objeto de pesquisa, foram as experiências vivenciadas nos estágios realizados durante o curso, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, sendo possível perceber que as atividades desenvolvidas em sala de aula giravam em torno dos livros didáticos. A partir destas observações, surgiu o questionamento quanto às atividades propostas existentes nos livros didáticos: se estas possibilitavam a alfabetização cartográfica dos alunos. Portanto, esta pesquisa propõe-se descrever, por meio de uma abordagem qualitativa, como os livros didáticos (do 2º e do 3º anos) abordam os conteúdos referentes à alfabetização cartográfica, e sugerem o trabalho nessa área. A fundamentação teórica se baseou numa pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de livros, artigos e dissertações de mestrado e em pesquisas documentais onde foram consultados o PCN e o PNLD. A pesquisa objetiva identificar

¹ Graduada em Pedagogia pela UEMG - Unidade Ibitaré. Professora da Rede Municipal de Ibitaré – MG.

² Doutoranda em Educação FAE/UFMG. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UEMG – Unidade Ibitaré.

³ Mestre- Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Especialista em Educação Ambiental. Professora orientadora de TCC- GP-FAPP.UEMG.

e descrever quais e como as atividades dos livros didáticos trabalham a cartografia, verificar se há indicação do uso de outras fontes de informação na abordagem dos conteúdos e analisar se as propostas de atividades a serem desenvolvidas no caderno contribuem para a alfabetização cartográfica do aluno. Ao analisar os livros didáticos, observou-se um número considerável de atividades a serem realizadas no caderno e, após alguns levantamentos, inferiu-se que estas contribuem para a alfabetização cartográfica do aluno, mas, com algumas ressalvas.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Alfabetização Cartográfica.

RESUMEN

Entre los contenidos propuestos por los Parámetros Curriculares Nacionales de Geografía para la enseñanza fundamental, la alfabetización cartográfica, enseñada a partir del primer ciclo, posibilita al alumno trabajar cuestiones vinculadas a la representación del espacio geográfico en que está inserto ampliando gradualmente sus conocimientos a medida que los conceptos "De la Geografía" se trabaja en el aula. En esta perspectiva, el libro didáctico, como uno de los recursos más utilizados por el profesor, tiene un papel relevante en el proceso de aprendizaje. La elección del tema se dio por el hecho de que la proponente de esta investigación se identificara con la disciplina de Geografía en el Curso de Pedagogía, específicamente con temas ligados a la cartografía, que en la práctica, pueden posibilitar al profesor trabajar con sus alumnos de forma crítica y reflexiva, en la presentación de los contenidos. Otro factor que también contribuyó en la elección de esta temática y, consecuentemente, del objeto de investigación, fueron las experiencias vivenciadas en las etapas realizadas durante el curso, en una escuela de la red estatal de Minas Gerais, siendo posible percibir que las actividades desarrolladas en el aula que giraban alrededor de los libros de texto. A partir de estas observaciones, surgió el cuestionamiento en cuanto a las actividades propuestas existentes en los libros didácticos: si éstas posibilitaban la alfabetización cartográfica de los alumnos. Por lo tanto, esta investigación se propone describir, por medio de un abordaje cualitativo, cómo los libros didácticos (del 2º y del 3º años) abordan los contenidos referentes a la alfabetización cartográfica, y sugieren el trabajo en esa área. La fundamentación teórica se basó en una investigación bibliográfica a partir del levantamiento de libros, artículos y disertaciones de maestría y en investigaciones documentales donde fueron consultados el PCN y el PNLD. La investigación objetiva identificar y describir cuáles y cómo las actividades de los libros didácticos trabajan la cartografía, verificar si hay indicación del uso de otras fuentes de información en el abordaje de los contenidos y analizar si las propuestas de actividades a ser desarrolladas en el cuaderno contribuyen a la alfabetización cartográfica del alumno. Al analizar los libros didácticos, se observó un número considerable de actividades a realizar en el cuaderno y, después de algunos levantamientos, se deduce que éstas contribuyen a la alfabetización cartográfica del alumno, pero, con algunas salvedades.

Palabras clave: Geografía. Educación. Alfabetización Cartográfica.

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia, proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do ensino fundamental, permite refletir, analisar e compreender os diferentes tipos de sociedades e suas relações com a natureza, as mudanças que provocam na construção do espaço geográfico e as particularidades e semelhanças de e entre cada lugar. Essas propostas não se baseiam na memorização dos tipos de relevo, vegetação, clima, paisagens, etc., mas, propõem

ampliar a capacidade dos alunos do ensino fundamental para “[...] observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (PCN, 2000, p. 67).

A escolha do tema ligado à Geografia para esta pesquisa deu-se pelo fato da proponente se identificar com a disciplina de Geografia no 3º período do Curso de Pedagogia, especificamente com assuntos ligados à cartografia que, na prática, podem possibilitar ao professor trabalhar com seus alunos de forma crítica e reflexiva, na apresentação dos conceitos de lugar, paisagem, natureza, sociedade, região e território que são abordados no ensino fundamental.

Outro fator que contribuiu na escolha desta temática e, conseqüentemente, do objeto de pesquisa foram as experiências vivenciadas nos estágios realizados durante o curso, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, sendo possível perceber que as atividades desenvolvidas em sala de aula giravam em torno dos livros didáticos. A partir destas observações surgiram questionamentos quanto às atividades propostas existentes nos livros didáticos se estas possibilitavam a alfabetização cartográfica dos alunos, e se são coerentes com as discussões teóricas no campo da Geografia.

O processo de elaboração desta pesquisa, desde sua concepção, definição do objeto, levantamento do referencial bibliográfico e dos livros didáticos, entre outras ações, possibilitou à proponente observar como a alfabetização cartográfica é importante de ser trabalhada com os alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental, para que estes reflitam, analisem, descrevam, façam conexões com o que acontece na sociedade, no espaço geográfico. Percebeu-se, também, que o livro didático apresenta várias atividades interessantes a serem trabalhadas, mas, não como único recurso didático do docente, isto porque, há várias fontes (filmes, imagens, textos, fotografias, documentários, etc.) que, após análise do docente, podem ser utilizados nas aulas de Geografia.

Enfim, esta pesquisa pretende refletir sobre as possibilidades de ensino das linguagens da Geografia, sobretudo a cartografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando o papel do livro didático neste processo. O processo de investigação possibilitou verificarmos que as propostas dos livros buscam contextualizar os conceitos geográficos com o cotidiano do aluno, proporcionando uma reflexão por meio das atividades orais, escritas e práticas, abordando temas sociais. Percebemos também, que as propostas relativas à alfabetização cartográfica estão inseridas ao longo dos livros apresentando uma variedade de atividades, fazendo uso de textos, poemas, fotos, ilustrações, etc., como forma de introduzir e /ou abordar os assuntos a serem discutidos, contribuindo para o aprendizado da criança.

Na realização desta pesquisa percebemos que há questões a serem consideradas ao se analisar um material didático as quais uma pesquisa bibliográfica, sem pesquisa de campo, dificilmente conseguiria responder. Logo, surgem novas questões que suscitam futuras investigações.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

Como sustentação teórica para esta pesquisa, alguns autores se destacam para conceituação e compreensão do tema *Alfabetização Cartográfica*. Na metodologia de pesquisa nos apoiamos em Oliveira (2001) definindo a abordagem qualitativa e GIL (2010), definindo a pesquisa

descritiva, exploratória, bibliográfica e documental. Ao apresentar o percurso das tendências da Geografia e educação no Brasil recorreremos aos autores Vlach (1988), Ghiraldelli Júnior (2008), Ribeiro (2007), Prêve (1988), Zanatta (2005), Brasil (2012) e o PCN de Geografia (2000).

Apoiamos no PCN de Geografia (2000) a discussão das propostas de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental. Abordando “os passaportes” – alfabetização e letramento baseamos em Bertolilla e Soares (2007). Discutindo a leitura de mundo aliada ao cotidiano do aluno utilizamos Cavalcanti (2006) e Callai (2003; 2005). Assumimos com Castrogiovanni (2000), Castrogiovanni e Costella (2012), Callai (2003; 2005), Simielli (2003), Almeida (2003), Castellar (2000), os conceitos e as proposições quanto ao ensino de cartografia que a definem como uma linguagem da Geografia que possibilita a leitura e interpretação do espaço geográfico.

Faremos ainda uma breve reflexão sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012)⁴ e utilizamos como principal referencial o documento digital do Programa disponibilizado no website do Ministério da Educação do Brasil que nos fornece a concepção deste Programa.

2.1 Percursos das Tendências Geográficas: breve histórico

Apresentar os percursos das tendências geográficas, especificamente no Brasil, implica retornar, a partir do ano de 1808 e verificar alguns acontecimentos relevantes no processo de ensino ocorrido na primeira metade do século XIX, quando da chegada ao Brasil, da Corte portuguesa, “[...] o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 28).

De acordo Ribeiro (2007), entre as mudanças promovidas por D. João VI, destaca-se a reorganização administrativa no país, bem como, a criação de várias instituições ligadas ao “campo intelectual”:

[...] criação da Imprensa Régia..., Biblioteca Pública..., Jardim Botânico do Rio, Museu Nacional... Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca – O Patriota (RIBEIRO, 2007, p. 40).

No campo educacional, vários cursos⁵ são criados (“economia, agricultura, com estudos de botânica e jardim botânicos anexos”, dentre outros), que se constituíam de aulas, com foco profissionalizante, que objetivavam a formação de técnicos, inaugurando o “nível superior de ensino no Brasil”. (RIBEIRO, 2007, p. 41).

De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), os três níveis de ensino no Império se estruturavam da seguinte maneira: o primário, como a ‘escola de ler e escrever’, o secundário baseado nas aulas régias⁶ e o superior. Com o retorno da família real a Portugal em 1821, a proclamação da

⁴Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 20 abr. 2015

⁵ Estes “cursos” correspondiam a aulas, cuja organização era isolada, não universitária com foco profissionalizante (RIBEIRO, 2007).

⁶ “Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica”. “Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 27).

Independência em 1822, foi outorgada a Constituição de 1824 que “[...] inspirava a ideia de um sistema nacional de educação”, cuja proposta era a existência em todo Império, de escolas do primário ao superior, mas na prática era bem diferente do que acontecia (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 28).

Ghiraldelli Junior (2008) cita alguns acontecimentos na área educacional que marcaram o período imperial: 1838 (Criação do Colégio Pedro II – modelo de instituição do ensino secundário destacou-se como preparatório para os cursos superiores); 1854 (Criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cuja função “era orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto o particular [...]”); 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho – Decreto 7.247 que instituiu “[...] a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país”) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 30).

O ensino no século XIX, de acordo com Ghiraldelli Junior (2008, p. 29), era marcado por “duas características básicas”: “o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças.” O autor também destaca que, dependendo do curso escolhido, o candidato deveria se deslocar para a cidade que o ofertasse e que a qualidade da educação variava “de província para província”.

Segundo Vlach (1988), em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁴, na cidade do Rio de Janeiro, como filial da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (criada em 1828). Entre os objetivos do Instituto está o de contribuir para a construção do Estado-nação brasileiro, considerando o conhecimento de geografia e história, pelos brasileiros, uma forma de promover o patriotismo.

A autora menciona, também, a fundação da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (1883), que representava:

[...] uma tentativa de conferir uma importância maior à geografia no Brasil, também é um exemplo de sociedade que interessou-se vivamente por acompanhar os avanços da ciência geográfica, cada vez mais precisa em seus trabalhos de reconhecimento de áreas, de recursos (sobretudo minerais), e da correspondente cartografia, que breve tornaram conhecida a superfície terrestre inteira; em outros termos, instrumentalizaram a natureza a serviço dos interesses capitalistas (VLACH, 1988, p. 114).

Ainda de acordo com Vlach, o nome dessa instituição alterou para Sociedade Brasileira de Geografia (1945), organizando “cursos de aperfeiçoamento para professores de geografia, do ciclo secundário”, havendo indícios, segundo a autora de que “o número de sócios aumentou de maneira significativa, a partir de então, quando se voltou para o ensino, isto é, para os professores do nível secundário” (VLACH, 1988, p. 119).

⁴ As publicações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro estão disponíveis no site <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p>,

De acordo com Zanatta (2005, p. 174), o ensino de Geografia constava nas propostas curriculares, bem como, nos programas de ensino das escolas primárias, muito antes da institucionalização desta área de conhecimento em 1934, o que demonstra a falta “[...] de sintonia entre o início do ensino da Geografia brasileira e o processo de institucionalização”. Ainda segundo a autora, o ensino no início do século XIX no Brasil tinha a presença de modelos pedagógicos europeus que se baseavam no ler, escrever e contar. Nas últimas décadas do século citado é que este quadro começou a mudar,

[...] com a difusão dos argumentos em favor da educação pública popular, que surgiram, por meio dos intelectuais e políticos progressistas mais eminentes e das mais diversas tendências, expressivas manifestações contra o formalismo e o verbalismo do ensino em geral, em particular do ensino de geografia. Na opinião desses intelectuais, a educação da elite já não bastava. O acesso do povo à escola tornava-se imprescindível, à medida que o mundo do trabalho começava a se diversificar e a exigir alguns pré-requisitos como a leitura, a escrita, o conhecimento da aritmética, mesmo para o exercício das atividades mais simples na fábrica ou na prestação de serviços (ZANATTA, 2005, p. 175).

Neste contexto, final do século XIX, Rui Barbosa (1849 – 1923), destaca-se como um dos intelectuais da época que contribuiu para o ensino no Brasil. Entre suas ações, pode-se citar sua participação no estabelecimento das bases iniciais do ensino de Geografia defendendo sua inclusão na estrutura curricular do ensino primário e secundário, pois, considerava que esta disciplina era “[...] a mais indicada aos interesses e motivações do dinamismo psicológico e físico das crianças” (ZANATTA, 2005, p. 178).

O modelo de ensino adotado no século XIX era tradicional, se baseando na memorização de conteúdos e mera descrição, não possibilitando o estabelecimento de relações e contextualização dos fenômenos geográficos, modelo este que não se alterou até os anos 30 (PRÉVE, 1988).

No início do século XX, surge a Geografia Moderna, cujas características se baseavam nos conteúdos explicativos “[...] – diferente do caráter descritivo da Geografia Tradicional” (PRÉVE, 1988, p. 43).

Préve (1988, p. 45) destaca a participação de Carlos Delgado de Carvalho (1884-1980) considerado como um dos pioneiros, tanto na divulgação da Geografia Moderna no Brasil, quanto “[...] na renovação do livro didático da Geografia, tendo imprimido, através de suas publicações, uma nova orientação no ensino da Geografia no período entre guerras”.

Na década de 1930 com a criação de várias instituições como a Universidade de São Paulo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), favoreceram o campo de pesquisas e ensino superior no país (PRÉVE, 1988).

A década de 1940 marca o momento em que as diferentes reflexões a respeito desta ciência influenciaram as tendências que surgiram quanto à sua prática. A partir da fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, surgem as primeiras tendências da Geografia no Brasil,

quando esta disciplina “[...] passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche⁵” (PCN, 2000, p. 103).

A abordagem geográfica desta escola era marcada pela objetividade e neutralidade na explicação dos fatos, tratando “[...] as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação”, o que conduzia a um estudo fragmentado do espaço geográfico. (PCN, 2000, p.103).

A Geografia Tradicional, embora reconhecesse o papel histórico do homem na sociedade, priorizava estudar a relação homem-natureza sem considerar as relações sociais advindas dos processos de produção. Nas escolas, seu foco era a descrição de paisagens de forma descontextualizada “[...] do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço” (PCN, 2000, p. 104). Esta forma de ensino geográfico exigia do aluno a memorização e não a reflexão, análise e comparação dos temas apresentados. A neutralidade também marcou a produção de livros didáticos até meados dos anos 70 (PCN, 2000).

Após a 2ª Guerra Mundial, com o crescimento das cidades, mudanças no espaço agrário, o desenvolvimento industrial e outros fatores, os métodos da Geografia Tradicional não eram suficientes para explicar tais mudanças. Havia a necessidade de uma análise que contemplasse questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, relacionando-as entre si. (PCN, 2000).

Na década de 1940 e 1950, surge a Nova Geografia, que tem uma abordagem quantitativa e considera o espaço um conceito-chave. Esta concepção tem como ponto de partida um espaço organizado, homogêneo, tanto nos aspectos *físico-naturais*, quanto humanos. A diferenciação entre os espaços será provocada pela ação e interferência humana. É “[...] marcada pela centralização do poder econômico – financeiro, originam-se os esquemas centro-periferia⁶ – tanto em nível intra-urbano como em escala nacional e internacional” (BRASIL, 2002, p. 190).

Para esses geógrafos, o espaço era entendido a partir de relações entre objetos, determinadas pelo dispêndio de tempo, energia, e pelo custo financeiro. Eles avaliavam, assim, os problemas causados pela distância entre o lugar de origem dos recursos ou dos produtos e o lugar de consumo dos objetos pela população ou de manufatura dos insumos pelas indústrias (BRASIL, 2002, p. 190).

Percebe-se que esta forma de apreender o espaço permitia a quantificação dos fenômenos (compra, venda, produção e distribuição de produtos, etc.), mas era limitada, insuficiente para explicar os aspectos ligados às relações sociais.

Surge na década de 60, influenciada pelas teorias marxistas, a Geografia Marxista, como forma crítica à Tradicional, tendo como foco estabelecer “[...] relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico” (PCN, 2000, p. 105). Nesta tendência, o estudo da

⁵ Geógrafo francês (1845-1918), considerado o fundador da *geografia francesa moderna* e da corrente francesa de geografia humana. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PaulVida.html> - Acessado em 31/03/2015.

⁶ O “centro” concentra as atividades burocráticas, comerciais e serviços e a “periferia” a região afastada do centro urbano (Dicionário Eletrônico Houaiss).

sociedade baseava-se nas relações de trabalho, na influência humana na natureza, a forma como produz e utiliza os recursos para sua subsistência.

Há que se destacar que, esta tendência buscava a transformação e não explicação para o mundo, o que proporcionou à Geografia conteúdos políticos, favorecendo a formação cidadã, influenciando teórica e metodologicamente a produção científica; no ensino, gerou mudanças na interpretação dos espaços geográficos (PCN, 2000).

Na década de 1970, surge a Geografia Humanista e Cultural, tendo o *lugar* como conceito-chave e mais importante, *revalorizando* os conceitos de paisagem e região e o espaço é *resignificado* como *espaço vivido*. Esta concepção “[...] considera as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade. Rompe, assim, tanto com o positivismo⁷ como com o marxismo ortodoxo⁸” (Brasil, 2002, p. 192).

Nesta concepção, a leitura do espaço geográfico consiste em ir além da reflexão das diferentes condições materiais, buscando entender e interpretar os símbolos e representações relacionados a elas. No processo de interpretação dos diferentes registros do espaço vivido, ao fazer uma reflexão, consegue relacioná-los com as ações humanas conscientes ou não. Embora o marxismo possibilite a compreensão de vários aspectos da sociedade – quanto a *produção e reprodução da vida material*, e até mesmo de alguns aspectos não materiais – linguagem, religião, etc., ele é insuficiente na compreensão e análise dos aspectos culturais, ligados ao espaço vivido (BRASIL, 2002).

Durante o regime militar (1970), a Lei nº 5.692/71, consolidou os Estudos Sociais em substituição à História e Geografia. Esta consolidação se constituía em mesclar os conteúdos destas duas disciplinas em círculos concêntricos, cuja proposta era, ao estudar sobre a sociedade, estes deveriam vincular-se aos estágios cognitivos dos alunos, partindo do concreto para o abstrato – estudar o próximo (a comunidade, o bairro), distanciando gradativamente (município, estado, país, etc.) (PCN, 2000).

O engajamento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) na luta dos docentes para o retorno da História e da Geografia, bem como, para a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais, ganhou maior expressão (PCN, 2000).

Na década de 1980, com o processo de democratização no país os conhecimentos escolares passaram a ser redefinidos por reformas curriculares e se iniciaram debates para o retorno da História e Geografia ao currículo escolar (PCN, 2000).

Em 1997 foi consolidado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de nortear o ensino de Geografia (e demais disciplinas), servindo como referencial para o trabalho docente.

⁷“Sistema criado por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas; comtismo (Dicionário eletrônico Houaiss)”.

⁸ “Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que, baseadas na economia política inglesa do início dos XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel) e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado socialismo utópico), influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas (Dicionário eletrônico Houaiss)”.

A Geografia proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do ensino fundamental permite refletir, analisar e compreender os diferentes tipos de sociedades, sua relação com a natureza, as mudanças que provocam na construção de seu espaço e as particularidades e semelhanças de e entre cada lugar.

Essas propostas não se baseiam na memorização dos variados tipos de relevo, vegetação, clima, paisagens, etc., mas, propõem ampliar a capacidade dos alunos do ensino fundamental para “[...] observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (PCN, 2000, p.99).

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: propostas de ensino e aprendizagem

Para os anos iniciais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia apresentam uma série de objetivos a serem alcançados pelos alunos ao longo de sua formação, de acordo com o ciclo em que se encontram: o primeiro (1º e 2º anos), o segundo (3º e 4º anos), o terceiro (5º e 6º anos) e o quarto (7º, 8º e 9º anos)⁹. Esta pesquisa tem como foco os dois primeiros ciclos, portanto, apresentaremos a seguir os objetivos a serem alcançados no primeiro e segundo ciclos.

A proposta relativa ao primeiro ciclo traz orientações para um ensino e aprendizagem que visem à reflexão, observação, descrição e representação para os variados fenômenos que ocorrem na sociedade e natureza.

Para o primeiro e segundo ciclos, o objeto de estudo a ser considerado é a paisagem local, mas “[...] não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre” (PCN, 2000, p. 116).

Ainda de acordo com o PCN, ao longo de toda a escolaridade faz-se necessário desenvolver atividades onde o aluno compreenda que “[...] a realidade local relaciona-se com o contexto global” (PCN, 2000, p. 116). Percebe-se, então, que o trabalho ora mencionado não está limitado a constatar e descrever a paisagem local, mas, comparar e conferir significado a ela.

Nesta perspectiva, o PCN orienta que os professores, desde o primeiro ciclo, podem utilizar variadas fontes de informação a fim de promoverem um aprendizado mais efetivo:

“[...] as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico” (PCN, 2000, p.117).

⁹ A Lei nº 11.274 de 06/02/2006, artigo 3º, altera a redação do artigo 32º da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, entre as modificações, o ensino fundamental passa a ser de 9 (nove) anos.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm - Acesso em: 24 jun 2015.

Para isso, o docente ao escolher estas fontes, precisa analisar e contextualizá-las, considerando que ao serem produzidas, em um determinado tempo e espaço, tiveram uma intencionalidade por parte do autor, que pode estar “explícita ou implícita”.

A proposta do PCN (2000) para o 1º ciclo tem como ponto de partida a paisagem local e o espaço vivido para se compreender, relacionar e verificar as transformações sofridas em um determinado local / lugar. O professor deverá considerar os conhecimentos prévios que os alunos têm a respeito dos variados locais onde estão inseridos, o que favorecerá a aprendizagem. Isto possibilitará que o docente elabore atividades significativas para os alunos, não ficando restrito ao que eles já sabem.

Segundo o PCN, a linguagem cartográfica contribui, desde o início da escolaridade, para que os alunos compreendam a representação do espaço: “Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas – sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição” (PCN, 2000, p. 118).

Usualmente a cartografia trabalhada na escola se baseia em copiar e colorir mapas, rios, etc., o que não garante a construção dos conhecimentos necessários para a leitura, compreensão e representação do espaço, bem como para o cotidiano do aluno (PCN, 2000).

A linguagem cartográfica deve ser trabalhada nesta etapa, o que contribuirá para a representação, organização e transformação do espaço, iniciando “[...] com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações” (PCN, 2000, p. 129). Isto possibilitará que o aluno contextualize o que ele lê com o seu cotidiano, favorecendo a aprendizagem desta linguagem.

No segundo ciclo, a abordagem sobre a paisagem local busca verificar as relações e diferenças, possibilitando comparações entre o campo e a cidade em seus aspectos sociais, culturais e ambientais. Enquanto que no primeiro ciclo busca-se comparar as paisagens, no segundo, procura-se construir uma noção mais ampla “[...] sobre o território brasileiro, suas paisagens, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que o caracterizam” (PCN, 2000, p. 139).

Neste ciclo a linguagem cartográfica segue de modo semelhante ao do primeiro, mas, há um aprofundamento nas “[...] noções de distância, direção e orientações [...]”, e inserção das noções de proporção e escala (PCN, 2000, p.142). O professor pode trabalhar com os alunos, também, a história da cartografia, a fim de que estes percebam como as sociedades ao longo dos tempos representavam seus espaços geográficos de modo diversificado.

O quadro abaixo apresenta os objetivos propostos pelo PCN de Geografia a serem alcançados pelos alunos dos 1º e 2º ciclos. Percebe-se que a cartografia deve ser abordada deste o primeiro ciclo para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre esta linguagem, ao longo de sua formação.

QUADRO 1 – Objetivos da Geografia para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental

Objetivos de Geografia		
Gerais para o Ensino Fundamental	Para o Primeiro Ciclo	Para o Segundo Ciclo
Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;	Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;	Reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;
Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;	Conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;	Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;
Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;	Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;	Reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividade de outros lugares e regiões, focando tanto o presente e como o passado;
Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;	Conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;	Conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;
Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;	Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;	Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;	Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;	Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
Saber	Reconhecer a importância de	Utilizar a linguagem

utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;	uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza.	cartográfica para representar e interpretar informações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;
Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.		Valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
		Adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;
		Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.

Fonte: Dados coletados - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA – 2000.

De acordo com o PCN,

“Compreender e utilizar a linguagem cartográfica, sem dúvida alguma, amplia as possibilidades dos alunos de extrair, comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento – além de contribuir para a estruturação de uma noção espacial flexível, abrangente e complexa” (PCN, 2000, p.159).

Este é um processo gradativo onde, as atividades propostas para os anos iniciais, no que se refere à cartografia, devem ser significativas para que os alunos se apropriem de outras habilidades nos anos posteriores que o ajudarão na construção, leitura e interpretação de mapas e suas representações.

No próximo tópico apresentaremos o que alguns teóricos discorrem sobre a linguagem cartografia, sua conceituação, os conceitos e noções a serem trabalhados, a utilização de vários recursos didáticos, a relevância social na vida do indivíduo, entre outras considerações.

2.3. Alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental

Introduzir a criança no mundo da escrita implica oferecer-lhe recursos para que se aproprie da *tecnologia*¹⁰ da escrita por meio da alfabetização, bem como reconheça e vivencie os variados

¹⁰ “Teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou

usos, funções e práticas da *escrita e leitura*, pelo letramento. A estes recursos, Bertolila e Soares (2007) chamam de “dois passaportes”, que devem ser trabalhados simultânea e indissociavelmente com as crianças.

Eles discorrem que, caso seja trabalhada somente a alfabetização, a criança relacionará *sons e letras, aprenderá as famílias silábicas, frases sem contexto*, mas não aprenderá a *tecnologia da escrita*. Se forem trabalhados textos reais e práticas reais de leitura e escrita, ela não aprenderá a leitura e escrita de textos (BERTOLILA E SOARES, 2007).

Ainda de acordo com estes autores, a alfabetização deve ser trabalhada “[...] no contexto do letramento: a partir de textos reais, que circularm no universo da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o como é usado nas práticas sociais (BERTOLILA; SOARES, 2007, p. 3)”.

Entende-se também que alfabetizar cartograficamente não significa fazer com que o indivíduo desenhe, produza e reproduza mapas, sem saber o significado das representações e símbolos constantes nestes, simplesmente copiando. Mas, pressupõe trabalhar a cartografia contextualizando com o cotidiano dos alunos, para que este compreenda seu uso social.

Os anos iniciais do ensino fundamental marcam o início da alfabetização da criança, quando esta aprenderá a ler e escrever, o que possibilita a leitura do espaço. “O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam”. (CALLAI, 2005, p. 234)

Conforme Cavalcanti, a disciplina de Geografia deve conciliar o conhecimento cotidiano dos alunos com o científico. Ela ressalta que “A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico” (CAVALCANTI, 2006, p.129).

Cavalcanti (2006, p. 129) discorre a respeito de alguns conceitos tratados dentro da Geografia, que compõem “[...] um sistema conceitual mais amplo”. São eles: Lugar – subjetivo, restrito, onde o sujeito tem experiências que lhe são particulares. Difere de *espaço* que é amplo e sem significado, mas que, à medida que é conhecido se torna *lugar*; Paisagem – não é algo estático, muda o tempo todo; não é sinônimo de beleza e sim, o que podemos contemplar em qualquer lugar – os grandes centros, imagens da periferia, etc. É um recorte; a leitura de uma mesma paisagem pode variar de pessoa para pessoa; Região – natural, é parte da superfície da Terra; geográfica, conforme o texto, “[...] abrange uma paisagem e sua extensão territorial”; Território – Utilizada amplamente na Geografia Política e Geopolítica; produzido por homens que desempenham um papel social e de poder; Natureza – Não se resume às plantas, animais ou fauna. É a conciliação entre o homem, sociedade e o meio ambiente; Sociedade – conjunto de pessoas que vivem em agrupamento, com direitos e deveres, ocupando um espaço geográfico.

Estes conceitos aliados ao cotidiano dos alunos ampliarão seus conhecimentos, promovendo a construção de conceitos geográficos mais efetivos. Quando o professor permite e oportuniza a troca

de experiências em sala de aula, os dados coletados, as opiniões, a forma de enxergar e a troca de conhecimento produzirão uma visão pormenorizada destes conceitos.

Não é saber apenas o que eles significam, afinal de contas, o significado é possível se descobrir nos dicionários e na internet, mas sim, o aluno fazer uma leitura de mundo a partir da reflexão que cada um destes conceitos possibilita. Reflexão esta que proporcionará um conhecimento aplicável, também, em outras disciplinas.

Ainda segundo Cavalcanti (2006) ela não descarta o ensino da Geografia Tradicional e sim, associá-la a essa nova forma de abordagem que proporcionará aos professores conhecer a realidade sócio-histórico-cultural de seus alunos, ampliar a visão, a sensibilidade destes quanto às situações, imagens, acontecimentos do dia-a-dia, evitando o engessamento causado pela “decoreba” – que será esquecida em pouco tempo, e por práticas educativas tradicionais que não estimulam a crítica, no contexto em que estão inseridos.

Percebe-se que há possibilidade de se trabalhar a Geografia de forma criativa, valorizando o conhecimento prévio dos alunos, aguçando a curiosidade, contribuindo para uma aprendizagem eficaz, formando cidadãos críticos.

Segundo Callai (2003, p. 12), um dos papéis da escola é motivar os alunos para que estabeleçam inter-relações que levem à aprendizagem, sendo o professor o mediador no processo. Enfatiza a importância da pesquisa, que levará à investigação e produção de conhecimento.

A Geografia permite um trabalho interdisciplinar que favorecerá a aprendizagem por parte do aluno e enriquecerá os conteúdos.

Pode-se trabalhar a partir das aulas de Geografia ou tendo-a como interlocutora num trabalho interdisciplinar, com diversas atividades que lhe são específicas e que exigem inclusive uma alfabetização cartográfica, a ser desencadeada desde as séries iniciais (CALLAI, 2003, p. 14).

O lugar, o espaço, a paisagem existente no meio em que o aluno está inserido, devem ser utilizados como campo de pesquisa para se conhecer a lógica de sua organização, o que está implícito em cada um deles, bem como suas especificidades. A proposta da Geografia é fazer uma leitura da realidade, por meio do espaço construído pelas pessoas; do território em que vivem - sua ação ou omissão nesta construção.

Ainda segundo Callai (2003, p. 13), há várias formas de representar os dados coletados: desenhos, mapas, textos, maquetes, dentre outros. Esta forma de trabalho, através da pesquisa, permite um trabalho interdisciplinar, que possibilitará ao aluno fazer conexões entre os conteúdos, bem como exercitar um pensamento crítico diante dos fatos levantados.

Nesta perspectiva, a cartografia é uma linguagem específica da Geografia que permite ao indivíduo ler o mundo à sua volta utilizando-se, para isto os mapas e os variados materiais de representação espacial.

Ao conceituar a cartografia, Castrogiovanni (2000) diz que esta,

[...] é o conjunto de estudos e operações lógico matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervêm na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39).

Para que se tenha a habilidade de utilizar e compreender tais recursos faz-se necessário uma alfabetização cartográfica (CALLAI, 2005, p. 241).

Simielli (2003, p.95) propõe para o ensino fundamental, “[...] com alunos de 1ª a 4ª série, trabalhar basicamente com a alfabetização cartográfica, pois este é o momento em que o aluno tem que iniciar-se nos elementos da representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar com a representação cartográfica”.

Callai (2005) corrobora com esta proposta ao afirmar que a alfabetização cartográfica proporciona a leitura do espaço vivido da criança, já no início da alfabetização escolar, momento em que se está aprendendo as letras, as palavras e os números.

Segundo Almeida (2003, p. 18), as atividades relativas à representação do espaço, devem ser desenvolvidas nos anos iniciais de escolarização da criança, considerando que “[...] são habilidades ligadas à leitura e à escrita, no sentido amplo de leitura e compreensão do mundo. Ler e escrever, em Geografia, exige domínio da linguagem cartográfica”.

Para Castellar (2000, p.31), “Ao ensinar geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica”. Nesta perspectiva, o trabalho com as crianças deve considerar o meio em que estão inseridas, suas vivências, proporcionando uma visão concreta do espaço em que vive.

De acordo com Callai (2005), para que o indivíduo consiga ler criticamente o espaço vivido, faz-se necessário tanto a leitura do “espaço real/concreto”, quanto o representado pelos mapas. Ela pontua que este trabalho pode se iniciar com os alunos por meio de desenhos “[...] dos trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola [...] como forma de representação do espaço” (CALLAI, 2005, p. 244). Estas atividades proporcionarão à criança observar, conhecer, comparar e registrar detalhes até então não percebidos no espaço em que vive, atendendo ao que é preconizado pelo PCN de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda de acordo com Callai (2005), a atividade de representação do espaço possibilita a construção do conhecimento por parte do aluno, bem como desenvolve a criatividade, tornando-se um aprendizado significativo para sua vida.

Castellar (2005) discorre que a teoria piagetiana¹¹ considera que o conhecimento é construído continuamente, pela interação do sujeito com o meio em que está inserido, onde por meio do processo de elaboração de esquemas, o sujeito, assimila as novas informações, e estas, até se ajustarem, gera o desequilíbrio, levando à modificação e conseqüente acomodação. Nesta perspectiva, os jogos, desenhos, imitações que a criança representa na primeira infância, proporcionam a assimilação e acomodação, nessa fase em que ela compara o imaginário e o real. O

¹¹ A teoria de Piaget não será discutida neste trabalho.

desenho que representa é o significante e o significado é o que pensa; princípios que a ajudará na aprendizagem da Geografia, quando se deparar com legendas e os signos utilizados.

Ainda de acordo com Almeida (2003), as teorias de Piaget são a base para o ensino cartográfico, o que de acordo com a autora, se usadas no processo de ensino, permitirão ao aluno desenvolver as relações espaciais projetivas.

Conforme Simielli (2003, p.97), para iniciar a alfabetização cartográfica, deve-se aproveitar “[...] o interesse natural da criança pelas imagens desde as séries iniciais [...]”. Para isto, a autora propõe que sejam ofertados às crianças diversos “[...] recursos visuais, desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélites, figuras, tabelas, jogos e representações feitas por crianças, acostumando o aluno à linguagem visual”.

Nos anos iniciais, como o objetivo é alfabetizar cartograficamente as crianças, aprofundando gradativamente os temas, o importante “[...] é desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” (SIMIELLI, 2003, p. 98).

Nesse processo de alfabetização, há que se desenvolverem noções que possibilitarão ao aluno interpretar e compreender as informações contidas nos mapas: “[...] visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências, orientação”. (SIMIELLI, 2003, p.98).

Ao discutir a temática relativa à cartografia escolar, é importante abordar as relações topológicas, considerando que estas interferem na construção das noções espaciais dos alunos.

De acordo com Almeida e Passini (2002, p. 31), as relações espaciais topológicas elementares, são as primeiras relações espaciais estabelecidas pelas crianças - iniciando desde o nascimento sendo “[...] a base para a gênese posterior das relações espaciais mais complexas [...]”. Ainda de acordo com as autoras, estas relações “[...] se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares como: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc. Não são consideradas distâncias, medidas e ângulos” (ALMEIDA E PASSINI, 2002, p.31).

O processamento destas relações se dá na seguinte ordem: Vizinhança - corresponde a objetos no mesmo plano, próximos, junto; sendo o nível mais elementar da organização espacial, quando a criança localiza objetos “ao lado de”, sendo possível verificar sua separação; Separação - “[...] aumenta com a idade e o desenvolvimento da capacidade de análise [...]” (ALMEIDA E PASSINI, 2002, p.31), a criança observa que, mesmo os objetos juntos em um determinado lugar, são separados; Ordem - trabalha-se a disposição dos objetos que estão próximos, mas separados, que possuem uma posição que pode ser: “anterior, intermediária ou posterior”; Envolvimento - “a percepção de cada elemento e sua relação com os demais” pode ser em uma dimensão (objeto que fica entre outros), duas dimensões (objetos que ficam no mesmo plano) e três dimensões (objetos que ocupam uma sala de aula); Continuidade – é a tradução destas relações no espaço, representadas por pontos, “[...] pois o espaço é contínuo, não havendo possibilidade de ausência de espaço” (ALMEIDA E PASSINI, 2002, p.32).

Castrogiovanni e Costella (2012), diz que:

Na percepção das relações topológicas, a representação é demonstrada progressivamente através de vizinhança; separação, ordem; envolvimento e continuidade. Nessa fase, os elementos são tomados mais isoladamente, sem ter uma noção de conjunto e representação de relações. É conveniente recordarmos que empregaremos as relações topológicas pelo resto das nossas vidas (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 38).

Segundo Almeida e Passini (2002), apesar das relações topológicas elementares não envolverem referenciais de localização, estas são a base para trabalhar o espaço geográfico, considerando que desenvolvem as noções de limites entre municípios, estados e países, por exemplo. A localização geográfica é construída pelo sujeito à medida que este estabelece as relações citadas anteriormente.

De acordo com Castrogiovanni e Costella (2012, p. 38), “Após o início da construção das representações topológicas, gradativamente a criança passa a representar o espaço através de relações espaciais projetivas, quando, então, conserva a posição dos objetos, diversificando o ponto de vista”.

Almeida e Passini (2002) corroboram com esta afirmativa, ao exemplificar:

Uma criança pequena, que costuma subir uma rua e passa primeiro pelo açougue, depois pela farmácia e em seguida pela quitanda, ao vir no sentido contrário, descendo a rua, perceberá que os pontos comerciais não estão na mesma ordem, ou que o açougue ficou mais longe e a quitanda mais perto. Na verdade eles continuam no mesmo lugar, o que mudou foi sua perspectiva, ou a direção de quem observa (ALMEIDA E PASSINI, 2002, p. 37 e 38).

Percebe-se que, quando a criança compreende que os objetos (no caso os estabelecimentos comerciais citados no exemplo acima) são os mesmos, independente da posição em que os observa, nota-se que está estabelecendo as relações espaciais projetivas, correspondendo a “[...] uma alteração qualitativa na concepção espacial da criança” (ALMEIDA E PASSINI, 2002, p.38).

Já as relações espaciais euclidianas correspondem à noção de coordenadas, situando os objetos em relação aos outros, englobando seu lugar e deslocamento (ALMEIDA E PASSINI, 2002), demandam de uma maturidade psicológica “[...] isso será, provavelmente possível, após a idade correspondente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 38).

Para os anos iniciais, Castrogiovanni e Costella (2012, p.38) sugere que se trabalhe “[...] as ações vivenciadas nas relações topológicas e projetivas” por meio de oficinas, com produções textuais e que sejam reorganizadas a cada nova demanda.

Para Castellar (2005) pensar uma educação geográfica é superar a didática repetitiva, isenta de reflexão, investindo sim, em um ensino analítico, interpretativo, prático, utilizando a cartografia como forma metodológica que promoverá o conhecimento do lugar, espaço, território – socioeconômico; formar alunos críticos que fazem as devidas comparações, associações, refletindo sobre questões mais amplas, conhecendo seu papel na sociedade, os torna cidadãos.

Pode-se verificar neste tópico que no processo de alfabetização cartográfica, a utilização de diversos recursos didáticos favorece a compreensão dos alunos quanto aos conceitos geográficos a serem trabalhados. Como o livro didático é um dos recursos mais utilizados em sala pelos professores (o que pode ser constatado nos estágios realizados) e, considerando que os livros didáticos escolhidos para esta pesquisa passaram pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no próximo tópico serão apresentadas informações relevantes sobre este programa.

2.4 O livro didático: concepção do Programa Nacional do Livro Didático

A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo nº 208, Inciso VII, determina que o Estado garanta, entre outros recursos, material didático escolar aos alunos: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)”. E esta determinação é ratificada pela Lei nº 9394/96 – Artigo 4º, Inciso VIII.

Nesta perspectiva o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem o objetivo de fornecer material didático (livros, dicionário, obras literárias e complementares), aos alunos e professores das escolas públicas de ensino fundamental (1º ao 9º) e médio (as três séries); são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e avaliados pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

Também são atendidas as escolas que trabalham com: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (“[...] entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado – PBA – e das redes de ensino da educação básica”); o Campo (1º ao 5º ano do EF – materiais didáticos específicos); Obras Complementares (1º ao 3º ano do EF – no ciclo da alfabetização); Alfabetização na Idade Certa (materiais didáticos que promovam a alfabetização das crianças até o 3º ano do EF – 8 ANOS); Dicionários (destinados aos alunos da educação básica) (PNLD, 2012, *on-line*).

Os livros didáticos deste Programa são reutilizáveis e compreendem a um ciclo de três anos, isto é, após um ano de uso os alunos e professores devolvem o material à escola para que seja utilizado por outros alunos e professores. Há uma distinção entre os livros que são reutilizáveis e os consumíveis. Os primeiros contemplam as disciplinas de: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia; os segundos, que não precisam ser devolvidos: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia) (PNLD, 2012).

O processo para inscrição das obras se dá por meio de edital. Após análise dos títulos enviados pelas editoras, o MEC elabora um “Guia do Livro Didático” onde constam as informações das obras aprovadas. Este guia é encaminhado às escolas cadastradas¹² no PNLD para conhecimento, avaliação e escolha dos livros a serem utilizados no triênio (PNLD, 2012).

¹² Adesão ao programa é realizada uma única vez por meio de formulário específico. Em caso de suspensão ou exclusão, é obrigatório o envio de ofício ao FNDE. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-termo-de-adesao> - Acesso em 21/04/2015.

Para garantir o atendimento a todos os alunos, são disponibilizados e “[...] distribuídas também versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy¹³) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD” (PNLD, 2012, *on-line*).

Iniciado em 1929 com outro nome (Instituto Nacional do Livro – INL), o PNLD é o programa de distribuição de livros didáticos mais antigos do Brasil. Ao longo dos anos foi sendo aperfeiçoando e, atualmente atende aos estudantes da educação básica (exceto educação infantil) da rede pública. No quadro abaixo pode-se observar sua trajetória no período de 1929 a 2000:

QUADRO 2 – Histórico do PNLD

ANO	HISTÓRICO
1929	O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.
1938	Por meio do <u>Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38</u> , é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo <u>Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45</u> , é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5 ^o ¹⁴ .
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.
1971	1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do

¹³ “[...] ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos” (PNLD, 2012, *on-line*).

	livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
1992	Por limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição dos livros, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos" MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy.

Fonte: Dados coletados do site <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acesso em: 21 abr. 2015.

Nos anos subsequentes várias ações foram incrementadas para ampliação do programa, alcançando os estudantes do ensino fundamental e, em 2003, os alunos do ensino médio (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM). Entre as ações destacam-se: distribuição de dicionários, atlas geográficos para escola que possuíam a EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular, criação do Siscort¹⁵ (registro, controle e remanejamento da reserva técnica) (PNLD, 2012).

Percebe-se pelas informações coletadas que o PNLD é um programa dinâmico, que tem se aprimorado, buscando municiar as escolas, os professores e os estudantes da educação básica e EJA, da rede pública, com materiais didáticos de qualidade que possibilitem um aprendizado significativo.

Portanto, analisar um material didático desse programa, como é o caso desta pesquisa, possibilita ratificar suas qualidades e contribuir para a melhoria de suas atividades.

¹⁵ Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica.

3. ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realização desta pesquisa a investigação baseia-se numa abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2001, p. 116), não emprega “[...] dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema [...] não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

Esta pesquisa trabalha, em termos conceituais, com os objetivos descritivo e exploratório. Com relação ao objetivo descritivo, Gil (2010, p.27) discorre que este “[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Para este trabalho, foram selecionadas e descritas, após análise, algumas atividades dos livros didáticos que contribuem para a alfabetização cartográfica. Referente ao objetivo exploratório, ainda em Gil (2010, p. 27), “[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese”.

Coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, selecionamos dois livros didáticos de Geografia que se destinam ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, utilizados em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Quando de seu levantamento, verificamos que nesta escola não há livro didático de Geografia para o 1º ano¹⁶, somente para os anos seguintes. Vale ressaltar que no edital de convocação destinado às editoras para inscrição e avaliação das obras didáticas para o PNLD 2013/2014/2015, os componentes curriculares solicitados para o 1º ano são de Português (letramento e alfabetização) e Matemática (Alfabetização Matemática). Diante desta constatação, analisamos os livros do 2º e 3º ano.

Estes livros fazem parte do Projeto Pitangá - Editora Moderna – 3ª edição – São Paulo, 2011- PNLD que contempla o triênio 2013/2014/2015. Tanto para o 2º quanto para o 3º ano, a organização do livro é feita da seguinte forma: Três blocos (com seus respectivos temas) divididos em três unidades e estas, subdivididas em dois capítulos cada. Ao final de cada bloco há uma “Revista de Geografia” que se propõe a trazer, de forma divertida mais informações sobre os temas trabalhados. No final do livro, há sugestões de leitura complementar para cada unidade e o referencial bibliográfico utilizado na obra.

QUADRO 3 – Contagem das atividades propostas pelos livros didáticos pesquisados

¹⁶ No Portal do FNDE – Livro Didático não consta a indicação de livro didático de Geografia para o 1º ano do ensino fundamental.

Este levantamento suscitou uma indagação quanto ao que era proposto de atividades a serem realizadas no caderno. Buscamos confirmar, por meio de um segundo levantamento, se estas atividades propunham copiar exercícios no caderno, sem contextualização com o cotidiano do aluno, apenas reprodução de conteúdos. Ao realizarmos este levantamento, percebemos que as atividades eram compostas de questionários, entrevistas, observação de fotos, registros, etc. No quadro a seguir, separamos as *Atividades no Caderno* para melhor visualização do levantamento realizado (Quadro 4).

Análise de resultados

Na discussão e análise dos dados obtidos, organizamos a apresentação em duas partes: na primeira, há a indicação das propostas, separadas por livro – 2º e 3º anos, de atividades que culminam com o registro no caderno; na segunda, há a discussão teórica sobre algumas atividades selecionadas para esta pesquisa.

No livro do 2º ano, verificamos que os blocos iniciam com texto/poesia, relacionando o assunto com o cotidiano do aluno; correlacionando as atividades propostas pelos ícones; parte do lugar próximo ao aluno – a moradia, após apresentar um conteúdo propõe atividades investigativas como entrevistas; trabalha trajetórias; aborda questões sociais permitindo a troca de experiências; propõe atividades que utilizam outras fontes de informação (revistas, jornais, panfletos, etc.); trabalha a perspectiva, símbolos, propõe “passeio” na própria escola; observação de fotos; interpretação de símbolos, lateralidade, representação e montagem de maquete em grupo (parte prática, oral, registro), entrevistas; interpretação de texto e representações; tabela, desenho; observação da sinalização de trânsito e seus significados; interpretação de planta com lateralidade, entre outras. O caderno é onde o aluno registrará as atividades propostas pelos questionários, desenhos, opiniões pessoais, entrevistas realizadas e outras considerações.

No livro do 3º ano, observamos que amplia-se o espaço para o “bairro”. As atividades, apesar de serem exemplificadas com fotos de outros lugares, contextualizam com o cotidiano do aluno e propõem interpretação de texto; pesquisa em outras fontes; planta elaborada para trabalhar as relações topológicas elementares; observação, comparação de fotos; elaboração de frases; interpretação de planta com símbolos e legendas; produção de texto; trabalha a visão oblíqua e vertical por meio de desenho; observação de desenhos e registro; observação de esquemas; interpretação de texto; os pontos cardeais com interpretação de representações e desenhos; entrevistas; interdisciplinaridade com a História; observação de mapas; comparação de paisagens, entre outras. Neste caso, o caderno também é o suporte onde o aluno registrará o desenvolvimento das atividades propostas pelo livro.

Após estes levantamentos, observamos que há uma variedade de atividades, que são retomadas ao longo do livro e que, de acordo com o referencial teórico consultado, possibilitam o trabalho de alfabetização cartográfica com os alunos, mas não com um fim em si mesmas.

Ao selecionarmos as atividades desenvolvidas pelos livros, observamos que os assuntos são tratados e complexificados ao longo destes, demonstrando que os temas trabalhados são retomados para favorecer o aprendizado do aluno. Considerando esta observação, selecionamos algumas

atividades com vistas a verificar as propostas de alfabetização cartográfica a serem desenvolvidas no caderno.

Percebe-se que esta atividade corrobora com o que Cavalcanti (2006) discorre a respeito da conciliação do conhecimento dos alunos com o científico, bem como, proporciona aos professores conhecer a realidade sócio-histórico-cultural de seus alunos.

Na página 29, a atividade também é introduzida com um texto sobre “O modo de vida e as moradias” dos povos nômades, sendo proposto ao aluno interpretar um pequeno texto, pesquisa em outras fontes de informação para ampliar o conhecimento e registro de suas descobertas.

Sendo um dos papéis da escola motivar os alunos para que estabeleçam inter-relações que levem à aprendizagem, Callai (2003) enfatiza a importância da pesquisa, que levará à investigação e produção de conhecimento. Esta atividade gerou um questionamento, pois, como o aluno pesquisará em outras fontes em sala de aula? Ele levará o material de casa ou fará como *Para Casa*? O professor apresentará estes *outros recursos* (livros e revistas)? A escola tem laboratório de internet para acesso dos alunos? A estas questões, possivelmente uma pesquisa de campo poderia responder.

As atividades das páginas 78 e 79 se propõem a trabalhar a lateralidade. Na página 78 o assunto é introduzido com um desenho representando uma sala de aula com carteiras e seus respectivos alunos. O aluno deverá observar a posição destas carteiras e, de acordo com os questionamentos, responder oralmente quem está à direita/esquerda/frente/atrás. Na página seguinte, o aluno observará outra representação de uma sala de aula com carteiras e seus respectivos alunos, devendo responder, no caderno, o que se pede. A seguir, ele desenhará a organização das carteiras de sua sala de aula indicando seu posicionamento e de seus colegas, respondendo oralmente quem está à sua frente/atrás/direita.

Estas atividades trabalham as relações topológicas elementares, que, segundo Almeida e Passini (2002), são base para as relações espaciais mais complexas, estabelecendo-se no espaço próximo, tendo como referenciais elementares: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, etc.

Percebemos que se houvesse a inserção de outras atividades – como dinâmicas, brincadeiras, por exemplo, a criança trabalharia de forma mais prática estas relações.

Percebe-se que para execução desta atividade os objetos devem ser confeccionados a partir da observação e comparação do que existe na sala real do aluno, para posterior organização da maquete (localização da porta, janela, o tamanho da mesa em relação às cadeiras, etc.). Trabalha-se a noção de proporcionalidade a ser desenvolvida no processo de alfabetização cartográfica (SIMIELLI, 2003).

Na segunda parte da atividade (Figura 11 e 12) é solicitado aos alunos que observem e comparem representações diferentes de uma mesma maquete e de um objeto, sendo propostos, a seguir, alguns questionamentos quanto ao formato destas ilustrações.

Estas atividades estão de acordo com o que diz Simielli (2003) a respeito de desenvolver noções de visão oblíqua e vertical, distinguir imagem tridimensional e bidimensional, noções de proporção e escala.

No livro do 3º ano, na página 31 há uma atividade que mostra a representação de um bairro, composta de símbolos e legendas que envolvem lateralidade, percepção espacial, ordem e sequência, para que o aluno observe o desenho, responda e registre no caderno.

De acordo com Almeida e Passini (2002), o processamento das relações topológicas elementares se dá na seguinte ordem: vizinhança, separação, ordem, envolvimento, continuidade, explicadas anteriormente. As Atividades que trabalham o estabelecimento destas relações contribuem para que o aluno leia o espaço geográfico em que está inserido.

Nas páginas 44 e 45 do mesmo livro/ano, na seção *Saber Fazer*, são apresentados desenhos (três, sendo que um possui legenda) que trabalham a visão oblíqua e visão vertical, sendo solicitado ao aluno que os observe, localize alguns elementos do bairro, desenhe e responda no caderno, respectivamente, os símbolos utilizados para

Trabalhar as noções de visão oblíqua e vertical possibilitará ao aluno interpretar e compreender as informações contidas nos mapas (SIMIELLI, 2003).

As atividades das páginas 78 e 79 propõem ao aluno observar um mapa, responder no caderno, além dos nomes dos municípios que fazem limite com outro, sua localização – a leste / oeste; em dupla, há um novo mapa para que seja observado e registrado a localização de outros municípios, de acordo com a bússola.

Quanto a esta atividade, ressaltamos que seria interessante para os alunos manusearem uma bússola ao invés de apenas contemplarem o desenho no livro. Outra questão seria inserir nesta atividade a observação do mapa do município onde os estudantes vivem.

Estas atividades trabalham as noções de vizinhança, separação, etc., o que de acordo com Almeida e Passini (2002), apesar das relações topológicas elementares não envolverem referenciais de localização, são a base para trabalhar o espaço geográfico, considerando que desenvolvem as noções de limites entre municípios, estados e países, por exemplo. A localização geográfica é construída pelo sujeito à medida que este estabelece as relações citadas anteriormente.

Após análise destes volumes percebemos que os mesmos possuem linguagem condizente com a faixa etária compreendida pelos 2º e 3º anos, respectivamente. Apresentam diversidade de imagens que estimulam a curiosidade e contextualizam o conteúdo com o cotidiano do aluno. Trabalham também o “próximo” complexificando gradualmente os temas ampliando assim o espaço geográfico a ser estudado. Propõem a utilização de outras fontes de informação pelo aluno ao realizar pesquisas extraclasse. As atividades propostas estão condizentes com o referencial teórico pesquisado, contribuindo para a alfabetização cartográfica das crianças, atendendo às proposições do PCN de Geografia para o 2º e 3º ano do ensino fundamental.

Inferimos que o objetivo geral da pesquisa em descrever a abordagem e propostas de alfabetização cartográfica contida nos livros didáticos foi alcançado. Os livros analisados contêm atividades que contribuem para a alfabetização cartográfica do aluno, articulando a linguagem oral, escrita e visual, contextualizando com o cotidiano do aluno, o que possibilitou a seleção de algumas destas atividades para apresentação neste trabalho.

Percebemos a indicação do uso de outras fontes de informação, mas, pelo tipo de pesquisa realizada, não é possível sabermos se o professor utiliza outros recursos didáticos em sala. Pressupomos que, quando a atividade solicita a pesquisa em outras fontes – jornais, revistas e internet, o aluno tem que fazê-la em casa.

Quanto as atividades a serem desenvolvidas no caderno, percebemos que estas envolvem desenho, registro das respostas dos questionários, opiniões pessoais, entrevistas e outras considerações. Portanto, as atividades contribuem para a alfabetização cartográfica do discente por estarem ligadas as habilidades de leitura e escrita, favorecendo a leitura do espaço geográfico (ALMEIDA, 2003), mas, com algumas ressalvas, que apresentaremos nas *Considerações Provisórias*.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa possibilitou observarmos que as propostas dos livros analisados buscam contextualizar os conceitos geográficos com o cotidiano do aluno, proporcionando uma reflexão por meio das atividades orais, escritas e práticas, abordando temas sociais. Verificamos também, que as propostas relativas à alfabetização cartográfica estão inseridas ao longo dos livros apresentando uma variedade de atividades, fazendo uso de textos, poemas, fotos, ilustrações, dentre outras, como forma de introduzir e /ou abordar os assuntos a serem discutidos, contribuindo para o aprendizado da criança.

A discussão teórica nesta pesquisa sobre a alfabetização cartográfica proporcionou um entendimento quanto às noções (visão oblíqua e vertical, imagem tridimensional e bidimensional, alfabeto cartográfico: ponto, linha e área, entre outras) a serem trabalhadas com os alunos para que possam interpretar e compreender as informações contidas nos mapas. Possibilitou ainda compreender que as representações e desenhos dos símbolos devem ser aliados à leitura de mundo para que o discente veja o uso social desta linguagem.

Ao longo da análise destes livros, percebemos que há questões a serem consideradas ao se analisar um material didático, as quais, uma pesquisa bibliográfica, sem pesquisa de campo, não consegue responder. Detectamos duas questões as quais chamaremos de ressalvas que se relacionam, são elas: a utilização de outras fontes didáticas e o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno.

A segunda ressalva refere-se ao papel do professor mediador no processo de aprendizagem do aluno. A geografia proporciona a interdisciplinaridade que pode ser explorada pelo docente por meio de aulas dinâmicas e reflexivas, utilizando, inclusive, recursos tecnológicos que serão facilitadores neste processo. Pode-se trabalhar com dinâmicas, músicas, trilhas, entre outras atividades, não ficando limitado ao que o livro propõe. Espera-se que o professor repense sua prática, dialogue com os alunos, promova a troca de experiências e contextualize os acontecimentos cotidianos, contribuindo dessa forma, para o aprendizado do aluno.

Estas duas ressalvas se relacionam pelo fato do professor ser o responsável por utilizar ou não outros recursos didáticos em sala de aula e por conhecer ou não as condições socioeconômicas de seus alunos para saber se estes possuem internet em casa para fazer os trabalhos.

Portanto, esta pesquisa deixa em aberto estas questões a serem investigadas em futuras pesquisas de campo: a primeira, é se durante as aulas há utilização de outros recursos didáticos e a segunda, refere-se ao docente, como este articula as propostas dos livros com estes recursos em sua prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 115 p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 90 p. (REPENSANDO O ENSINO).

BERTOLILA, Alain; SOARES, Magda. É preciso conjugar alfabetização e letramento? In: **LETRA A o jornal do alfabetizador. CEALE**. Belo Horizonte, p. 3, v. 10, mai/jun, 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2007_JLA10.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p - Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 21 abr. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/FNDE 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm - Acesso em 21 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**. 2002. Geografia na Educação de Jovens e Adultos - vol2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_geografia.pdf - Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **CADERNO CADES** - Campinas, v.25, n. 66, pp. 227 – 247, maio/ ago. 2005. Disponível em <http://www.geoplan.net.br/material_didatico/Aprendendo%20a%20ler%20o%20mundoprojetos_2005.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola – Uma Revista Construída pelo Coletivo dos Educadores** - Editora Unijuí – Ano 12 - nº 47 – jan./mar. 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (ORG). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CASTTELAR, Sônia Maria Vanzella. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, vol. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTTELAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **Geografia, escola e a construção de conhecimentos**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

Editora Moderna (Org.). **PROJETO PITANGUÁ: Geografia**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011. 4 v. Editora responsável LINA YOUSSEF JOMAA.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 272 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010. 184 p.

PRÉVE, Orlandiana S. D. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do Ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP. 1988.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 207 p.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 3. Reimpressão da 2. ed. de 1999. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2001. 320 p.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri Carlos et al (Org.). **A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. Cap. 7, 144 p.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado)

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O Método Intuitivo e a percepção sensorial como Legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.