

PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA E CARTOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Christiane Fernanda da Costa¹

João Pedro Pezzato²

Resumo: O presente artigo discorre sobre a oficina intitulada “*Prática de Leitura, escrita e cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*” ministrada no Encontro Livia de Oliveira em agosto de 2017, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, na qual foi proposta uma reflexão sobre o ensino da linguagem cartográfica nos anos iniciais explorando a educação a partir do par experiência/sentido. O ensino de cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental reveste-se de grande relevância, considerando ser uma fase significativa da aprendizagem, pois, no contexto escolar, os sentidos são incitados para a obtenção de conhecimentos espaciais, concomitantemente às primeiras leituras das palavras. As crianças sabem muito do mundo em que vivemos; desta forma, a importância da cartografia na Geografia escolar é destacada.

Palavras-chave: linguagem cartográfica, ensino fundamental, geografia.

PRACTICE OF READING, WRITING AND SCHOOL CARTOGRAPHY IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL.

Abstract: This article discusses the workshop entitled "Reading, writing and cartography practice in the early years of elementary school", presented at the "I Encontro Livia de Oliveira" in August 2017, at the "Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho", Brazil, in which a reflection in the instruction of cartographic language was proposed in the initial years exploring education from the experience/sense pair. The instruction of cartography in the initial years of elementary school is of great relevance, considering it to be a significant phase of learning, because in the school context, the senses are stimulated to obtain spatial knowledge, concomitantly to the first readings of words. Children know a lot about the world we live in; In this way, the importance of cartography in school geography is highlighted.

Key-words: cartographic language, elementary school, geography.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e-mail: chrisferpedagoga@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e-mail: joaopezzato@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Metamorfose! Transformações! Todo desenvolvimento são novas formas de se posicionar no mundo, de ser e estar. A lagarta, ao se metamorfosear em borboleta, coloca-se no mundo como borboleta, não lhe sendo possível mais existir como lagarta. Assim é o humano (LOPES, 2017, p. 221).

O ensino de cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental reveste-se de grande relevância, considerando ser uma fase significativa da aprendizagem, pois, no contexto escolar, os sentidos são incitados para a obtenção de conhecimentos espaciais, concomitantemente às primeiras leituras das palavras. O objetivo da oficina ministrada no I Encontro Livia de Oliveira que aconteceu nos dias 15 e 16 de agosto de 2017, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Rio Claro – São Paulo, no qual foi proposta uma reflexão sobre o ensino da linguagem cartográfica pensando “a educação a partir do par experiência/sentido” explorando o estudo da localidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a produção bibliográfica da área, pensamos não haver grande discordância acerca da ideia de que a Geografia, ministrada ao longo da educação básica brasileira, tem como principal propósito contribuir para a construção de uma perspectiva geográfica de análise da realidade, algo que poderíamos denominar como a busca pelo desenvolvimento de certo tipo de raciocínio ou de pensamento que é marcadamente geográfico. Desta maneira,

Pensar geograficamente envolve, em grande medida, pensar espacialmente com o suporte da linguagem cartográfica e que essa deve ser uma das principais preocupações teórico-metodológicas da Didática aplicada à Geografia ensinada na escola básica. Nesse sentido, mesmo que cuidadosamente, é possível afirmarmos que a tarefa maior da Educação Geográfica é de promover a alfabetização/letramento geográfico dos alunos. (DUARTE, 2017, p. 28)

Há uma grande polêmica acerca do uso dos termos alfabetização e/ou letramento para definir os processos de ensino-aprendizagem. Optamos por trabalhar esses conceitos de forma indissociável.

Tanto a linguagem escrita quanto a linguagem cartográfica permitiram a acumulação de tesouros por meio de representações gráficas ou escritas.

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; GIROTTI, 2010, p. 392).

O divisor de águas, no entanto, deu-se na década de 1980, quando Emilia Ferreiro e Ana Teberosky dedicaram-se à pesquisa do pensamento infantil sobre leitura e escrita. Pautadas na perspectiva genética e evolutiva descobriram o processo pelo qual as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura, anulando a ideia de mecanismos repetitivos e de simples memorização. Kleiman (2005) argumenta que os resultados da pesquisa feita por Emilia Ferreiro foi “transformado” num método de alfabetização, sendo o mais utilizado nas escolas brasileiras. 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”.

Também foi em meados da década de 1980 que se dá, “simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *litteracia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daqueles denominado alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2004, p. 6).

Etimologicamente, o termo Letramento vem da língua Inglesa: *literacy*, que provem do termo *littera*, do latim, significando letra, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy* foi dicionarizada desde o final do século XIX, porém foi somente nos anos de 1980 que o fenômeno que ele nomeia tornou-se foco de atenção e discussão nas áreas de educação e da linguagem. 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).

Segundo Duarte (2017), no Brasil há relativamente pouca referência aos conceitos de alfabetização ou letramento espacial, pelo menos na bibliografia referente à produção acadêmica da Educação Geográfica. Desta forma, advoga que as pesquisadoras Sonia Castellar e Jerusa Vilhena (2010) preferem utilizar o termo letramento em relação a alfabetização geográfica por considerarem que a primeira expressão tem uma dimensão maior. Assim defendem que:

Alfabetizar, segundo o Dicionário Aurélio, é ensinar a ler. Alguns autores da área da linguística tem 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. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 23 in DUARTE, 2017, p.33)

Já o letramento geográfico é

portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno (grifo nosso) articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar, na medida em que se estrutura a partir das noções cartográficas. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 25 in DUARTE, 2017, p. 34)

Não obstante a posição majoritária, para Soares (2004) dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, já que 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 letramento são complementares. Não são processos distintos e, 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, 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, classificando como “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “alfabetizado” para 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).

Pelos argumentos expostos, compactua-se com a ideia das autoras Soares (2004) e Kleiman (2005) que defendem que alfabetização e letramento são indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividade de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

No mais, a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto é responsabilidade de todos os professores, independente da faixa etária com a qual estejam trabalhando, ficando a cargo dos educadores que ensinam seus alunos a “possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228).

Partindo do princípio que lemos o mundo muito antes de ler a palavra, 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). Porquanto, 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 espaçotemporal, 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, porém muitas vezes 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 outro. 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, a Geografia pode trabalhar com seus conceitos e conteúdos explorando a localidade por meio da leitura, interpretação e representação do espaço. Nesse mesmo sentido, Castellar (2011, p. 124), dialogando com Simielli (1996), defende que

os mapas desenhados pelos alunos mostram como eles concebem as referências dos lugares onde vivem, revelam valores e representações simbólicas, reforçando a importância do processo de alfabetização geográfica por meio da linguagem cartográfica na formação dos conceitos científicos. Assim, o aluno poderá, em outros momentos do Ensino Fundamental, fazer leituras de mapas, ou seja, será educado para visão cartográfica.

Em conformidade com o referido, tem-se que é por meio de desenhos e outros símbolos que o homem representa suas primeiras apreensões do real. Por meio do ensino com o desenho, a

“percepção e a observação da forma, surge como meio de tomar o pensamento claro e preciso e de exercitar a criança na grandeza da observação” (EBY, 1962, p 394). De fato, o desenho é uma maneira natural da criança se expressar, bem como uma forma de representar o seu entorno, o seu espaço, uma vez que essa linguagem antecede a escrita. O desenho como recurso didático facilita o registrar, a partir de suas observações cotidianas, descrevendo os lugares e os elementos da paisagem geográfica, subsidiando a aprendizagem das noções básicas da Cartografia (RIOS et al., 2012, p. 139).

Questiona-se, porém, o papel que a leitura individual de mundo possui no contexto histórico e cultural: o que é necessário analisar e compreender para decifrar o signo nas diferentes linguagens?

A GEOGRAFIA ESCOLAR E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Um grupo de criança brincava subindo nas árvores, gangorreando penduradas nas cordas, até que uma delas disse: “Aqui tem um portal” – referia-se à passagem formada entre a ponte de madeira e o chão, um espaço estreito, o qual, para passarem, deveriam arrastar-se. E foi o que fizeram, uma após outra, enfiaram-se embaixo da ponte e “chegaram num outro lugar”. Uma delas gritou: “precisamos de um mapa”, outra respondeu: “aqui tem um”, e pegou uma tampa de uma panela que por ali estava. (LOPES, 2009, p. 32-33)

Essa observação recolhida pelo autor num pátio de uma escola mostra que em suas brincadeiras as ações coletivas das crianças remetem para atuações no espaço e nos atributos que o formam, inclusive em sua representação: são tampas que se configuram como mapas, passagens que se abrem para outros mundos, objetos que tomam outras funções e uma infinidade de possibilidades vivenciadas entre pares e que demonstram formas singulares junto aos seus espaços.

A Geografia vem passando por importantes transformações. Dentro desse contexto, ela se apresenta como uma disciplina marcante e imprescindível para a formação de um cidadão crítico e o professor tem um papel fundamental neste sentido.

Enquanto disciplina escolar, a Geografia tem por princípio proporcionar o entendimento da interação entre o meio físico e o espaço historicamente construído pela sociedade. Para tanto, o geógrafo que se dedica ao magistério deve ter em mente a importância de sua tarefa, pois a ele cabe situar o aluno no contexto em que vive.

Mais do que a mera e redutora função inventariante de rios, países, montanhas ou acidentes de relevo, a geografia escolar se revela fonte de conhecimentos indispensáveis e essenciais à formação da cidadania, da compreensão holística do mundo e do entendimento da correlação entre natureza, sociedade e transformação do espaço habitado.

Para melhor trabalhar os conteúdos atinentes à disciplina, o docente conta com o apoio de materiais diversos e livros didáticos, os quais podem ou nortear seu trabalho ou lhe dar sugestões dos conteúdos a abordar e a forma de os trabalhar. Tudo dependerá do projeto político-pedagógico da escola, da coordenação e das convicções desse professor, mas a decisão de utilizar tal ou qual método sempre caberá a ele, o docente.

Na prática escolar são inúmeras as realidades e experiências com os quais nos deparamos. Entre elas cabe destacar algumas deficiências no aprendizado dos alunos, onde estes apresentam certas dificuldades no que tange ao ensino da Geografia, principalmente quando este exige reflexão sobre os acontecimentos cotidianos e do mundo.

Os seres humanos sempre se preocuparam com a representação do espaço geográfico, embora, por muito tempo, tenham expressado as suas ideias de representação do espaço sem escalas ou sequer legendas. “Cada indivíduo tem sua própria relação com o mundo em que vive e conseqüentemente uma visão muito particular dos lugares e territórios” (KOZEL, 2006, p. 140).

Os mapas surgiram antes da escrita, sendo utilizados como representação do espaço desde a Pré-história para delimitação de territórios. O homem registrava por meio de desenhos sua passagem pelos lugares. Portanto, “as sociedades primitivas produziam mapas de pequenas áreas geográficas, com baixo nível de abstração e com o propósito primordial de auxiliar na orientação das redondezas” (PINHEIRO, 2006, p. 154).

O professor Dr. Jader Janes Moreira Lopes, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), defende outras possibilidades de representações cartográficas, outros sistemas possíveis que possam compor laminas impressas, criadas e grafadas. Em 2012 publicou um artigo intitulado: *Mapa dos Cheiros: Cartografia com crianças pequenas*, em que socializa seu estudo sobre o trabalho da Cartografia, sobretudo nas Creches e Educação Infantil. O autor realiza pesquisa com crianças de 0 a 6 anos buscando compreender outras possibilidades de representações cartográficas, como por exemplo,

[...] no dia em que uma criança de 04 anos nos disse que iria fazer um mapa dos cheiros da sua casa. Adultos surpresos, mapa construído (Figura 1): (LOPES, 2012, p. 216)

Figura 01 – Os cheiros da casa

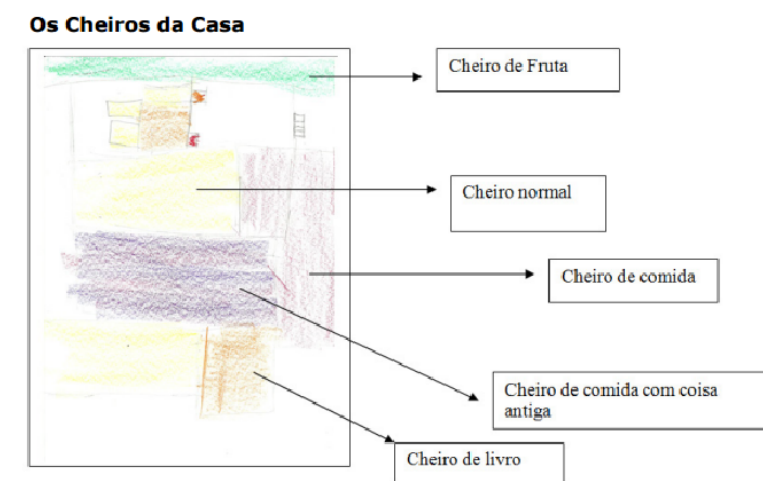


Figura 1
Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância.
Financiamento da Pesquisa: CNPq. Autor: L.C.L.

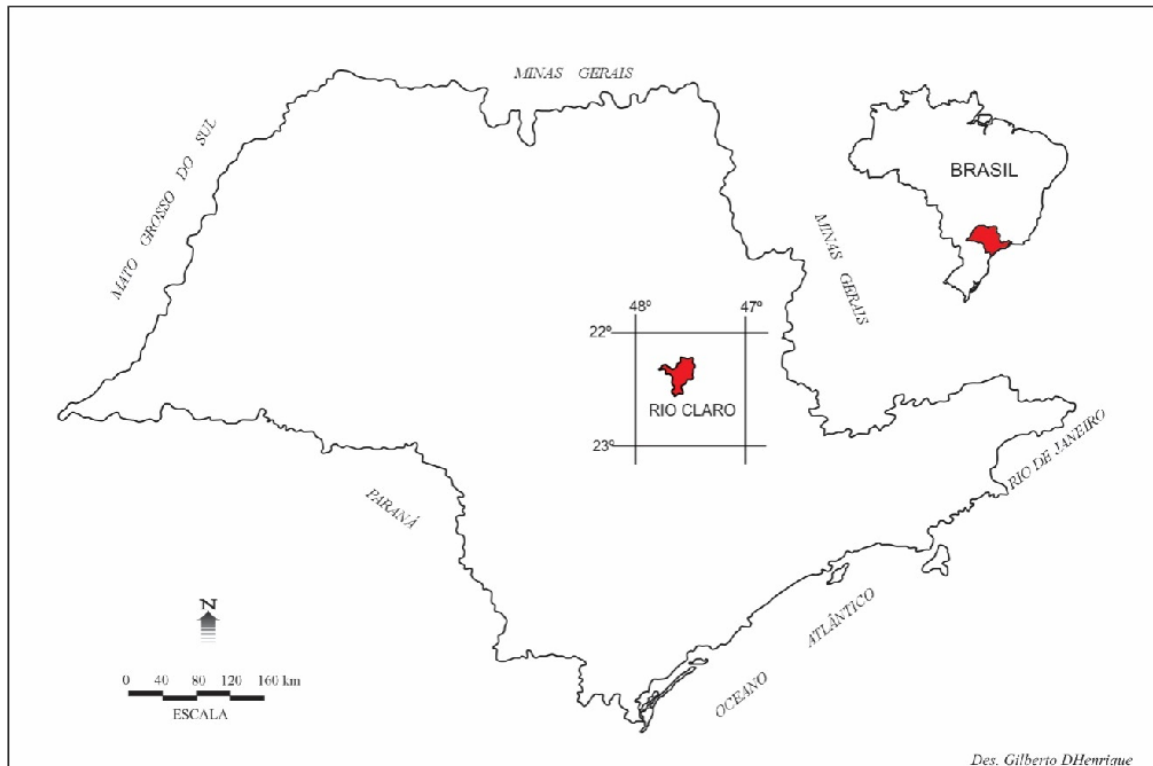
Fonte: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193/2403>

Compactuamos com a ideia de Lopes (2012) ao defender o termo “Cartografia com Crianças” e não “Cartografia para crianças” já que as crianças produzem singulares formas de representar o mundo em que vivem. A partir do mapa acima é possível compreender as linguagens utilizadas pelas crianças, “seus enamoramentos pelas coisas, pelos objetos, suas vivências em seus contextos histórico-geográficos” (LOPES, 2012, p. 215). Trabalhando outras possibilidades de representações cartográficas contribuimos para o desenvolvimento das linguagens,

em especial da linguagem cartográfica. Consequentemente formamos futuros leitores de mapas.

Nesse contexto destacamos a pesquisa intitulada *Representações do município de Rio Claro - SP: uma leitura da cartografia infantil*, de autoria de Christiane Fernanda da Costa. A pesquisa em questão foi realizada com cinquenta e oito alunos de duas salas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil.

Figura 02 – Mapa localizando o município de Rio Claro, estado de São Paulo



Fonte: Gilberto D. Henrique – Departamento de Geografia, Unesp Rio Claro

Realizada entre 2014 e 2015, sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, com a observação participante e a adoção do paradigma indiciário, foram realizadas atividades com o objetivo de registrar as representações da localidade por alunos na faixa etária entre 8 a 10 anos. Buscou-se, também, promover o ensino da leitura e da escrita articulado aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, da História e da Geografia. No contexto da Cartografia Escolar e do Ensino de Geografia, foi realizada uma sequência didática para o estudo do meio que produziu textos, escritos e desenhos em que foi salientada a importância de trabalhos que articulam diferentes linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, discutiu-se que os conceitos de alfabetização e letramento são complementares. Não são processos distintos e, 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.

Para Freire (1989, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes da 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 são acumulados na nossa vivência e experiência diária, ou seja, são os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes, entre outros, construímos assim, relações que levam ao aprendizado.

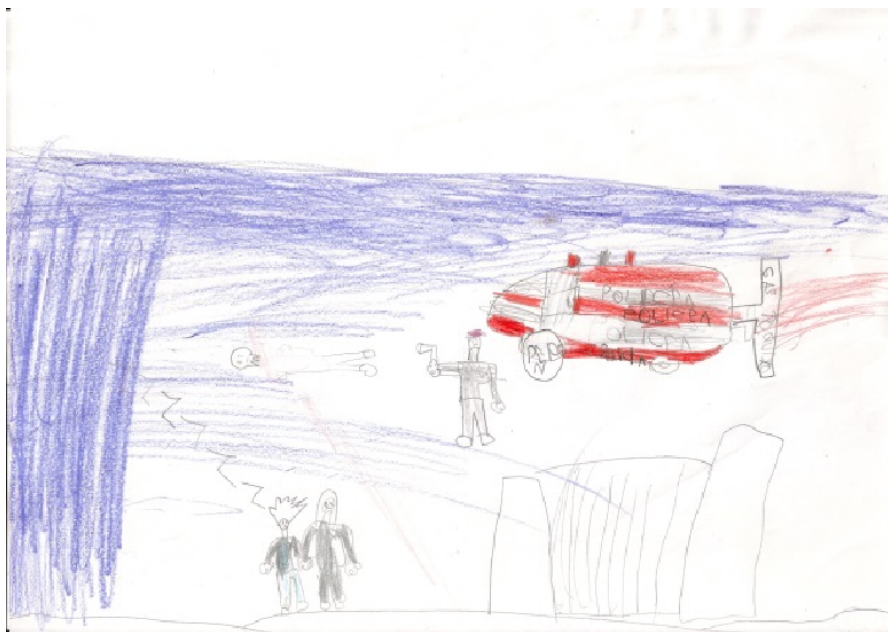
Em virtude de a leitura da palavra só ganhar significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma, para que vivenciada as diferenças, aconteça a aprendizagem, então “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se 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).

O que se propõe, é em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico: em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento tem diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...] (SOARES, 2004, p. 16)

Nesse viés, os dados foram produzidos em dez encontros, com atividades que promoveram a observação (direta e indireta da paisagem), a descrição, o estabelecimento de relações e correlações, a produção de conclusões e sínteses. Das produções, em especial decorrentes de um passeio pedagógico pela história da formação espacial do município, foram destacadas aquelas que nos permitiram afirmar que ocorreu a expressão de conhecimentos espaciais pelos escolares. As

crianças fizeram referências ao cotidiano da localidade em que vivem, como ilustra as figuras abaixo.

Figura 03: Ronda policial e violência na periferia da cidade



Fonte: (COSTA, 2015, p. 63)

Figura 04: Coleta de lixo



Fonte: (COSTA, 2015, p. 74)

As diferentes produções textuais narraram o espaço cotidiano, como a coleta de lixo, a ronda policial, os laços de afeto entre moradores, a angústia por residir em

condomínio fechado, a violência em bairros da periferia da cidade, entre outros. Essas referências nos mostraram que o estudante somente terá condições de se apropriar dos saberes quando este fizer parte da sua prática social. Como podemos observar nas produções dos textos abaixo:

Figura 05. *O que tem no seu bairro?*

O QUE TEM NO SEU BAIRRO?

x

TEM ESTRADAS DE TERRA.

TEM IGREJA DO CARAVAGIO.

MUITAS MAIS MUITAS CASAS.

TEM POUCO CARRO.

GOSTO DE BRINCAR

GOSTO DE IR NA LOJA DE BRINQUEDOS

x

O QUE TEM NO BAIRRO DA SUA AVÓ?

TEM O REI DAS PIZZAS.

TEM PADARIA.

TEM ELTRONICO

“O que tem no seu Bairro?

Tem estradas de terra.

Tem igreja do Caravagio.

Muitas mais muitas casas.

Tem pouco carro.

Gosto de brincar

Fonte: (COSTA, 2015, p. 78).

Figura 06. *O que tem no seu bairro?*

“No meu bairro é movimentado barulhemto falta árvóre mas tenho muitas amigas para brincar e gosto dela.”
(escrita da aluna G.C.A.A.)

“Eu gosto de brincar gosto de andar de bicicleta e brincar na piscina e eu acho que falta asfalto na minha rua.”
(escrita da aluna Y. S. F. A.)

Fonte: (COSTA, 2015, p. 78).

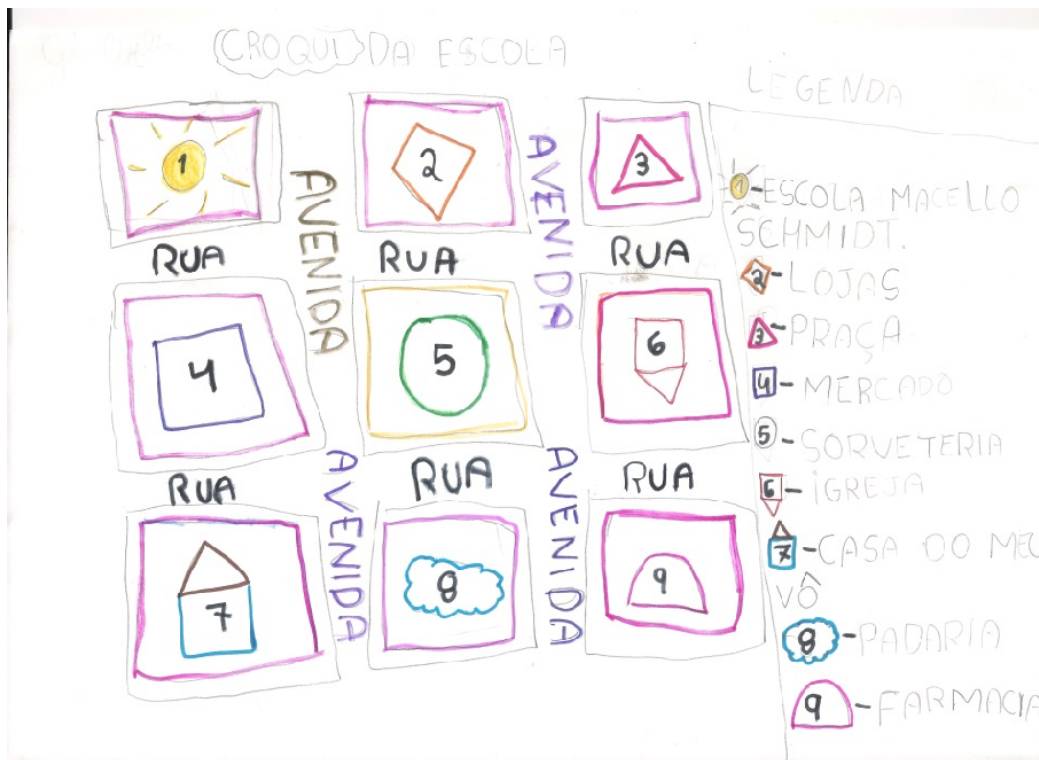
Os textos, escritos e imagens registram a ausência de alguns elementos necessários para uma razoável estrutura urbana, como, por exemplo, ruas asfaltadas, vias arborizadas, iluminação pública.

Com relação aos pontos de referência, em geral são mencionados estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, como padarias, bares, sorveterias, igrejas e instituições escolares.

Quanto à produção escrita, os textos foram redigidos segundo a hipótese alfabética de escrita considerando o valor sonoro e a quantidade necessária de letras, ainda que contenham erros. O material escrito demonstra incipiente processo de autoria entre os discentes, com a preocupação com o uso da letra maiúscula e das regras de pontuação. Os erros observados são considerados comuns para textos de autores dessa fase de alfabetização, crianças na faixa etária de 7 a 9 anos.

Analisando o desenho abaixo, notamos que a aluna utilizou-se de diferentes signos para representar os pontos de referência que a interessam, introduzindo, assim, a legenda como tradução de suas informações. Mesmo o mapa trazendo uma leitura mais próxima da científica, a experiência com os locais de vivência fica evidenciado pela legenda que traz além da sua escola, farmácia, sorveteria, igreja matriz e, principalmente, a casa de seu avô.

Figura 07 - Croqui do Centro destacando a escola



Fonte: (COSTA, 2015, p. 91)

Esta atividade 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). Desta forma,

é importante que a iniciação ou base da educação cartográfica seja elaborada com a própria participação do aluno no processo de escolha e registro dos símbolos para que este conhecimento sistemático incentive a descoberta do

significado dos signos que compõem a rede de representações cartográficas (FRANCISCHETT, 1997, p. 52).

Ao explorar com os alunos após a aula expositiva a criação do seu croqui, tentamos inculcar neles a compreensão das representações existentes entre os elementos do espaço representado e a simbologia representativa da Cartografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se demonstrar neste artigo, fruto da oficina ministrada no I Encontro Livia de Oliveira com o lema "Cartografia Escolar e Ensino de Geografia", realizado nos dias 15 e 16 de agosto de 2017, que a cartografia escolar é parte indissociável do ensino de Geografia na educação básica. Aplicada nos anos iniciais, tem a finalidade de tornar o educando capaz de ler o espaço circundante e conceder-lhe autonomia para realizar a sua própria leitura de outros espaços, tomando como base as diversas representações cartográficas disponíveis, quer em livros didáticos, em atlas ou em emissões diversas da mídia.

A partir de 1990 foram realizados vários eventos sobre cartografia escolar. Em 1993, o Comitê Executivo da Associação Cartográfica Internacional (ACI) criou o prêmio Barbara Petchenik de mapas infantis em homenagem à primeira vice-presidente da Associação. A premiação ocorre a cada dois anos, coincidindo com a Conferência Internacional da ICA, e tem como objetivo promover a representação criativa das crianças do mundo, reforçando sua consciência cartográfica e o conhecimento do ambiente em que vivem, reunindo desenhos de crianças até 15 anos do mundo todo.

Em 1994, pesquisadores do Brasil e do Canadá realizaram um levantamento sobre o nível de interesse de se formar um grupo de estudos sobre a relação das crianças com mapas. Em decorrência do resultado positivo, no ano seguinte foi criado um grupo de trabalho internacional sobre Cartografia e Crianças e realizado, no Brasil, precisamente na UNESP, campus de Rio Claro, o 1º Colóquio de Cartografia para Crianças. Desde então, esse evento vem se consolidando como espaço privilegiado para trocas de experiências, fortalecimento de grupos e de linhas de pesquisas, discussões e questionamentos, possibilitando novos caminhos para este campo de saber. Desta forma, Seemann (2001, p. 66), dialogando com Harley (1989), defende que é necessário ter "habilidade de tirar por entrelinhas da representação novos significados, agendas escondidas e visões contrastantes do mundo".

Desde 2008, o grupo de pesquisa credenciado ao CNPQ "Geografia e Cartografia escolar", em parceria com a Sociedade Brasileira de Cartografia, promove a versão nacional da competição, com o prêmio brasileiro de Cartografia Infantil "Livia de Oliveira", em homenagem a essa professora e pesquisadora pioneira nos trabalhos de Cartografia voltados para a aprendizagem das crianças. A premiação ocorre a cada dois anos e é utilizada como seletiva para o prêmio Barbara Petchenik. "O Brasil é hoje 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; NUÑES, 2014, p. 4).

Ainda, o grupo de pesquisa "Geografia e cartografia escolar" organiza periodicamente eventos acadêmicos para garantir socialização e discussão das

pesquisas e experiências que se desenvolvem no país e no mundo. O grupo também mantém um blog (<http://www.cartografiaescolar.blogspot.com>), que divulga, além de eventos e artigos, experiências significativas na área.

A atenção dispensada à cartografia nos anos iniciais da educação formal tem apresentado evolução satisfatória nos últimos anos, mormente no último decênio, em que se vê um aumento significativo de trabalhos que contemplam a área, sejam eles relatos de aplicações práticas de metodologias em sala aula, sejam eles de caráter eminentemente norteador e epistemológico.

Em especial, destaca-se a salutar contribuição que os colóquios de cartografia escolar têm proporcionado ao tema. Trata-se, pois, de eventos em que as temáticas voltadas ao ensino da linguagem cartográfica são discutidas, havendo espaço para a profícua troca de experiências e relatos entre pesquisadores. A despeito de sua relevância, faz-se notar que em sua grande maioria as pesquisas finalizadas ou em andamento não têm como escopo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Há, portanto, uma lacuna a ser preenchida.

No tocante ao relato das experiências dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, a linguagem cartográfica foi explorada buscando fazer o aluno refletir o espaço em que vive. Cada traço ou palavra dos registros produzidos e analisados são leituras de mundo a partir da subjetividade e experiência de cada sujeito com o espaço geográfico. Assim, foi a partir da produção de textos e mapas mentais que se conseguiu aproximar as crianças do seu espaço de vivência; conseqüentemente, os saberes geográficos e cartográficos no contexto da alfabetização e letramento na educação básica foram explorados.

Conclui-se que conhecer e representar os espaços vividos pode desencadear operações que venham a contribuir significativamente a um objetivo maior: fazer uma leitura autônoma do mundo. Os lugares são repletos de histórias. Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a cultura, a história e a geografia do lugar, de tal modo que pode conduzir-nos a procurar entender o que ali acontece.

As crianças sabem muito do mundo em que vivem, e nós, adultos, professores/pesquisadores ou não, as compreendemos muito pouco ou quase nada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17463213-Cartografia.pdf>>. Acesso em: 05jan 2014.

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010

ALMEIDA, R. D. de; JULIAZ, P. C.S. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <<http://>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

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.

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, 2011.

CASTELLAR, S. M. V. **O letramento cartográfico e a formação docente: O ensino de Geografia nas séries iniciais**, 2013. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/EnsenanzadelaGeografia/Desempenoprofesional/04.pdf>> Acesso em: 26 de dez 2014.

COSTA, C. F. 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: 24 mar 2017.

DUARTE, R. G. A cartografia escolar e o pensamento (geo) espacial: alicerces da educação geográfica. In: ROQUE, V. O. **Conhecimento da Geografia: Percorso de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. 1ª ed. Belo Horizonte: IGC, 2017

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRARDI, G. **Aventuras da leitura de mapas**. In: SEEMANN, J. (org.). A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

GOODSON, I. **Tornando-se matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria & Educação, Porto Alegre, 2, p. 230-254, 1990.

FRANSCISCHETT, M. N. A cartografia no Ensino da Geografia: Construindo os Caminhos do Cotidiano. Francisco Beltrão: Grafit, 1997.

HARLEY, J. B. **Um cambio de Perspectiva, Mapas y Cartógrafos: El correo de la Unesco**, Ano XLIV, p. 10-14, jun. 1991.

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.

KOZEL, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMANN, J. (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e**

reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**.n.19, jan - abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. 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.

LOPES, J. J. M. **Mapa dos Cheiros: cartografia com crianças pequenas.** Revista Geografares, nº 12, p. 211-227, ISSN 2175-370, 2012. Disponível em <periodicos.ufes.br/geografares/article/download/3193/2403>Acesso em 30 jun 2015.

LOPES, J. J. M. **As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias?**Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>> Acesso em 12 maio 2016.

LOPES, J. J.M. Um currículo por “coetanidades, alteridades e vivências em geografia: alguns fundamentos e apontamentos para o debate. In: ROQUE, V. O. **Conhecimento da Geografia: Percurso de Formação Docente e Práticas na Educação Básica.**1ª ed. Belo Horizonte: IGC, 2017.

LORENZET, D.; GIROTTO, 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.

OLSON, D. R. **O mundo no papel – implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, J. Q. Mapas cognitivos do mundo: representações mentais distorcidas? In: SEEMANN, J. (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

RIOS, R. B.; SOUZA; D. C; PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. **A cartografia no/do fazer pedagógico: saberes e práticas do espaço escolar.** Revista Geografia Ensino & Pesquisa, v. 16, n. 1, jan/jul. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/Geografia/article/view/7327>>.

SEEMANN,J. **Tradições humanistas na Cartografia e a poética dos mapas,** 2012. Disponível em: <http://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. Cartografias culturais na Geografia Cultural: Entre mapas da cultura e a cultura dos mapas. **Boletim Goiano de Geografia**. 21 (2): 61- 82. Jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4214/3687>> Acesso em: 01 ago 2013.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

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 02 jun 2015.

SMIELLI, M. E. R. **Cartografia no Ensino Fundamentale médio**. In: CARLOS A. F. A. (org.). *A Geografia na sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____.

SOARES, M. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000**. Disponível em: Acesso em: 03/11/2012.