



## **A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **TEXTUAL GENDERS PRODUCTION IN TEACHING GEOGRAPHY AT BASIC EDUCATION – EARLY YEARS**

**Christiane Fernanda da Costa**

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Instituto de Biociências – IB

[chrisferpedagoga@gmail.com](mailto:chrisferpedagoga@gmail.com)

**Bruno Falararo de Mello**

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE

[brunofmello@yahoo.com.br](mailto:brunofmello@yahoo.com.br)

**João Pedro Pezzato**

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Instituto de Biociências – IB

[joao.pezzato@unesp.br](mailto:joao.pezzato@unesp.br)

#### **RESUMO**

Este artigo discute potenciais contribuições sobre o estudo da cartografia no ensino de Geografia nos anos iniciais da escolarização formal. Busca-se, também, fomentar o debate a respeito da Geografia e sua articulação com o ensino da leitura e da escrita por meio da produção de gêneros textuais. Inicialmente, apresenta-se um levantamento dos eventos voltados à temática de cartografia para crianças e escolares, bem como a evolução do número de trabalhos apresentados. A seguir, discute-se a questão dos gêneros textuais e, especificamente, a questão do mapa enquanto gênero textual no contexto da cartografia escolar, abordando-se, a esse propósito, a sequência didática, entendida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Por fim, divulga-se o resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter participante, realizada em 2018 com alunos de 8 a 9 anos de idade de duas salas de aula distintas, localizada no município de Rio Claro, estado de São Paulo, em que foram convidados a produzir as suas próprias representações espaciais em papel, que posteriormente se transformaram em um atlas. Concluiu-se que a produção dos mapas e do atlas trouxe novas possibilidades de representação e de leitura do espaço geográfico, integrando-se, no processo, o ensino da leitura e da escrita, e possibilitando a mobilização de habilidades primordiais à construção do pensamento geográfico, como a observação, a análise, a interpretação e a representação do espaço.

**Palavras-Chave:** Gêneros textuais; Cartografia escolar; Ensino de geografia; Anos iniciais.

## ABSTRACT

This article argues potential contributions about cartography study in Geography teaching at formal schooling early years. It also seeks to foster the debate about Geography and its articulation with the reading and writing teaching through the textual genres production. Initially, events focused on cartography theme for children and students is presented, as well as number works presented evolution. Next, the textual genres are discussed and, specifically, the map as a textual genre in school cartography context, addressing, for this purpose, the didactic sequence, understood as a set school activities organized, at systematic way, around an oral or written textual genre. Finally, the qualitative participatory research result is disclosed, carried out in 2018 with 8 to 9-year-old students from two different classrooms, located at Rio Claro municipality, São Paulo state. The students was invited to produce their own spatial representations on paper, which later became an atlas. It was concluded that maps production and atlases brought new possibilities of representation and reading about the geographic space, integrating, in the process, reading and writing teaching, and enabling essential skills mobilization for geographic thinking construction, such as observation, analysis, interpretation and space representation.

**Keywords:** Textual genres; School cartography; Geography teaching; Initial years.

## **Introdução**

Em que meio vivemos? O que temos à nossa volta? O que vemos? O que ouvimos? Que objetos usamos? Em que lugar moramos, estudamos, passeamos? Qual é o nosso lugar no mundo? Que idioma falamos? Estamos mergulhados em um mundo repleto de sonoridade, imagens, objetos, construções, estímulos, representações, gêneros textuais, linguagens.

Ao observarmos a imagem de um *outdoor*, o cartaz que anuncia um evento, a capa de uma revista, as ilustrações do livro infantil, a fotografia, a vinheta da televisão, o grafite no muro, um “meme” nas redes sociais, veremos que por trás deles estão muitas pessoas que se ocupam de várias formas da arte: da arte da palavra, do desenho, da pintura, da animação, da criação e fixação da imagem em movimento – todas com a intenção de comunicar uma ideia de mundo por meio de símbolos, linhas, cores e movimento.

Leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo e é acumulado na nossa vivência e experiência diária, ou seja, são os olhares, os cheiros, os toques, os sabores, os saberes, entre outros. Assim, construímos relações que levam ao aprendizado. O trabalho com a linguagem cartográfica é fundamental, não somente no sentido de capacitar os educandos na leitura de mapas, mas principalmente de contribuir para a compreensão do seu local de vivência e, numa escala maior, do mundo à sua volta. Portanto, para a construção dos conceitos geográficos, o professor deve se valer das noções que o aluno já possui, que estão relacionadas à sua experiência de vida. As folhas em branco transformam-se em mapa-arte ou arte-mapa na infância?

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

Convidamo-lo a refletir sobre o ensino de geografia e, em especial, de cartografia escolar. Assim, apresentamos um levantamento dos trabalhos apresentados nos

Colóquios de Cartografia Escolar entre os anos 2009 e 2018. Convocamo-lo, igualmente, a conhecer os registros que nos tocaram, na tentativa de desvendar os mistérios presentes nas representações escritas e gráficas dos municípios de Rio Claro (Brasil), a partir das experiências vivenciadas, leitura de mundo e produção de gênero textual. Defendemos que o espaço local tem de fazer parte da formação escolar dos alunos, para que eles tenham uma compreensão do que vem a ser a cidade, sua história e transformações espaciais.

### **1 - A cartografia Escolar**

A cartografia escolar, como campo de estudo, teve nas últimas décadas destaque gradual na área de pesquisa do ensino de Geografia, devido à inserção dos mapas nas escolas e no cotidiano da sociedade, principalmente por meio dos aparatos tecnológicos. Tanto os mapas temáticos escolares quanto os mapas científicos seguem uma norma padrão estabelecida com escalas, cores de convenção, tipo de projeção, signos e símbolos que permitem a sua leitura. Para facilitar a representação cartográfica, foi criado um sistema de símbolos conhecidos como convenções cartográficas. Os símbolos foram escolhidos de forma a conter certo grau de compreensão e intuição de seu significado, possibilitando a leitura da informação contida no mapa por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo.

Preocupados com o ensino dessa linguagem nas escolas, pesquisadores brasileiros iniciaram, no final da década de 1970 do século XX, trabalhos relativos à representação cartográfica espacial. Para Almeida (2001, p. 10), a “Cartografia Escolar no Brasil se estabelece a partir da contribuição de três disciplinas: a Cartografia, a Geografia e a Educação”. Melo (2007, p. 75) cita Almeida (2001) e explica a interface existente entre Educação, Geografia e Cartografia:

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

Já na década de 1980, despontaram no Brasil diversas pesquisas que corroboraram um fazer pedagógico mais voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas e saberes sociais, influenciando, até mesmo, propostas didáticas e documentos oficiais sobre os currículos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e

a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, no início, a perspectiva da incipiente cartografia escolar brasileira estava fundamentada, sobretudo, nos estudos do desenvolvimento cognitivo da criança de Jean Piaget e Barbel Inhelder. Ambos os autores partem da compreensão das relações euclidianas, projetivas e topológicas que a criança tem com o espaço.

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

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

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

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

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

Edições Ano	Local Instituição	Tema Evento	Coordenação
I 1995	Rio Claro/SP IB/UNESP	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Regina Araújo de Almeida (USP) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosângela Doin de Almeida (UNESP)
II 1996	Belo Horizonte/MG UFMG	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Janine Gisele Le Sann (UFMG) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Márcia Maria Duarte dos Santos (UFMG)
III 1999	São Paulo/SP FFLCH/USP	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS	Prof. Dr. Clézio dos Santos (UFRRJ)
IV 2001	Maringá/PR UEM	CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES <i>I Fórum Latino Americano de Cartografia para Crianças</i>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Elza Yasuko Passini (UEM)
V 2007	Niterói/RJ UFF	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES & 1º SIMPÓSIO IBERO-AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇA	Prof. Dr. Jader Janer Moreira. Lopes (UFJF) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tomoko Iyda Paganelli (UFRJ)
VI 2009	Juiz de Fora/MG UFJF	<i>CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES</i> <i>II Fórum Latino Americano de Cartografia para Escolares</i>	Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF)
VII 2011	Vitória /ES UFES	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <b>Imaginação e inovação: desafios para a Cartografia Escolar</b>	Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES); Prof. Dr. Antônio Carlos Queiroz Filho (UFES); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Gisele Girardi (UFES) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marisa Terezinha Rosa Valladares (UFES)
VIII 2013	São João del-Rei / MG UFSJ	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <b>Para quem e para que a Cartografia Escolar: experiências e campos de saberes</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lígia Maria Brochado de Aguiar (UFSJ); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sílvia Elena Ventrini (UFSJ) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Carla Juscélia de Oliveira Souza (UFSJ)
IX 2016	Goiânia/GO UFG (Campus I) e PUC/GO	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <b>20 anos do Colóquio: percursos e perspectivas da Cartografia para Crianças e Escolares</b>	Prof. Dr. Denis Richter (UFG); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Míriam Aparecida Bueno (UFG) e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Loçandra Borges de Moraes (UEG)
X 2018	São Paulo/SP USP ( <i>Campus Cidade Universitária</i> )	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <b>As diferentes linguagens no mundo contemporâneo</b> <i>I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial</i>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andrea Coelho Lastória (USP); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Carla Cristina de Sena (UNESP); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Cristiane Strina Juliasz (USP); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sônia Maria Vanzella Castellar (USP); Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Waldirene Ribeiro do Carmo (USP); e Prof. Dr. Ronaldo Goulart Duarte (UERJ)
XI 2020	Pelotas/RS UFPel ( <i>Campus I</i> )	CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES <b>“Diálogos, trajetórias e perspectivas no ensino e na pesquisa em Cartografia Escolar”.</b>	Profa. Dra. Rosangela Lurdes Spironello (UFPel) e Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (UFPel)

Fonte: Organização de Christiane F. da Costa e João Pedro Pezzato.  
Adaptação de Cazetta (2018) (Readaptação nossa)

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

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

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

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

Fonte: Elaborado pelos autores

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

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

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

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Com total de 90 trabalhos submetidos nos diferentes eixos, observa-se que o eixo VI (Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no Ensino Fundamental e Médio) teve 19

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

A edição do XI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares ocorreu em novembro de 2020, na cidade de Pelotas-RS, pelo Grupo de Pesquisa Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP) e pelo Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental (LEGA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o tema "Diálogos, trajetórias e perspectivas no ensino e na pesquisa em Cartografia Escolar". O evento foi organizado em quatro eixos temáticos, a saber: A Cartografia Escolar na formação docente; Tecnologias e linguagens no ensino da Cartografia Escolar; Aprendizagens cartográficas na escola; Contribuições teóricas e metodológicas das Cartografias Sociais. Infelizmente, os organizadores do evento não tiveram a preocupação de abrir um eixo para apresentações de trabalhos com temáticas relacionadas à Educação Infantil/Anos iniciais e outro relacionado ao Ensino Fundamental/Ensino Médio, como foi especificado na USP em 2018. Diferentemente de todas as edições, este ano o Colóquio foi realizado de maneira virtual, devido à pandemia da Covid-19.

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

## **2 - Explorando o gênero textual mapa no contexto da cartografia escolar**

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

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

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

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

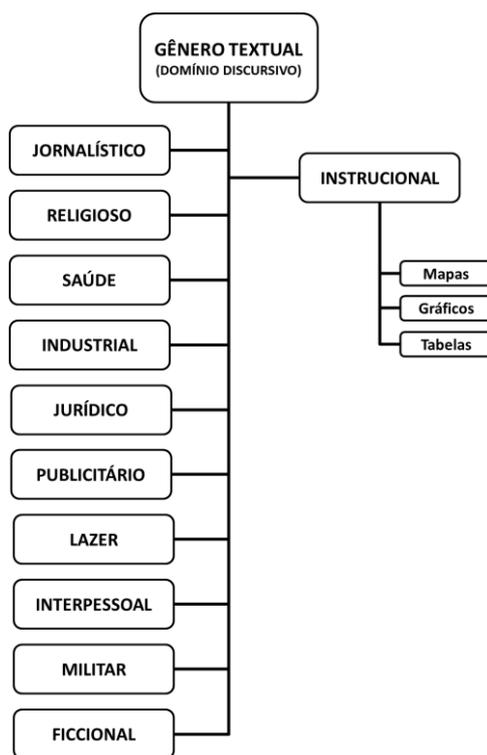
os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais a ponto de sua identificação

parecer difusa e aberta – eles são inúmeros, mas não infinitos. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares; disso decorre que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção na prática nas atividades comunicativas humanas.

Marcuschi (2008), em seu livro: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, apresenta um quadro com os gêneros textuais, no qual estabelece uma divisão por domínios discursivos e modalidades de uso da língua (escrita e oralidade). Entre os domínios discursivos, o autor elenca algumas categorias como apresentado na Figura 1. Ressalte-se que destacamos somente os mapas, gráficos e tabelas entre a modalidade de uso da língua escrita do Domínio Discursivo Instrucional. Tal destaque se deve por serem gêneros textuais muito presentes no ensino de Geografia.

Figura 1 – Gêneros textuais: diferentes domínios discursivos



Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos verificar no quadro acima, os mapas se enquadram no domínio discursivo instrucional na modalidade de uso da língua escrita, porém não é trabalhado nas escolas como um gênero textual

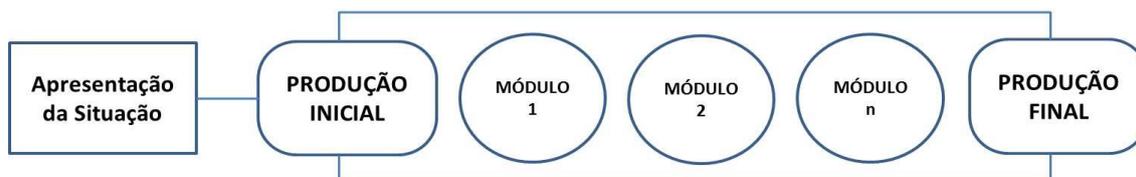
### 3 - Sequência didática: importante recurso no ensino de geografia

O objetivo da investigação foi contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico a partir da produção de gêneros textuais por alunos na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade, no contexto do ensino de leitura e escrita articulados ao ensino da Geografia e Cartografia escolar. Para isso, foi realizado levantamento dos eventos voltados a temática, bem como a evolução do número de trabalhos apresentados. Além da elaboração de uma sequência didática, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 79) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Três partes compõem o trabalho com a sequência didática proposta por esses autores. A primeira, denominada de “Apresentação da situação”, consiste na exposição aos alunos de um projeto de comunicação que será concretizado na produção final. Trata-se de uma preparação dos alunos para uma primeira produção de um gênero textual, por meio de exposição de textos do referido gênero, atividades de leitura e discussão sobre o conteúdo do texto e material a ser produzido. Após a primeira produção inicial do gênero textual/discursivo selecionado pelo professor, ocorre a segunda etapa da sequência didática, denominada módulos. Nos módulos, o professor trabalha os “problemas” que apareceram na primeira produção e fornece aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Logo, a proposta vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária, ao domínio do gênero explorado. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final, que nesta pesquisa foi a produção de um Atlas de mapas mentais.

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

Figura 2 - Esquema da Sequência didática

#### ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



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

Mediante a elaboração de um plano de atividades e a programação de conteúdos curriculares relacionados à leitura, à escrita e, em especial, ao currículo oficial da Geografia, explorou-se o espaço histórico e geográfico significativo dos municípios de Rio Claro, município do estado de São Paulo, Brasil. Nesse contexto, foram produzidos diversos trabalhos que contaram com experiências de leitura de diferentes gêneros, com a produção de textos, escritos e imagéticos, pelas crianças das duas salas envolvidas.

Buscando identificar o conhecimento prévio e o aprofundamento dos alunos com relação à linguagem cartográfica, foi elaborada uma sequência didática dividida em três grandes momentos, a saber: 1. Produção inicial: desvendando a linguagem cartográfica; 2. Produção de atividades escritas e gráficas: estudo da localidade; 3. Produção final: Atlas de Rio Claro. Dessa forma, o presente trabalho divulga os resultados parciais de uma pesquisa, iniciada em meados de 2018, que articula o ensino, a pesquisa e a extensão.

A sequência didática foi realizada em uma escola municipal localizada no município de Rio Claro, em colaboração com a professora titular da sala. Havia 77 alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental da unidade, no ano de 2018, sendo que 25 estavam na sala em que a atividade empírica foi realizada. O município de Rio Claro está localizado no centro-leste do estado de São Paulo, a 175 km da capital paulista.

A Geografia, um dos componentes curriculares das áreas das Ciências Humanas do ensino fundamental, tem por objetivo realizar a leitura do espaço geográfico para permitir que os alunos e alunas assumam posições diante dos problemas sociais enfrentados “na família, no trabalho, na escola, e nas instituições em que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 26).

### **3.1 - Produção inicial: desvendando a linguagem cartográfica**

O objetivo do primeiro momento foi dialogar com os alunos sobre a importância da escrita e sua evolução, além de fazer um levantamento do conhecimento prévio que eles possuíam sobre linguagem cartográfica. Desse modo, no primeiro encontro, foi realizada a leitura do livro “*Escrita: uma grande invenção*”, de Silvana Costa, que

explora a invenção da escrita e destaca que o ser humano passou anos e anos usando o desenho como forma de comunicação.

A autora também salienta as diferentes formas como as pessoas contavam fatos de suas vidas. Com o passar do tempo, as pinturas rupestres deixaram de ter a caverna como único lugar de registro:

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

A partir dessa provocação, os alunos foram convidados a experienciar a escrita no suporte textual considerado o mais velho do mundo. Foi entregue um pedaço de argila para cada aluno e solicitou-se que realizassem um registro gráfico no barro e um registro escrito em um pedaço de papel pautado, dizendo qual foi a representação realizada e como foi experienciar a escrita na substância terrosa proveniente da degeneração de rochas. Observou-se, assim, a seguinte representação gráfica:

Figura 3 - Experiência da escrita na argila I



Fonte: Dados da pesquisa, A26ABR, 2018.

### **3.2 - Produção de atividades escritas e gráficas: estudo da localidade**

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011) denominam de “módulos” esse segundo momento da sequência didática, em que, segundo os autores, trata-se de trabalhar os problemas

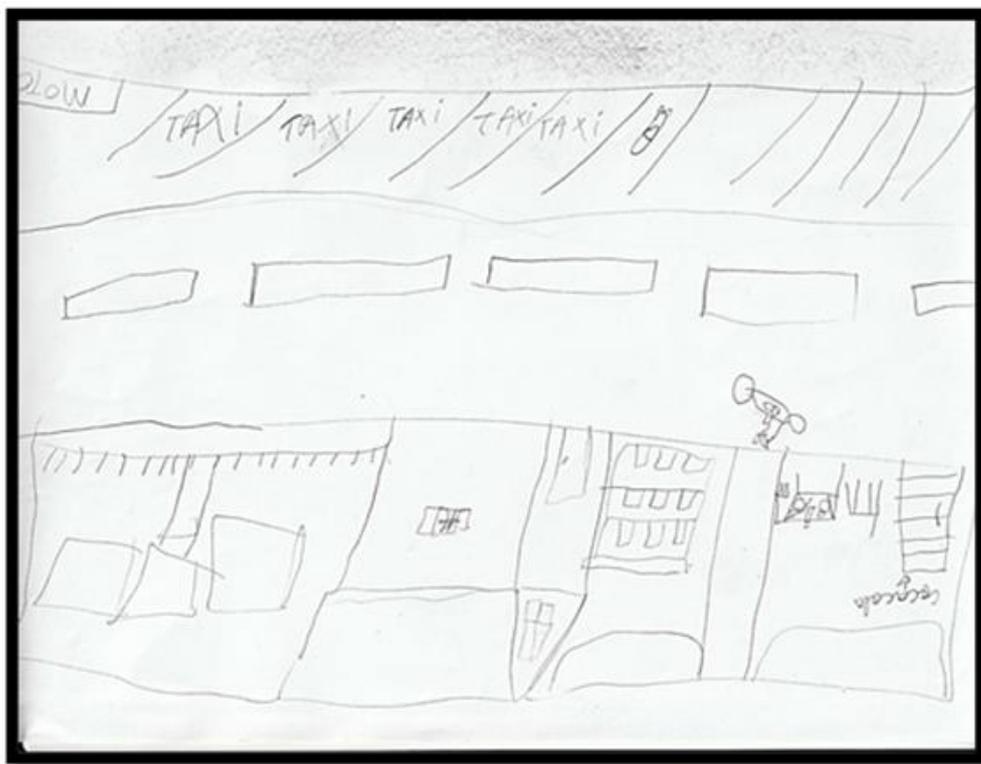
que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Assim,

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

Nesse momento, foram exploradas atividades que tiveram como objetivo o aprofundamento e domínio do gênero mapa, com diferentes produções explorando a localidade. Em um dos módulos a atividade proposta foi para que os alunos desenhassem algum lugar da cidade que eles mais gostavam de passear. O registro dessa experiência espacial resultaria na elaboração do atlas de mapas mentais da cidade.

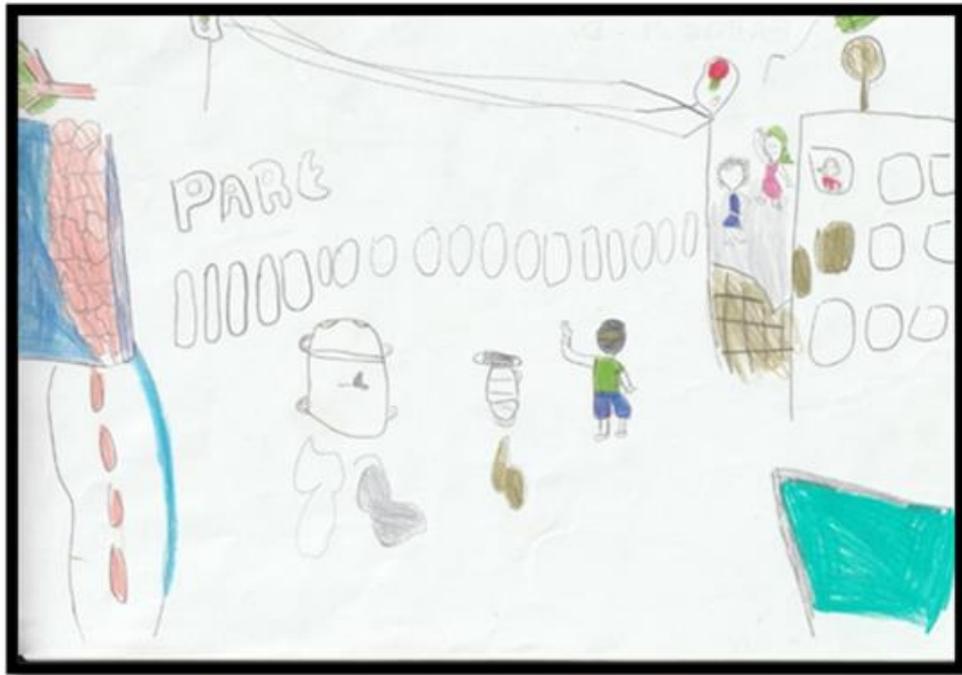
Vale destacar também que somente 30% dos alunos, ao representar a rua, destacaram alguma sinalização de trânsito como semáforo, placas de proibido estacionar, placas apontando o sentido da rua ou espaços destinados a estacionamento de taxistas ou motos, como pode ser observado nos desenhos das figuras 4 e 5.

Figura 4 - Rua com destaque para sinalização no solo



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Figura 5 - Rua com destaque para sinalização de trânsito



Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

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

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

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

### 3.3 - Produção final: Atlas

O gênero é escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Sem sombra de dúvidas, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. Portanto, uma proposta como essa só tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita são oferecidas aos alunos, como criação de produção em diferentes contextos e atividades variadas. Isso permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão escrita, em situações de comunicação diversas.

De acordo com Marcuschi (2008), os mapas se enquadram no domínio discursivo instrucional na modalidade de uso da língua escrita. Nesse sentido, foi propiciada a criação de atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos e de mapas, uma vez que cabe aos professores “alfabetizadores” dos anos iniciais a promoção da produção do gênero textual mapa e do suporte textual atlas, pois só assim os alunos podem ser integrados às práticas de leitura e escrita socialmente relevantes.

Por meio da produção de registros gráficos e escritos da rua, do bairro e da cidade foram produzidos mapas e um atlas denominado *Atlas de Rio Claro – Experiências e leituras espaciais do cotidiano: mapas mentais por alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental*. A Figura 6 mostra o momento em que o Atlas foi produzido por cada aluno/autor do município de Rio Claro. O processo contou um modo compartilhado de observação, leitura e produção com todos os alunos da sala.

A produção do Atlas da localidade possibilitou a integração de conteúdos curriculares da Geografia com o ensino de diferentes gêneros discursivos nas séries iniciais do ensino fundamental. Além de ser, nesse período de escolarização, a alfabetização e o letramento um dos focos principais do ensino. O “Atlas Municipal” é um instrumento que se inclui o saber geográfico e, por meio de imagens, mapas e cartas, tem o potencial de promover a observação, reflexão e interpretação dos alunos a respeito do seu espaço de moradia (SAMPAIO & SAMPAIO, 2014).

Figura 6 - Explorando o gênero textual mapa



Fonte: Dados de pesquisa, 2018

Os lugares mais representados no Atlas foram o Shopping Center Rio Claro, com aproximadamente 30% dos registros, seguido do Lago Azul, com pouco mais de 20%.

Figura 7 - Shopping Center Rio Claro

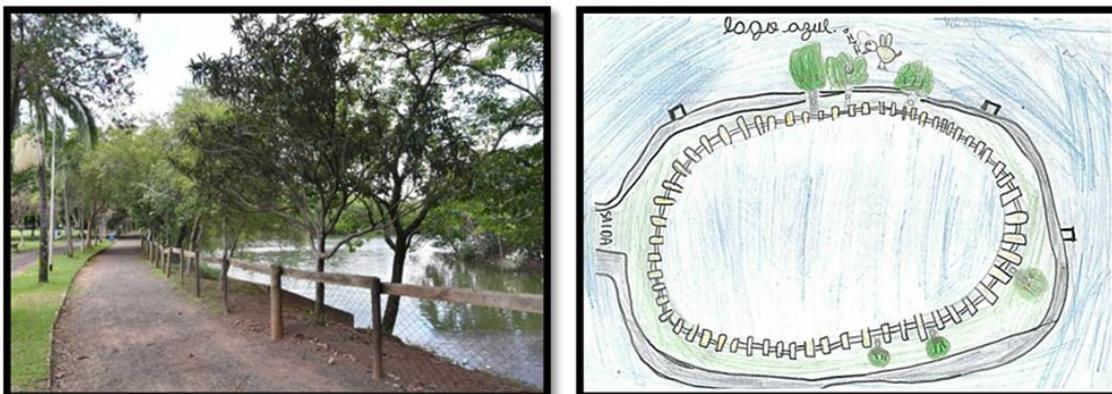


Fonte: Cidade Azul<sup>1</sup>  
Fonte: Dados de pesquisa, A6ABR, 2018

O Parque Municipal Lago Azul teve origem no início da década de 1970, em obras de saneamento e combate a enchentes realizadas nas cabeceiras do córrego da Servidão.

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://cidadeazulnoticias.com.br/shopping-center-rio-claro-suspende-operacoes-a-partir-desta-sexta-feira-20/>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Figura 8 - Parque municipal Lago Azul



Fonte: Imprensa Rio Claro<sup>2</sup>  
Fonte: Dados de pesquisa, A25ABR, 2018

Os mapas mentais que integraram o Atlas propiciaram a “experiência sensorial do sujeito com a paisagem” (CAVALCANTI, 2019, p. 124). Os mapas produzidos pelas crianças

expressam certa polifonia (BAKHTIN, 1993), rompendo com uma aparente esterilidade dos mapas produzidos para crianças. No mapa aqui apresentado e em todos os demais produzidos, os pontos destacados pelas crianças como importantes ou os que mais gostam, de maneira geral, remetem ao encontro com os amigos, aos momentos de lazer e descontração. É um mapa vivo! (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 253).

Segundo Cavalcanti (2019, p. 101), “a Geografia produz instrumentos simbólicos que possibilitam a formação de um tipo de pensamento – o pensamento geográfico”. Acreditamos que a produção de gêneros textuais como os sugeridos neste artigo é um dos caminhos para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

### Reflexão final

A linguagem cartográfica foi explorada buscando fazer o aluno refletir o espaço em que vive. Desta forma, cada traço ou palavra dos registros produzidos e analisados são leituras de mundo a partir da experiência de cada sujeito com o espaço geográfico. Foi a partir da produção de gêneros textuais e mapas mentais que conseguimos aproximar as crianças do seu espaço de vivência.

Compactua-se com a ideia de Freire (1989) quando ele defende que a leitura da palavra só ganha significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://imprensa.rioclaro.sp.gov.br/?cat=75>> Acesso em: 18 jul. 2020.

de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma. Por conseguinte, a formação ocorre pela leitura e pela experiência. Foi pela utilização das histórias infantis, da exploração do atlas do município de Rio Claro e do passeio pedagógico que possibilitamos às crianças “cartografarem” o espaço geográfico, utilizando suas experiências e leituras de mundo.

O educador, então, deve valorizar o conhecimento dos alunos e propiciar situações de aprendizagem no qual ele possa experienciar a produção dos diferentes gêneros textuais citados na Base Nacional Comum Curricular, entre os quais o mapa, considerado por autores consagrados da linguística, como Marcuschi (2008), um gênero textual instrucional.

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

Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e deles partir para a aquisição de novos conhecimentos é amplamente aceito como um dos pilares das teorias educacionais que atribuem a eles, os alunos, um papel ativo durante o processo de aprendizagem. No caso da nossa pesquisa empírica, foi possível observar que o processo de produção do Atlas da localidade por crianças entre 8 e 9 anos possibilitou um trabalho de mobilização de habilidades primordiais ao processo de construção de conhecimentos, como a observação, a análise e a representação com procedimentos integradores do ensino da leitura e da escrita. Foram explorados conhecimentos prévios do município por meio de rodas de conversa e troca de experiências em sala de aula.

Acreditamos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário que o letramento e a alfabetização sejam trabalhados de maneira indissociável. Por meio de planejamento de sequências didáticas, é possível promover a realização de atividades tendo como objetivo a produção de gêneros textuais e, especificamente no ensino de geografia, a produção de mapas e atlas a partir da exploração da localidade.

Dessa maneira, com esse artigo, esperamos que outras formas de explorar a linguagem cartográfica sejam discutidas, investigadas e colocadas em prática. Afinal, as crianças sabem muito do mundo em que vivemos, e nós, adultos, pesquisadores ou não, as compreendemos muito pouco ou quase nada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia, cultura e produção de conhecimento escolar**. In: **Cartografia Escolar**. Salto para o futuro/TV escola. Ano XXI, Boletim 13, Outubro 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografia.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Homologada dia 20/12/2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 jan. 2019.

CASTELLAR, S. V. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, R. D. de. **Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, C. F. da. **Representações do município de Rio Claro - SP: uma leitura da cartografia infantil**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134076>> Acesso em: 25 jan. 2019.

COSTA, C. F. da. **Leitura e escrita no contexto da cartografia e da geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/202407>> Acesso em: 23 ago. 2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KÖCHE, V. S., MARINELLO A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GODOI, G. A. de; NAKANO, J. V. C.; OLIVEIRA, F. N. **O estudo psicogenético do espaço e a alfabetização cartográfica no ensino fundamental I**. XVII SEDU (Semana da Educação Universidade Estadual de Londrina), Londrina, 2017. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=wcVsDIoAAAAJ&hl=pt-BR>> Acesso em: 05 jan. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, I. B. N. de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. 2007. 157 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104434>> Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**, 1977, Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1977.

PONTUSCHKA, N. N. & Paganelli, T. L. & Cacete, N. H. (2007). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez.

SAMPAIO, A. C. F. & SAMPAIO, A. Á. M. (2014). A cartográfica ensinada na educação básica: experiências de Atlas escolar municipal. RBC. **Revista Brasileira de Cartografia** (Online), v. 66, p. 921-929.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

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](http://www.cartografia.org.br/cbc/anais_listagem_9_cartografia-para-criancas-e-escolares.html)> Acesso em 05 jun. 2018.

SILVA, G. G., FORTUNATO, M. P. **Reflexões sobre o processo de aquisição da língua escrita**. In: Gerson Gonçalves da Silva e Marina Pinheiro Fortunato (Org.) Alfabetização e Letramento em Diálogos: reflexões sobre a prática docente. São Paulo: Factash Editora, 2012.