

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA ANDRADE SAVINO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA
LINGUAGEM: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz
de Fora**

Juiz de Fora

2016

RAFAELA ANDRADE SAVINO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA
LINGUAGEM: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz
de Fora**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre. Área de concentração *Linguagem, conhecimento e formação de professores*.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2016

RAFAELA ANDRADE SAVINO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA
LINGUAGEM: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz
de Fora**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Tânia Guedes Magalhães (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr. Cassiano Caon Amorin (Coorientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Dr. Paula Tatianne Carréra Szundy (Membro externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dra. Marta Cristina da Silva (Membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos de pesquisa e escrita dessa dissertação, muitas foram as contribuições recebidas direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho.

Agradeço primeiramente à Deus, por me dar forças para enfrentar essa jornada.

Aos meus pais, Savino e Raquel pelo amor, carinho e apoio a mim dedicados, sem eles esse trabalho não seria possível.

À professora Dr^a. Tânia Guedes Magalhães, que mais que orientadora, tornou-se amiga, confidente, mostrando-se compreensiva e acolhedora nos momentos mais difíceis. Pela sua atenção, incentivo e dedicação, os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao professor Dr. Cassiano Caon Amorim, por ter aceitado o convite para ser meu coorientador fazendo importantes contribuições em relação à área de Geografia.

À professora Dr^a. Paula Tatianne Carréra Szundy, por suas valiosas contribuições, na banca de qualificação, fundamentais para o direcionamento e aperfeiçoamento deste trabalho. E por aceitar o convite de retorno à defesa.

À professora Dr^a. Marta Cristina da Silva por sua disponibilidade em aceitar participar da banca de defesa.

Aos professores do PPGE que contribuíram com minha formação.

À amiga Anna Carolina Dalamura, que dividiu comigo as angústias, anseios e tormentos. Obrigada pelas conversas e risadas que ajudaram a abrandar esses momentos.

Às integrantes do grupo de pesquisa FALE, pelo apoio e torcida durante essa jornada.

Agradeço, em especial, ao Leandro Peters, por me incentivar a dar início a essa jornada. Sem seu apoio, companheirismo e estímulo, talvez não tivesse trilhado esse caminho. Muito obrigada!

Não posso esquecer-me de agradecer ao meu amigo e Diretor Rogério, pela paciência e disposição em fazer ajustes para que eu pudesse seguir com esse trabalho.

Aos meus irmãos Roberta e Fábio por estarem ao meu lado e torcendo por mim.

Às minhas sobrinhas, Bruna, Iandra, Maria Eduarda e Gabriela, que com o mais sincero amor suavizaram os momentos mais difíceis.

Aos amigos, que souberam entender as ausências e angústias durante esse período.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa “**A construção do saber geográfico na perspectiva da linguagem**: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Investiga quais são as práticas de linguagens reveladas no documento de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora numa perspectiva dos multiletramentos, do letramento científico e dos gêneros textuais. Os objetivos são analisar a forma como gêneros textuais são abordados na Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora (2012), descrever as práticas de letramentos e as propostas metodológicas, sugeridas no documento, e avaliar o papel da linguagem, sobretudo dos gêneros textuais, no processo de construção do conhecimento geográfico. Por entendermos que os letramentos são múltiplos, e considerando que a linguagem perpassa a construção do conhecimento na escola, percebemos que um trabalho interdisciplinar, cujo eixo principal sejam os gêneros textuais e sustentado por abordagens que privilegiam o caráter social da linguagem, pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, na tentativa de ampliar seus conhecimentos. Como pressupostos teóricos apoiamos-nos no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2003, 2006, 2009,2010), nas teorias de gênero textuais de Dolz e Schneuwly (2004), nas Teorias de Letramentos como práticas sociais de Soares (2004, 2013) e Street (2010, 2012, 2014) e na perspectiva dos Multiletramentos de Rojo (2009, 2012, 2013). Utilizamos, para isso, a pesquisa documental como metodologia de trabalho. Os dados analisados expõem que as atividades de leitura, escrita e oralidade, sugeridas na Proposta, possibilitam o desenvolvimento de práticas de linguagem, que abrangem gêneros variados, como base para a construção do conhecimento de Geografia, podendo contribuir com o processo de ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia. Gêneros Textuais. Letramentos

ABSTRACT

**CONSTRUCTION OF GEOGRAPHIC KNOWLEDGE ON A LANGUAGE
PERSPECTIVE: an analysis of the Geography Curriculum Proposal of Juiz de Fora
City Hall**

This Project presents results of the research: “**Construction of Geographic Knowledge on a Language Perspective:** an analysis of the Geography Curriculum Proposal of Juiz de Fora City Hall”, developed in the Graduate Project in Education of the Federal University of Juiz de Fora. Searches what the language practices are, shown in the Geography document of Juiz de Fora City Hall in a perspective of multiliteracies of the scientific literacy and textual genres. The purposes are to analyze how the textual genres are discussed in the Geographic Curriculum Proposal of Juiz de Fora City Hall (2012), describe the literacy practices and the methodological proposals, suggested on the document, and measure the literacy role, overall of the textual genres, in the process of the geographic knowledge construction. Understanding that there are multiple of literacies, and considering that the language runs through the knowledge construction of the school, we realize that an interdisciplinary project, whose main axis are the textual genres and supported by approaches that emphasize the social character of language, can contribute to the students’ language skills development, in an attempt of expanding their knowledge. As theoretical assumptions, we support them in the Sociodiscursive Interacionism of Bronckart (2003, 2006, 2009, 2010), in the theories of textual genres of Dolz and Schneuwly (2004), in Literacy Theories on social practices of Soares (2004, 2013) and Street (2010, 2012, 2014) and in the perspective of Multiliteracies of Rojo (2009, 2012, 2013). For this, we use a documental research as a project method. The data analyzed states that the activities of reading, writing and speaking skills, suggested in the proposal, enable the development of language practices, covering varied genres, as a basis for the Geography knowledge, contributing to the extension process of the students’ language capacities.

Keywords: Geography teaching, Textual Genres, Literacies

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre leitura e ensino de Geografia	16
Quadro 2 - Artigos sobre leitura e ensino de Geografia	17
Quadro 3 - Pesquisas sobre leitura e ensino de Geografia.....	18
Quadro 4 - Dissertação sobre alfabetização geográfica	19
Quadro 5 - Dissertações sobre alfabetização cartográfica	20
Quadro 6 - Artigo sobre alfabetização cartográfica	20
Quadro 7 - Pesquisa sobre alfabetização cartográfica	21
Quadro 8 - Aspectos tipológicos para agrupamento dos gêneros	46
Quadro 9 - Objetivos do ensino de Geografia para EF I	54
Quadro 10 - Eixos e conteúdos a serem trabalhados no EF I e EF II	55
Quadro 11 - Competências e habilidades para o ensino de Geografia do EM	57
Quadro 12 - Conceitos enfatizados pelas grandes teorias de currículo	67
Quadro 13 - Descrição do trabalho com o conceito de Lugar a ser desenvolvido do 1º ao 9º ano do EF.....	76
Quadro 14 – Noções estruturantes, conhecimentos, desdobramentos e exemplos de atividades para o 1º ano do EF	77
Quadro 15 – Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da PJJ, na seção teórica.....	81
Quadro 16 - Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da PJJ, na seção de competência diretrizes.....	81
Quadro 17 - Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da PJJ, na seção de sugestões de atividades.....	82
Quadro 18 – Atividades de multiplicidade cultural presente no documento da PJJ, na seção de sugestões de atividades	83
Quadro 19 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da PJJ, na seção teórica.....	85
Quadro 20 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da PJJ, na seção de competências e diretrizes.....	85
Quadro 21 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da PJJ, na seção de sugestões de atividades	86
Quadro 22 - Trechos sobre gêneros textuais presentes no documento da PJJ, na seção teórica.....	90

Quadro 23 - Trechos que apresentam as esferas encontradas no documento da PJF, na seção teórica.....	91
Quadro 24 - Atividades escolares que envolvem leitura, escrita e oralidade, seção de diretrizes e competências da Proposta Curricular da PJF.....	91
Quadro 25 - Trechos sobre gêneros textuais presentes no documento da PJF, na seção de competências e diretrizes.....	92
Quadro 26 - Trechos que trazem gêneros/hipergêneros presentes no documento da PJF, na seção de sugestões de atividades.....	92
Quadro 27 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da PJF, na seção teórica.....	96
Quadro 28 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da PJF, na seção de competências e diretrizes.....	97
Quadro 29 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da PJF, na seção de sugestões de atividades.....	97
Quadro 30 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da PJF, na seção teórica.....	100
Quadro 31 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da PJF, na seção de competências e diretrizes.....	101
Quadro 32 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da PJF, na seção de sugestões de atividades.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA GEOGRAFIA.....	15
1.1 Teses, dissertações e trabalhos sobre leitura e escrita e ensino de Geografia.....	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LINGUAGEM.....	23
2.1 Letramentos e multiletramentos.....	23
2.2 Letramento científico	34
2.3 Gêneros textuais e ensino	41
2.4 Linguagem e Geografia: breve histórico do componente curricular.....	48
2.5 Eixos, conteúdos, objetivos e conceitos na Geografia	53
2.5.1 A Geografia nos PCN de 1ª a 4ª (1997) e de 5ª a 8ª (1998)	54
2.6 Geografia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)	56
2.7 Geografia e multiletramentos	59
3 CURRÍCULOS/ PROGRAMAS DE ENSINO	65
3.1 A construção curricular em âmbito nacional	69
3.2 A construção dos currículos em JF	71
4 METODOLOGIA	73
4.1 Descrição da Proposta de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora.....	75
5 UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA.....	80
5.1 Análise.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

Os desafios e angústias na trajetória profissional como coordenadora da rede municipal, ao longo de cinco anos, levaram-me a refletir sobre tema dessa pesquisa. Deparamo-nos diariamente com situações de alunos deslocados do ambiente escolar por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem nas disciplinas escolares. O trabalho de observação nos levou a perceber que as dificuldades podem estar ligadas ao fato desses alunos não conseguirem relacionar a leitura, a escrita e os conhecimentos escolares à sua vida cotidiana e com seu agir na sociedade. Entendemos, assim, que não basta o aluno ter a capacidade de decifrar a palavra escrita e sim desenvolver a capacidade de leitura como prática social, sendo para tanto, necessária a participação de toda a escola na ampliação dos letramentos dos alunos.

Segundo as perspectivas teóricas, que usamos no desenvolvimento deste trabalho e que serão citadas mais à frente, a aprendizagem na escola é desenvolvida por meio da leitura, já que, no ato de ler, o aluno deve mobilizar diversos conhecimentos que estão fragmentados no currículo e na prática pedagógica. Os professores, das diversas áreas, devem trazer textos de gêneros variados com assuntos que liguem os conceitos acadêmicos à realidade do educando, tais como artigos, infográficos, quadrinhos, filmes, documentários e outros, levando-o a refletir sobre os conceitos apresentados. Assim, o aluno será capaz de ler e escrever os diversos gêneros de textos e fazer uso social da leitura e escrita de forma a ter uma leitura para além do texto, inferindo o que não foi dito, relacionando o que lê com o seu conhecimento de mundo, estabelecendo relações entre o texto e os contextos históricos e sociais para poder agir e transformar a sociedade. Dessa forma, todos os professores devem se responsabilizar pelo ensino da linguagem (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2013).

Tradicionalmente, o trabalho com a linguagem ficou sempre sob responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa na escola básica. Kleiman (2007) afirma que os estudos de letramentos no Brasil tiveram estreita relação com a alfabetização. Entretanto, letramentos e linguagem (oral, escrita, visual...), com base numa perspectiva discursiva e social, estão diretamente relacionados às diversas práticas cotidianas constitutivas das diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, acreditamos que letramentos e linguagens sejam questões que devem perpassar a construção do conhecimento na escola de uma forma geral, e não como exclusividade dos professores de Língua Portuguesa. Nesse viés, com base na perspectiva de

que os letramentos são múltiplos, e considerando que linguagens perpassam a construção do conhecimento na escola, percebemos que um trabalho baseado nos gêneros textuais (orais e escritos) e sustentado pelo caráter social da linguagem, realizado em todas as áreas de ensino, pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, na tentativa de ampliar seus conhecimentos. Diante disso, surgiram questionamentos em relação ao uso da linguagem oral e escrita como ponto de partida para a construção dos saberes das diversas áreas.

Várias disciplinas escolares sofreram críticas e modificações ao longo dos últimos trinta anos. Uma das provas disso é que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História¹, por exemplo, assumem que a linguagem é de extrema importância para a aprendizagem do aluno. Desse modo, a leitura é um tema que passou a ser foco de preocupação e estudo de vários teóricos que consideram a leitura de gêneros textuais variados contribui para a leitura crítica e reflexiva da sociedade a que pertence (KARCHER, 1998).

Nesse movimento, a disciplina de Geografia também sofreu várias mudanças. O componente curricular no início da sua constituição, enquanto disciplina escolar, focava o estudo do espaço de uma forma regional sem associá-lo à relação com as transformações cotidianas produzidas, por diferentes populações, em distintos lugares do globo terrestre. Utilizava como método, para sua aprendizagem, a descrição das paisagens e a memorização dos elementos do espaço geográfico. Ao longo de sua evolução como ciência e como disciplina escolar, a Geografia passou a se fundamentar em uma visão crítica que se ocupa especialmente das relações da sociedade no espaço, até se tornar uma disciplina que visa possibilitar a reflexão dessa relação do homem no seu espaço, valorizando o conhecimento prévio dos alunos. Para atingir o objetivo de ser uma disciplina que proporciona a capacidade de desenvolver o senso crítico em relação às transformações do espaço geográfico, o contato com os diferentes tipos de linguagem torna-se fundamental.

Nessa direção, entendemos como relevante a análise da Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (2012) por ser este um documento norteador de todo o ensino da rede municipal e por ter sido elaborado recentemente. A participação² nos seminários para discussão do currículo, realizados nos anos de 2010 e 2012 pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, reforçaram o nosso interesse para uma pesquisa voltada aos letramentos característicos das áreas de conhecimento que não se ocupam especificamente das

¹ Referimo-nos, aqui, aos documentos de 1998, relativos a então denominada etapa da 5ª a 8ª séries.

² Todas as informações referentes à construção do currículo da PJF, reuniões, seminários etc. foram colocadas nesta dissertação com base em dados da minha própria prática, como coordenadora pedagógica, e da introdução do documento.

linguagens. A presente investigação tem como foco uma análise sobre como o trabalho com gêneros textuais está atrelado à construção dos conhecimentos das disciplinas escolares, entre elas a Geografia, objeto de nossa pesquisa. Fizemos a opção pela análise do currículo de Geografia devido às observações e diálogos com alunos e professores que apontaram que essa é uma área que desperta interesse e curiosidade dos educandos, apesar deles a considerarem difícil. Além disso, tal trabalho está relacionado a um projeto maior, que visa a estabelecer uma relação entre letramento científico e diversas áreas do conhecimento³.

Diante dessas observações emergiu o seguinte questionamento:

- Quais são as práticas de linguagens assumidas pelo documento de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora?

Algumas questões são decorrentes da principal:

- Como os multiletramentos, os gêneros textuais, o letramento científico e as capacidades de linguagem se materializam na proposta?

- De que forma a proposta metodológica se articula com a seção teórica?

Assim temos como objetivos analisar o trabalho com gêneros textuais na Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora (2012), descrever as práticas de letramentos e as propostas metodológicas, sugeridas no documento, e avaliar o papel da linguagem, sobretudo dos gêneros textuais, no processo de construção do conhecimento geográfico.

Para o desenvolvimento deste trabalho, elegemos a pesquisa documental como caminho metodológico, uma vez que o corpus dessa pesquisa é o documento produzido pela Prefeitura de Juiz de Fora.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos uma busca e breve análise de trabalhos acadêmicos realizados com temáticas afins à nossa discussão, fazendo uma apreciação de suas contribuições para o nosso trabalho. As produções acadêmicas pesquisadas enfatizam a importância da Geografia como um componente curricular que possibilita a reflexão e a leitura crítica e apresentam trabalhos baseados na vivência dessas práticas partindo dos gêneros textuais como desencadeadores do processo de apropriação dos conceitos geográficos, relacionando-os com suas ações na sociedade.

No segundo capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que embasam essa pesquisa: iniciamos com uma abordagem da perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012, 2013) e dos letramentos imbricados nas práticas sociais, recorrendo a Street (2010,

³ Projeto em desenvolvimento (2014-2016) denominado “Gêneros textuais e práticas de letramento em diferentes áreas do conhecimento: análise de propostas curriculares” – UFJF.

2012, 2014) e Soares (2004, 2013) principalmente; em seguida, tratamos do letramento científico: alinhamo-nos à concepção de que os letramentos científicos se estendem a todas as áreas de conhecimento (MOTA-ROTH, 2011). Versamos, ainda, sobre os gêneros textuais, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, com base em Bronckart (2003, 2006, 2009, 2010), que concebe os gêneros numa perspectiva do agir humano. Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais está relacionado à construção dos conhecimentos, uma vez que a aprendizagem é perpassada pelas práticas de leitura, escrita e oralidade na escola. Apresentamos um histórico do ensino da Geografia, tecendo uma relação entre autores da área que defendem a leitura e a escrita como fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos geográficos. Para esta seção, utilizamos, principalmente, Paganelli (1996) e Schäffer (1998).

No terceiro capítulo, fazemos uma reflexão sobre currículos e programas de ensino, uma vez que esta pesquisa foi feita com base neste importante documento para as escolas, que revela concepções de ensino, relações de poder, intenções de propostas a serem desenvolvidas, ou seja, revelam a intenção de qual aluno queremos formar. Os autores de referência são, principalmente, Moreira (2000) e Silva (2004).

O caminho metodológico percorrido é tratado no quarto capítulo, no qual apresentamos a pesquisa documental, a descrição do documento sob crivo e as categorias de análise que utilizamos.

A análise de dados é apresentada no quinto capítulo. Trazemos os resultados das leituras e buscas feitas no documento, com base nas categorias de busca, com a reflexão sobre os levantamentos encontrados.

Por fim apresentamos as considerações finais com comentários sobre os resultados alcançados.

1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA GEOGRAFIA

Neste capítulo, apresentamos um breve levantamento das produções acadêmicas realizadas na área de educação que versam sobre o uso da leitura, escrita e oralidade como forma de potencializar a construção dos conhecimentos geográficos de forma que possam contribuir para a formação geral dos alunos, buscando levá-los a fazer a relação entre os conceitos aprendidos e seu conhecimento de mundo, possibilitando que eles se tornem agentes participativos e transformadores em sua sociedade.

Para tanto, fizemos uma busca nos principais meios de divulgação de pesquisas acadêmicas: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a biblioteca eletrônica para a divulgação científica Scielo e os anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

1.1 Teses, dissertações e trabalhos sobre leitura e escrita e ensino de Geografia

O ensino de Geografia vem sendo objeto de estudo de várias produções acadêmicas, no entanto o olhar de nossa pesquisa foi para os trabalhos que proporcionam a construção do conhecimento geográfico desenvolvendo as capacidades de linguagem dos alunos. Utilizamos, dessa forma, os seguintes descritores: leitura e ensino de geografia; alfabetização geográfica e alfabetização cartográfica⁴.

As fontes de busca selecionadas, conforme já relacionadas anteriormente foram: o banco de teses da CAPES, a biblioteca eletrônica Scielo e os anais da ANPED. Como marco temporal, elegemos o ano de 1997, que foi o ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental. O referido documento deu início às discussões sobre a inserção do trabalho de leitura e escrita em todas as áreas de conhecimento, entre elas a Geografia, disciplina de interesse do presente trabalho.

No banco de teses da CAPES, conforme informação no site, os dados estão disponibilizados a partir de 2011. Como o banco não está completo, trouxemos algumas produções disponíveis para nossa discussão, mas sabemos que existem mais dados na área. No site da ANPED, as reuniões estão disponíveis a partir do ano de 2000, portanto, pesquisamos os trabalhos realizados nas reuniões anuais deste ano em diante. Nesse site, voltamos nossa atenção para as produções do Grupo de Trabalho 13 (GT13) que versa sobre a Educação Fundamental, foco do nosso trabalho.

⁴ Todos esses termos de busca serão desenvolvidos ao longo da dissertação, no capítulo 2, seção 2.7

No primeiro momento, o enfoque foi para a relação entre leitura e ensino de Geografia; fizemos um levantamento das teses e dissertações que tratavam dessa temática, conforme quadro a seguir:

Leitura e ensino de Geografia			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2011	Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado e diretrizes curriculares oficiais	Elcia Tavares dos Santos	Dissertação
	Alunos e professores fazendo Geografia: a rede ressignificando informações	Ligia Beatriz Goulart	Tese
2012	Aproximações metodológicas entre a Geografia e a literatura	Aparecida Ramazotti de Camargo	Dissertação
	Geografias em quadrinhos: imaginando um mundo em sala de aula	Rafael Martins da Costa	Dissertação
	A utilização da leitura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de Geografia	Joseilton José de Araújo Silva	Dissertação
	Terra seca, homem seco: as relações entre a literatura e o ensino da Geografia	Patrícia Velasco	Dissertação
	Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes	Alline Laís Schoen Diniz Cruz	Dissertação

	licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado		
--	--	--	--

Quadro 1- Teses e dissertações sobre leitura e ensino de Geografia. Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES.

Esses trabalhos têm como objetivo desenvolver o letramento dos alunos, levando em conta o importante papel da Geografia como um componente curricular que proporciona a leitura de mundo através da análise da realidade dos alunos e as relações do homem e natureza. Apontam como a dificuldade em ler e escrever pode atrapalhar a compreensão dos conceitos geográficos.

Sugerem o uso de gêneros textuais, em uma visão social, como propulsoras para a construção significativa dos saberes geográficos, levando os alunos a uma reflexão. Os trabalhos focam a análise de um gênero específico (quadrinhos, cordel, romance) como o ponto de partida para o ensino de conteúdos da Geografia.

Damos destaque aos trabalhos de Santos (2011) e Cruz (2012) que fazem uma análise de documentos oficiais como os PCN e o Referencial Curricular de Tocantins, verificando a presença de propostas de atividades que envolvem o uso de escrita e leitura nas diferentes áreas de conhecimento, entre elas a Geografia, bem como a apropriação sobre as práticas dessas atividades pelos alunos-mestres, através dos relatórios de estágio produzidos pelos mesmos.

As pesquisas acima são convergentes entre si, pois os autores apresentam alternativas para o uso de gêneros textuais como ponto de partida para a construção dos conhecimentos geográficos e a contribuição para os letramentos do aluno. Nesse sentido, aproximam-se do tema do nosso trabalho.

Seguindo com essa pesquisa, partimos para a busca na base de dados da Scielo e encontramos os trabalhos elencados no quadro abaixo:

Leitura e ensino de Geografia			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2013	Narrativas e desenhos (imagens) no ensino fundamental com temas geocientíficos	Maurício Compiani	Artigo

	Desenhos e vozes no ensino de Geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças	Juliana Maddalena Trifilio Dias	Artigo
--	---	---------------------------------	--------

Quadro 2- Artigos sobre leitura e ensino de Geografia. Fonte: Scielo (Scientific Eletronic Library Online).

Nesses artigos os autores trabalham as questões geográficas partindo da visão que os alunos possuem sobre os conceitos a serem desenvolvidos pelos professores.

Compiani (2013) discute as narrativas e desenhos com temas geocientíficos, trabalhados por professores de Português, Geografia e Artes, buscando a articulação entre as observações e produções referentes a esses temas, entre elas textos/narrativas, descrições/narrativas, representações visuais e visoverbais (desenhos) de objetos ou eventos geocientíficos.

Já Dias (2013) procurou compreender a leitura de mundo dos alunos a partir da percepção que eles têm da favela, dos sentidos e significados que concebem, fazendo uma aproximação dos saberes escolares com os saberes não escolares, desenvolvendo a aprendizagem geográfica através do desenho infantil.

Ainda utilizando a leitura e o ensino de Geografia como foco da pesquisa, iniciamos a busca nos trabalhos desenvolvidos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Leitura e ensino de Geografia			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2005	Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo, uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da Geografia nos anos iniciais da Educação Fundamental	Carmem Lúcia Perez	Trabalho
2006	A prática de ensino de Geografia repensada: resultado de uma	Patrícia Menezes M. Zenero Cecília Margutti do	Trabalho

	investigação em ação apoiada em histórias de vida Quilombola	A. Gurgel	
2007	(Re)significando o ensino de Ciências e Geografia nas séries iniciais: uma proposta de ensino com enfoque globalizado	Fernanda Rosa Brito Rejane Maria Ghisolfi Silva	Trabalho

Quadro 3- Pesquisas sobre leitura e ensino de Geografia. Fonte: site da ANPED

Os trabalhos de Pérez (2005) e Brito e Silva (2007) abordam a importância da Geografia, sendo um componente curricular voltado para a reflexão e leitura de mundo, ter seus conceitos desenvolvidos em produções textuais que auxiliem o processo de alfabetização e consequentemente letramentos dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa apresentada por Zenero e Gurgel (2006) enfoca os letramentos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, através da Geografia. O trabalho desenvolveu os conceitos da disciplina através de atividades que envolveram o uso diversificado dos gêneros textuais, partindo da oralidade, na realização de entrevistas e escuta de histórias. Nas entrevistas os alunos abordaram temas pertinentes às disciplinas Geografia e História, fizeram reflexões e produziram textos referentes aos conteúdos.

No segundo momento, partimos para a procura da palavra-chave alfabetização geográfica. No banco de tese da CAPES, encontramos apenas um trabalho relacionado a esse descritor.

Alfabetização geográfica			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2011	Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!	Karen Roberta Soares da Silva	Dissertação

Quadro 4- Dissertação sobre alfabetização geográfica. Fonte: banco de teses da CAPES

A autora propõe o uso do teatro de fantoches como possibilidade de construção do conhecimento geográfico, dando ênfase aos conceitos de espaço, lugar e orientação. Analisa os significados que os sujeitos atribuem ao brincar e ao lúdico e seu papel nas representações sociais e contribuição para a alfabetização geográfica dos alunos.

Não foram encontrados artigos e nem trabalhos referentes a essa palavra-chave no banco de dados da Scielo e nem no site da ANPED.

Iniciamos, então, a busca pelo terceiro descritor, alfabetização cartográfica, encontrando no banco de teses da CAPES, os seguintes trabalhos:

Alfabetização cartográfica			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2011	A cartografia na leitura da paisagem: construção de conceitos a partir do cotidiano	Maria de Fátima Brito	Dissertação
2012	Nas tramas das teias cartográficas: cartografia com crianças	Katherine Cilae Benedict	Dissertação
	Alfabetização cartográfica e formação do professor em aprendizado significativo	Leiko Nemoto de Barcellos Ferreira	Dissertação

Quadro 5- Dissertações sobre alfabetização cartográfica. Fonte: banco de teses da CAPES

Esses trabalhos apontam para o uso da cartografia nos anos iniciais como uma importante fonte de alfabetização cartográfica, contribuindo para a construção de conceitos geográficos que proporcionem ao aluno a reflexão e desenvolvimento da leitura de mundo. Sugerem que esses conhecimentos sejam tratados a partir do que a criança traz para a escola, valorizando seus saberes, propiciando, assim, um conhecimento significativo para os alunos.

Ainda seguindo com esse descritor, encontramos na biblioteca eletrônica Scielo apenas o artigo elencado abaixo:

Alfabetização cartográfica			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2005	Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental	Helena Copetti Callai	Artigo

Quadro 6- Artigo sobre alfabetização cartográfica. Fonte: Scielo (Scientific Eletronic Library Online)

A autora discorre sobre a importância do ensino de Geografia, nos anos iniciais, partindo da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido. Ressalta como os conceitos dessa área e a alfabetização cartográfica podem contribuir para a alfabetização dos alunos. O referido artigo dialoga com a nossa pesquisa no sentido da valorização da leitura de mundo e uso da cartografia, fonte diferenciada de leitura, de conceitos geográficos, como ferramenta importante no processo de alfabetização, que por não ser apenas a decodificação, se estende para práticas de letramentos.

Encontramos, também, um único trabalho referente à alfabetização cartográfica, no site da ANPED, conforme descrição abaixo:

Alfabetização cartográfica			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2003	Projetos de elaboração de Atlas Municipais e melhoria do ensino de Geografia na rede de educação básica	João Pedro Pezzato	Pôster

Quadro 7- Pesquisa sobre alfabetização geográfica. Fonte: site da ANPED

Esse trabalho tem como objetivo a elaboração de mapas dos municípios que enfoquem conhecimentos dos diversos componentes curriculares, propiciando o desenvolvimento de atividades e exercícios que trabalhem diferentes tipos de linguagem e contribuam para alfabetização cartográfica dos alunos.

Podemos perceber que apesar de encontrarmos algumas produções relativas à leitura e escrita no ensino de Geografia, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que relacionam a construção do saber geográfico com a capacidade de leitura crítica⁵, via gêneros textuais. Concluímos que essas produções acadêmicas reconhecem a linguagem como fator de desenvolvimento da integração dos conhecimentos de mundo do aluno e dos conhecimentos escolares levando-os à reflexão sobre as suas ações na sociedade, questão que dialoga com a nossa pesquisa. Consideramos que o nosso trabalho é relevante para contribuir com discussões relativas a um trabalho conjunto entre todas as disciplinas visando ao desenvolvimento do letramento científico nas diversas áreas de conhecimento, a partir da

⁵ Entendemos por leitura crítica a capacidade de o aluno ler e compreender os textos analisando o contexto das produções, fazendo reflexões sobre os contextos sociais, culturais e políticos envolvidos em cada produção (definição da autora conforme Karcher (1998), Reichwald (1998), Szundy e Cristóvão (2008), Rojo (2012)).

análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora verificando se a mesma está ancorada na perspectiva dos multiletramentos (respeito à diversidade cultural, à alteridade, valorização das culturas de referência dos alunos, locais e também multiplicidade semiótica de constituição dos textos). Pretendemos estabelecer uma relação dos trabalhos com gêneros textuais orais e escritos entendendo o seu papel de instrumento mediador do processo de construção e significação dos conhecimentos geográficos pra a vida cotidiana do educando, de modo a possibilitar sua circulação e inserção na sociedade.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas norteadoras da pesquisa, a saber, as questões voltadas aos multiletramentos, aos gêneros textuais e ao letramento científico, atrelados ao componente curricular Geografia, focado neste trabalho. Primeiramente, trataremos dos multiletramentos; em seguida abordaremos o letramento científico na área das Ciências Humanas, discutiremos sobre os gêneros textuais como instrumentos de ensino e faremos um breve histórico da Geografia e sua relação com a linguagem.

2.1 Letramentos e multiletramentos

Adotaremos, ao longo dessa dissertação, o termo letramentos, no plural, ao nos referirmos às diversas práticas de letramento existentes na sociedade e letramento, no singular, quando acompanhado das palavras estudos, práticas, eventos.

No mundo atual, saber ler e escrever tornou-se tarefa indispensável. Lidamos diariamente com situações cotidianas que dependem da leitura, da escrita e da oralidade. A leitura, hoje, é fonte prioritária de circulação e interação social permitindo que o indivíduo possa transitar em variados contextos conseguindo interagir por meio da linguagem. É preciso que o indivíduo se torne um sujeito leitor, se aproprie da função social da escrita, seja capaz de compreender o que é lido e dê sentido ao que lê, de forma a interagir plenamente com seus pares. Contudo, saber ler e escrever não envolve apenas um conjunto de habilidades individuais: envolve aspectos sociais, político-econômicos e cognitivos. Desse modo, a leitura e a escrita não são mais, hoje, abordadas de forma separada dos estudos de letramento que compreendem esses aspectos para além das habilidades individuais. Por isso, Kleiman defende que

O letramento é complexo, envolvendo muito mais que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p.18).

A fim de contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades, a escola pode desenvolver eventos de letramento que perpassem e inter-relacionem todas as áreas de conhecimento e busquem a relação com os conhecimentos prévios dos discentes. Assim, para alcançarmos o objetivo de formarmos alunos, que tenham uma inserção na sociedade como produtor de um discurso, toda a escola, e não apenas os professores da área de línguas, precisa

se dedicar a um trabalho integrado entre a sua área de conhecimento e as práticas sociais externas à escola, ou seja, relacionar o mundo social ao conhecimento científico, o que certamente envolve leitura e escrita nas áreas em questão.

Nesse sentido, torna-se necessário conceituarmos letramentos. Conforme explica Soares (2004), o uso do termo letramento é recente na história brasileira. Acredita-se ter sido usado pela primeira vez no país em 1986 por Mary Kato. Durante muito tempo, os termos alfabetização e analfabetismo foram suficientes para nomear os fenômenos relativos a saber ler e escrever. “Antes, nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’...” (SOARES, 2004, p.20). Com a diminuição dos índices de analfabetismo percebeu-se a necessidade de dar nome ao novo fato social que surgia: era preciso diferenciar o ler e o escrever (apenas como fato de adquirir uma tecnologia de decodificar a língua) do uso social decorrente da apropriação da língua escrita. Com o advento deste novo fenômeno, era preciso criar uma palavra para nomeá-lo. Não existia nos dicionários de português uma palavra que caracterizasse essa condição de uso social do ato de ler. Foi-se, então, buscar o termo usado na língua inglesa: *literacy* que significa a ação ou condição de ser letrado, ou seja, capacidade de fazer uso social e cultural da escrita, consequência da sua apropriação. Como aborda Soares,

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar o seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2004, p. 37).

Ainda segundo a autora, o conceito de letramento é bastante complexo, pois envolve várias habilidades, conhecimentos e usos sociais da língua o que dificulta sua definição. Mais do que leitura e escrita, letramentos compreendem também uma vivência social e cultural que envolve comportamentos, atitudes e valores relativos ao mundo da escrita. Sendo assim, observamos na nossa sociedade que uma pessoa analfabeta pode conviver fortemente com o mundo letrado, sabendo fazer usos de suportes da escrita, tendo acesso a meios de comunicação amplamente influenciados pela escrita e muitas vezes sendo intermediado por alguém alfabetizado. Essas pessoas apresentam de certa forma, níveis de letramentos. Podemos, então, ter analfabetos letrados (SOARES, 2004).

A autora afirma também, que ser alfabetizado não significa ser letrado. O indivíduo pode ter adquirido a técnica de ler e escrever, mas não ser capaz de fazer o uso social da

leitura e da escrita (SOARES, 2004). O que Soares defende é o que vemos na prática pedagógica: muitas atividades realizadas na escola, que envolvem as habilidades de leitura e escrita, não estão relacionadas ao mundo social fora da escola.

Ao longo de 15 anos em trabalho de coordenação escolar, percebemos que grande parte das atividades realizadas em sala nas diversas disciplinas ainda está restrita ao uso do livro didático como portador de conteúdo e não como base de informação a ser explorada ou problematizada. Nos últimos anos, os livros didáticos têm sido objeto de preocupação de variados pesquisadores de todas as áreas, pois são compreendidos como instrumentos de grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Em âmbito nacional, foi criado, por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como objetivo garantir a oferta do livro didático para todas as escolas públicas, bem como garantir a qualidade das obras oferecidas. Essa preocupação é responsável por um avanço qualitativo nos livros, que, hoje, podem ser utilizados de variados modos em sala de aula, uma vez que há entre os acadêmicos e os editores responsáveis pela produção desses livros uma preocupação em apresentar um material dinâmico e que não se restringe mais como simples guardião do conhecimento. O próprio PNLD ajudou na consolidação qualitativa das obras, já que essas têm de apresentar conteúdo e atividades que atendam um currículo mínimo e permitam o desenvolvimento de habilidades e competências variadas para serem aprovadas no programa. Desse modo, atualmente, os livros didáticos apresentam atividades diversificadas que permitem e sugerem ao professor um trabalho com gêneros textuais variados: imagens, gráficos, textos escritos e gêneros orais. No entanto, mesmo com todos esses avanços, poucos são os trabalhos que exploram o livro didático para além de atividades conteudistas. O livro mudou, evoluiu procurando um conhecimento interdisciplinar que perpassa pelo letramento, mas, ainda, é comum encontrarmos, nas escolas, professores que o concebem como um depósito de conteúdo, portador da verdade e não um instrumento de apoio a sua aula capaz de torná-la diversificada e interessante. Ainda é pouco comum encontramos professores preocupados em extrapolar a sala de aula e a escola, explorando outros espaços; como dados e fatos da comunidade, por exemplo, e relacionando-os com o conteúdo trabalhado e os dados apresentados nos livros. Entendemos, então que a perspectiva social da leitura, da escrita e da oralidade nessas práticas é pouco valorizada.

É importante destacar que desde pequenos, os alunos devem estar em contato com o aspecto discursivo da língua, proporcionado justamente por esta dimensão social da oralidade, leitura e da escrita. Daí a importância de alfabetizar letrando, conforme anunciou Soares, já que esses são dois fenômenos distintos, mas inseparáveis, visto que o aluno precisa desde

pequeno conviver com práticas letradas, ainda que não tenha se apropriado do sistema alfabético de escrita. Na verdade, a criança convive, fora da escola, com os diversos letramentos, conforme afirmamos acima. De acordo com Kleiman,

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (1995, p.15-16).

Podemos definir hoje o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18).

No campo dos estudos de letramento, Soares (2004) nos apresenta duas dimensões principais de letramentos: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, letramento é um atributo pessoal, o simples fato de ter apreendido a técnica de ler e a escrever. Na dimensão social, os letramentos passam a ser vistos como fenômeno cultural, incluindo diversas atividades e situações sociais (fazer um currículo, entrevista de emprego, as leituras da igreja) envolvendo a língua escrita. É uma prática social: mais do que adquirir as habilidades de leitura e escrita, é o uso que as pessoas vão fazer delas, nos contextos diversos.

Na dimensão social, encontramos, ainda, segundo Soares (2004), uma versão “fraca” e uma versão “forte” da sua dimensão social. A versão “fraca”, uma visão progressista “liberal”, enfatiza o alfabetismo funcional, definindo que o indivíduo letrado deve ser capaz de funcionar adequadamente nos variados contextos sociais. Ou seja, basta adquirir as habilidades de leitura e escrita e conseguir usá-las de forma funcional para ser considerado letrado.

Já a versão “forte”, da vertente da interpretação radical “revolucionária”, concebe os letramentos não como um “instrumento” neutro, mas, sim, como um conjunto de práticas socialmente construídas influenciadas por processos sociais que vão reforçar ou questionar valores presentes nas culturas e nas relações de poder. Tais práticas são fundamentais para o processo de construção dos conhecimentos geográficos, visando à formação de um cidadão crítico e transformador da sociedade.

Essa concepção vai ao encontro da dimensão social dos letramentos enfatizada por Street (2010), denominada como “modelo ideológico” - o modelo que não é apenas cultural, mas também, dotado de poder - em contraproposta ao “modelo autônomo”, em que os letramentos estariam separados do contexto e da cultura local, “funcionariam” de forma

independente. O modelo autônomo é o que prevalece, hoje, nas escolas, como pontua Kleiman:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências* de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras *agências* de letramento, como família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Concordamos com Kleiman que a escola é uma importante agência de letramento, apesar de não ser a única, haja vista as múltiplas possibilidades de ampliação dos letramentos em diversas instâncias (igrejas, ongs, centros culturais, empresas, família, internet, etc), é uma agência que têm grande influência na vida dos educandos. Para que essa influência seja vista de uma forma positiva e significativa, é fundamental que a escola além de apenas alfabetizar passe a se preocupar com o aspecto social da língua, trazendo para a sala aspectos da vida cotidiana dos alunos (como problemas do bairro, da cidade, da escola) e buscando a variação de linguagens a fim de possibilitar uma maior reflexão dos alunos sobre os contextos sociais diversos.

Street (2014) enfatiza que no enfoque autônomo, letramento é visto como técnica independente, neutra, desvinculada das práticas sociais. Seria um feito individual a aquisição do letramento. Em contraproposta, o enfoque ideológico valoriza as práticas de letramento ligadas às condições sociais da leitura e da escrita reconhecendo a ideologia presente nessas atividades. No entanto, o enfoque ideológico não nega o enfoque autônomo e, sim, considera-o como uma parte integrante dos aspectos sociais que envolvem os processos de letramento nos seus mais diversos usos e significações.

Os estudos de Street (2010) foram essenciais para entendermos que existem diferentes letramentos, uma vez que estão ligados a uma dimensão cultural e são variáveis de acordo com o contexto social em que estamos inseridos. Por isso, estamos envolvidos cotidianamente com vários eventos inseridos em práticas de letramentos mais amplas. “As práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).” Das pesquisas etnográficas do autor, surgiram os conceitos alternativos de letramentos, o que passou a caracterizar um novo campo de estudo, os Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 2010, p. 36) que investigavam os

muito e diferentes modelos de letramentos, existentes em cada cultura, mesmo vindos de pessoas não alfabetizadas. “(...) Até mesmo as pessoas rotuladas de ‘iletradas’ se engajam de fato em atividades letradas, de modo que a fronteira entre letrado/não letrado é menos óbvia do que sugerem os cálculos individuais de letramento (STREET, 2014, p.205)”.

Os letramentos são múltiplos para atender às diferentes necessidades da vida social, que vão desde atividades cotidianas, como fazer uma lista de supermercado, tomar um ônibus, à escrita de trabalhos acadêmicos. Rojo (2009, p. 98) pontua que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares”. Para que a escola se aproxime das necessidades de letramentos das comunidades envolvidas, precisa desenvolver eventos de letramentos que tenham atividades dotadas de sentido social, como afirma Kleiman:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos de metas individuais e comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 24)

A fim de cumprir a sua função social, é importante a escola preocupar-se não só com a aquisição dos códigos de leitura e escrita, e sim, pensar em uma dimensão social dos letramentos, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos levando-os a uma leitura engajada, refletindo sobre o seu agir na sociedade. Para isso, a escola, ao construir as suas propostas de ensino, pode pautar-se na concepção de letramento ideológico defendida por Street. Tal visão foca nas práticas sociais da leitura e da escrita: “o modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’ (STREET, 2014, p. 44).” Isso significa dizer que, ao contribuir com a ampliação dos letramentos do aluno, a escola tem a responsabilidade de propiciar situações de letramentos que estejam integradas à sociedade, para além da escola, levando o aluno a entender de que modo os letramentos escolares relacionam-se aos outros (diversos) letramentos. Ainda segundo Street,

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo

crítico para depois que eles tiverem aprendido vários gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica (STREET, 2014, p. 154).

Porém, o que percebemos em nossa realidade escolar, ainda hoje, é a predominância do modelo autônomo. Este, segundo Street, é um modelo que mesmo que vincule o letramento a realidade o faz sem levar o aluno a um nível de reflexão ideológica em relação ao contexto sócio, histórico e cultural e a consciência/problematização no que diz respeito às relações de poder. O trabalho com gêneros textuais com foco nas características estáveis de determinado(s) gênero(s) que frequentemente vemos nas escolas, se enquadra, na perspectiva de Street (2014), no modelo autônomo do letramento, embora seja uma prática situada de usos da linguagem. Esse fato ocorre pela valorização dos letramentos acadêmico e escolar em relação aos outros tipos de letramentos existentes na comunidade. A língua é vista como objeto, separada e independente de quem a usa, o estudo da língua é tido como mais um conteúdo a ser trabalhado na escola, um estudo de regras. Para esta visão, o simples fato de aprender a ler e escrever é capaz de resolver as diferenças sociais. “O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 2014, p.44)”. Esse modelo pressupõe que aprender o código é por si só, a entrada para novas oportunidades econômicas e sociais.

Considerando que a escola é uma das agências de letramentos a que o aluno tem acesso, concordamos com Street (2014) quando ele diz que os alunos são capazes, em todos os níveis de letramentos, de refletir sobre as relações de poder que estão por trás do ensino da língua. Sendo assim, professores habilitados podem e devem introduzir a Consciência Linguística Crítica⁶ no processo de ensino. Entendemos dessa forma, que fica clara a necessidade do desenvolvimento de um trabalho de leitura e escrita efetivamente realizado na construção do conhecimento de todas as disciplinas, de forma que os professores sejam agentes participantes na formação de um aluno crítico e cidadão. Conforme Rojo,

Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na **construção da cidadania**, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (MOITA LOPES & ROJO, in: ROJO, 2009, p. 89).

⁶ Grau de reflexão sobre a língua.

É desejável que o aluno, em oportunidades diversas na escola, amplie seus letramentos, das formas mais diversificadas possíveis. Nesse sentido, deve ultrapassar as barreiras das disciplinas escolares, para que se possa tentar diminuir um pouco a profunda injustiça social a que a sociedade é submetida hoje: a falta de acesso a bens básicos pela falta, dentre outros, de acesso à leitura e à escrita e, como consequência, de participação cidadã (KLEIMAN E MORAES, 1999).

Como vemos, letramentos podem ser uma questão tratada tanto no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, como tradicionalmente é feito, principalmente em termos de alfabetização, quanto no âmbito dos outros componentes curriculares, como um processo de inserção do sujeito na cultura da escrita.

Os letramentos como prática social (STREET, 2014) concebem que os professores possam partir do conhecimento e das práticas com a oralidade e a escrita que os alunos trazem de suas (inter)ações em outras esferas sociais. Dessa forma, a escola pode reconhecer e se adaptar as diferenças de contexto cultural que aparecerão na hora de estruturar suas práticas pedagógicas. Street defende que se as escolas conseguirem se adaptar e partir das práticas letradas das famílias ao invés de negá-las, o desempenho do aluno na escola e na sociedade pode melhorar. Na vivência como coordenadora, da rede municipal de ensino, percebemos no dia-a-dia como a escola está distante dos interesses reais dos alunos, fato esse que pode ser uma das causas do desinteresse que muitos demonstram pelas atividades escolares, influenciando no baixo desempenho. Entendemos que a escola adaptar-se ao aluno é um grande, mas necessário, rompimento, sobretudo para a escola contemporânea brasileira, na busca de práticas de letramento mais significativas para a realidade dos alunos.

Corroboramos com essa ideia de que o aluno já traz consigo uma variedade de letramentos quando chega ao ambiente escolar e que os professores de todas as áreas podem exercer o papel de mediar a interação desses letramentos com os conhecimentos escolares, possibilitando ao aluno desenvolver suas capacidades de linguagem. Isso não significa se limitar aos conhecimentos dos alunos, mas partir deles para iniciar a construção dos conhecimentos científicos.

Levando em conta os avanços tecnológicos, o acesso à informação, a variedade de textos midiáticos da sociedade contemporânea, consideramos que, no cenário atual, o aluno traz para a escola, além dos letramentos obtidos em casa e nos convívios sociais, o conhecimento e a influência dessas tecnologias no funcionamento da sociedade. Entendemos que a escola necessita adaptar-se a essa nova realidade que é muito mais do que reconhecer os

múltiplos letramentos, é lidar com diversas linguagens, significados e sentidos pertencentes aos multiletramentos.

Distinguindo dos múltiplos letramentos, que vão pontuar as variadas práticas letradas, Rojo (2012) enfatiza que o conceito de multiletramentos indica dois tipos de multiplicidades nas sociedades contemporâneas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p.13)”.

Em relação à multiplicidade cultural, trata-se de textos híbridos, circulantes na sociedade, vindos de letramentos diferentes, tanto os dominantes quanto os vernaculares, e de campos diferentes, do erudito ao popular. Os textos híbridos fazem parte da escolha pessoal e da produção de diferentes “coleções”.

A multiplicidade de linguagens ou semioses se refere às diferentes linguagens existentes em um mesmo texto como imagem, áudio, diagramas e outros, que exigem do leitor capacidades e práticas de compreensão diferentes para conseguir significar, ou seja, exigem os multiletramentos do leitor, que devem integrar essas múltiplas semioses para compreensão e interação plenas. Vemos, então, mais uma vez, que a escola tem papel fundamental na mediação com esses textos, de modo a formar no aluno capacidade de construção do sentido quando interagem com os textos contemporâneos que são dotados de multimodalidades.

Dionísio e Vasconcelos (2013) definem texto multimodal como aqueles “constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc. (p.21)”. Observamos, por exemplo, que os mapas, tradicionalmente usados nas aulas de Geografia, são gêneros multimodais, uma vez que possuem recursos semióticos variados, estejam eles circulando em suportes impressos ou digitais. Parece, então, que os textos multimodais na era digital ganham mais espaço, visto que sua utilização é potencializada pela tecnologia. Cabe destacar a potencialidade da internet e dos gêneros digitais para ampliação dos multiletramentos.

Para se alcançar esses multiletramentos, além das ferramentas escrita manual e impressa, são necessárias novas ferramentas: “de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. E são requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; b) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p.21)”.

A autora pontua que em qualquer um dos seus sentidos os multiletramentos apresentam algumas características:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Nos dias atuais, a interação é bastante valorizada, ou até mesmo, requerida. Os hipertextos, por exemplo, têm essa característica de serem interativos. O ideal é que eles existam “nas nuvens” permitindo assim a interação do usuário com o texto. Uma das formas de uso dessas mídias é a produção colaborativa que permite a interação e a colaboração nos textos ali disponíveis. Essa interatividade é que permite a transgressão das relações de poder, principalmente da propriedade. “Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos *mashups*) por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos e polifônicos (ROJO, 2012, p.25)”.

Para atender aos novos letramentos relacionados à tecnologia, mas não necessariamente, emergentes na sociedade contemporânea, surgiu a necessidade de uma pedagogia que abarcasse as diversidades semióticas e culturais dentro das escolas para um ensino-aprendizado realmente significativo. Rojo (2013) assinala que em 1996, um grupo de pesquisadores sobre letramentos, reunidos em Nova Londres (GRUPO DE NOVA LONDRES) apontaram a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Dessa reunião surgiu um manifesto cujo título é *A Pedagogy of multiliteracies – Desingning Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

O manifesto defende a importância de a escola assumir esses novos letramentos e, por isso, elabora uma proposta de uma pedagogia. Nessa visão, a escola necessita “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p.12)”. A pedagogia dos multiletramentos pode transformar hábitos institucionais de ensino-aprendizagem; ao invés de negar os hábitos de fora da escola, podemos trazê-los para dentro dela. O Grupo de Nova Londres (GNL) propõe alguns princípios básicos para encaminhar essa pedagogia nas escolas de forma a atender a demanda de possibilitar que os alunos sejam analistas críticos, capazes de transformar os sentidos. Assim, cabe à escola possibilitar práticas voltadas a esse fim.

O GNL apresenta metas⁷ para que o ensino-aprendizagem possa ter efeito, essas metas foram sintetizadas por Oliveira e Szundy (2014):

- Prática situada - imersão na experiência e utilização de *Designs* de significado disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos.
- Instrução direta - compreensão sistemática, analítica e consciente dos *Designs* de significados e dos processos de *Design*, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de *Design* de diferentes modalidades de significados.
- Posicionamento crítico - interpretação do contexto social e cultural de desenhos particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto.
- Prática transformadora - transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) seja trabalhado em outros contextos e espaços culturais (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p.196).

Percebemos que, diante das pluralidades culturais, das transformações e das necessidades de aprendizagem da sociedade atual, a escola necessita reformular sua maneira de ensinar tendo em vista essas novas práticas de multiletramentos disponíveis e circulantes nas mãos dos alunos, para valorizar as suas identidades e culturas, tornando significativos os conhecimentos escolares. Segundo Tanzi Neto et. al,

Em um design de currículo pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. Para isso, é preciso levar em conta três elementos: os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou o contexto estabelecido no processo de aprendizagem. As diferenças (culturais, identitárias) são positivas nesse contexto de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e à colaboração com as diferenças. Essas diferenças podem estar relacionadas, notadamente, a etnia/raça (grupos minoritários, migrantes, indígenas, dentre outros), gêneros (e orientação sexual), grupo socioeconômico, comunidades (locais/ regionais e globais) e/ou diferenças de ordem física ou cognitiva (TANZI NETO, et. al., 2013, p. 137).

Entendemos que as características dos multiletramentos são muito importantes para a construção dos conhecimentos geográficos tendo os gêneros como instrumento mediador desses conceitos, visto que os textos específicos desse componente curricular, como mapas e gráficos, são dotados de multissemitoses; recorre-se a eles para atingir um dos objetivos dessa

⁷ Four components of pedagogy are suggested: Situated Practice, which draws on the experience of meaning-making in lifeworlds; the public realm, and workplaces; Overt Instruction, through which students develop and explicit metalanguage of Design; Critical Framing, which interprets the social context and purpose of Designs of meaning; and Transformed Practice, in which students, as meaning-makers, become Designers of social futures. (CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.)

área, que é levar o aluno a refletir sobre as complexas relações sociais, os professores devem explorar os recursos de cada texto, mediando a construção de sentidos que os alunos construirão, conforme explicitam Dionísio e Vasconcelos,

para propor a leitura de qualquer texto, é fundamental que o professor seja um leitor familiarizado com o gênero e também com o suporte que o veicula. Isso porque os recursos semióticos são usados de formas diferentes e podem comunicar sentidos específicos de acordo com o gênero e o suporte. Por exemplo, o som em um jogo pedagógico pode sinalizar acerto na resposta, erro na resposta, conquista de etapa etc., e, provavelmente, haverá sons distintos para cada caso. Assim como as linhas, retas ou pontilhadas trazem informações diferenciadas para o leitor na construção de um texto. Uma linha tracejada num mapa, o que revelará? (Dionísio e Vasconcelos, 2013, p. 39).

Como vemos, as propostas curriculares para o ensino de geografia podem contribuir para o desenvolvimento dos aspectos que caracterizam a pedagogia dos multiletramentos como a Prática Situada, a Instrução Direta, o Posicionamento Crítico e a Prática transformadora, uma vez que os conceitos a serem trabalhados na Geografia tais como os referentes às relações da sociedade, as relações do homem com a natureza, a compreensão do espaço permitem estabelecer relação com a experiência de vida dos alunos, fazer análise da linguagem adequada, interpretar o contexto social e cultural para uma análise crítica da situação, e fazer uma transferência dos conceitos para outros contextos sociais, construindo significados.

Nesse sentido, multiletramentos não é uma pedagogia que se propõe apenas para o ensino de línguas, mas é desejável que seja uma prática escolar e, por isso, envolve as diversas disciplinas escolares; dentre elas, temos a Geografia, foco desta pesquisa. Sendo assim, partindo do princípio de que existem variados letramentos (no plural), com os quais a sociedade interage, vamos abordar, em seguida, um desses variados letramentos, o científico, e sua relação com o ensino de Geografia.

2.2 Letramento científico

Vimos, na seção anterior, que os letramentos são múltiplos, relacionados às diferentes práticas culturais da sociedade, em que os sentidos dos discursos orais e/ou escritos são construídos nas relações entre os sujeitos. Assim, para além de mera classificação, estamos particularizando um letramento, o científico, a fim de melhor entendê-lo e, então, relacioná-lo ao nosso estudo central, que envolve a área de Geografia.

Acreditamos que o letramento científico está relacionado a todas as áreas de conhecimento e não apenas a de Ciências Naturais, como prevê o senso comum. Baseados na concepção mais ampla do letramento científico, defendida por Mota-Roth (2011), estamos estudando-o, nessa pesquisa, como mais uma forma de letramento a ser desenvolvida na Geografia escolar.

Vivemos em um mundo no qual a valorização da leitura e a circulação da informação é cada vez maior. Espera-se que o aluno seja capaz de fazer inferências, relacionar os conhecimentos adquiridos com as situações sociais, que seja um cidadão consciente, transformador da realidade e capaz de argumentar, seja oralmente ou por meio da escrita. Sendo assim, entendemos a necessidade de a escola - como uma das agências de letramentos- abarcar essas demandas sendo propulsora do desenvolvimento dessas experiências com letramentos múltiplos para desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita incorporando a multimodalidade dos textos e possibilitando a participação efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Para que cumpra esse papel, a leitura, a escrita e a oralidade precisam ser vistas como responsabilidade de todas as disciplinas escolares, e não apenas da Língua Portuguesa. O professor das diversas ciências sendo considerado um agente letrador pode mediar a aprendizagem do conhecimento científico partindo da escolha de gêneros textuais diversificados, a fim de desenvolver a competência leitora. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira nos mostram que o fraco rendimento dos alunos nas avaliações nem sempre acontece somente porque o aluno não saber ler, mas, sim, porque também não tem conhecimentos variados oriundo dessa leitura. Conforme esclarecem,

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2013, p. 16).

As autoras completam ainda que, para exercer seu papel como um agente letrador, os professores, abarcando aí toda a educação básica, precisam conhecer métodos para o ensino da leitura. Assim, podem mediar a interação entre o conhecimento de mundo e conhecimentos específicos das diversas ciências possibilitando aos alunos o desenvolvimento das

capacidades necessárias para que se tornem leitores efetivos capazes de refletir e relacionar esses conhecimentos com suas ações na sociedade.

Dentro da perspectiva sociocultural do uso da língua, entendem que a linguagem e a interação entre pessoas são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem; consideram importante a boa relação entre professor e aluno. É nessa interação que o professor como mediador estimula o desenvolvimento dos conceitos. Conforme Vygotsky,

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções superiores da criança com o auxílio e participação do adulto (VYGOTSKY, 1934/2009, p.244).

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) apontam que ao fazer a leitura de textos de Geografia como, por exemplo, os gráficos, é desejável que o aluno tenha uma noção básica da estrutura daquele gênero textual. O professor faz a mediação esclarecendo quais os objetivos daquela leitura, as informações mais relevantes para a compreensão e as relações a serem feitas com os conhecimentos prévios. É sugerido trazer os diferentes tipos de gráficos, saber quais conhecimentos os alunos já possuem em relação àquele gênero e fazer as mediações necessárias para sua leitura, chamando atenção para as particularidades do texto.

O que percebemos, na prática, como coordenadora, é que muitos dos professores, que não são da área de línguas, parecem não se sentirem responsáveis em refletir com os alunos sobre, os gêneros, as relações coesivas do texto, bem como com a especificidade da leitura e produção dos diversos gêneros de textos: tabelas, gráficos, romance, artigo de opinião são gêneros diferentes que requerem procedimentos e estratégias de leituras e produção diferentes.

Seguindo a concepção de que as atividades escolares ao terem como objetivo levar o aluno a inter-relacionar os conhecimentos científicos com a prática social, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) delineiam uma concepção de letramento científico. Segundo elas, quando o aluno consegue relacionar os conhecimentos das Ciências Naturais aprendidos na escola com as práticas sociais ocorre o letramento científico. “As práticas de letramento científico fundamentam-se na tese de que o conhecimento do senso comum, do cotidiano, permite aos alunos interagirem de forma significativa com as novas aprendizagens (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 93)”. Cabe à escola encontrar estratégias de ensino, tendo o professor como o mediador, que auxiliem o aluno a

fazer a interação significativa entre o conhecimento científico e o seu conhecimento de mundo. Como enfatiza Vygotsky,

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2009, p. 244).

Dessa forma vão ao encontro da concepção de ensino de Street (2014) que afirma que quando a escola reconhecer e valorizar os letramentos e contexto cultural trazidos pelos alunos para a escola e passar a partir deles para elaboração de seus currículos, o desenvolvimento escolar será melhor. O professor, tendo como ferramenta os gêneros variados, desencadeando a reflexão sobre os seus temas, vai propiciando atividades de interação com a escrita com os discentes. O letramento científico ocorre quando as práticas de leitura e escrita utilizadas desenvolvem os conceitos científicos de forma a serem relacionados ao cotidiano do sujeito, com vistas a uma tomada de consciência sobre as contribuições das diversas ciências e seus impactos na sociedade.

Acreditamos que a Geografia com seus objetivos de levar o aluno a refletir sobre o seu espaço, as transformações ocorridas devido aos contextos históricos e culturais contribua com essa reflexão dos conhecimentos científicos nas práticas sociais.

Percebemos que essa concepção de letramento científico apresentada pelas autoras restringe-se às Ciências Naturais. Apesar disso, consideramos importante essa contribuição sobre o processo de ampliação da leitura no campo das Ciências. Todavia, apresentaremos mais algumas perspectivas para ampliar a noção a que queremos chegar.

Figueiredo e Paula e Lima (2007) reconhecem a importância da leitura para a imersão dos alunos nas práticas sociais e culturais da sociedade em que vivem; além disso, acreditam que o conhecimento científico colabora para o desenvolvimento das capacidades de compreender, investigar e relacionar esses conhecimentos com seu contexto social. Enfatizam que o ensino dos conceitos das Ciências deve proporcionar a experiência, o raciocínio e uma relação com a sua utilidade na vida real.

Krasilchik e Marandino (2007) apontam que a preocupação com o conhecimento que a população tem sobre ciência e tecnologia vem aumentando e que a escola tem fundamental participação na alfabetização científica. Ressaltam que o ensino vem variando entre a aquisição dos conteúdos e conceitos e o seu uso na vida cotidiana dos alunos e formação do

cidadão. A evolução dos debates, em prol de um melhor ensino e desenvolvimento nessa área, leva os profissionais (tanto da área acadêmica quanto os docentes) ao entendimento da necessidade de “formação do cidadão cientificamente alfabetizado, capaz de não só identificar o vocabulário da ciência, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano (p.19)”.

Apesar das autoras usarem o termo alfabetização científica, a nosso ver por se tratar de uma definição que vai além da aquisição de um conceito, enfatizando a capacidade de compreendê-lo de forma a refletir sobre seu uso, influência e transformação na vida do aluno, alinham-se ao letramento científico, pois conforme Soares (2012), alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética, a capacidade de decifrá-lo, e o letramento abrange a compreensão, interpretação e a capacidade de fazer o uso social desse sistema.

Para Mortimer, Vieira e Araújo (2010), os alunos só conseguem aprender conceitos quando são capazes de entender a linguagem utilizada pelo professor; assim sendo, eles precisam relacionar a linguagem científica com a linguagem do cotidiano para então compreenderem os conceitos ensinados. A linguagem cotidiana é bem diferente da científica, que representa um universo desconhecido e, portanto, precisa ser ensinada. Os conceitos científicos devem estar relacionados com as informações que os estudantes já possuem. Consideram que

a aprendizagem das ciências depende de um processo de letramento, em que os alunos vão se tornando cada vez mais expertos em usar os diferentes gêneros da ciência escolar e atribuem significado ao que estão *fazendo* em sala de aula. Essa *expertise* passa necessariamente pela leitura de textos dos diversos gêneros e pela sua escrita (MORTIMER, VIEIRA e ARAÚJO, 2010, p. 337)

Ainda segundo os autores, numa perspectiva sociocultural, para a aprendizagem ocorrer é essencial haver uma relação do contexto social do aluno e a prática de sala de aula, ou seja, deve haver um significado das atividades em relação à realidade dos educandos.

Todos os autores citados acima enfatizam a importância de o conhecimento científico estar relacionado à vida cotidiana, às práticas cidadãs via circulação social da linguagem.

Condizente com esse caráter social de letramento, ao contrário da perspectiva de letramento científico restrito às Ciências Naturais, Mota-Roth (2011) busca ampliar o conceito de ciências, defendendo uma postura para além da área da “ciência e tecnologia” como algumas pesquisas costumam demarcar. Avalia que conceitos científicos ultrapassam essa restrição e que todas as áreas de conhecimento podem ser consideradas como científicas,

na medida em que desenvolvem as capacidades investigativas, descritivas, avaliativas e explicativas. Segundo a autora,

Partindo do pressuposto de que a realidade descrita pela ciência é uma construção humana, além do reconhecimento e da adoção do paradigma por uma comunidade de prática, outro fator relevante para que um determinado corpo de conhecimento seja visto como ciência é a necessidade de apoio das forças econômicas e políticas da sociedade, para a consagração de qualquer área do conhecimento ou teoria como ciência, garantido a continuidade ou a mudança de paradigmas (MOTA-ROTH, 2011, p.17-18).

Mota-Roth ressalta que, mesmo para a utilização de recursos tecnológicos, é necessário o conhecimento linguístico. Pontua que na sociedade atual a capacidade de reflexão e solução de problemas de uma forma global é fundamental para a formação do cidadão participativo. Portanto, não se pode considerar como científico apenas o saber das Ciências, mas também o de todas as áreas que contribuem para a formação desse sujeito.

Reconhece na linguagem fator determinante para o desenvolvimento dos conceitos a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento, destacando a necessidade da valorização da leitura e da escrita como propulsoras do processo ensino-aprendizagem. A autora mostra então que

a educação linguística voltada para o desenvolvimento do letramento científico tem papel crucial na formulação de uma sociedade mais preparada para refletir sobre seus próprios problemas e formular as necessárias soluções. Entretanto, letramento científico diz respeito não apenas à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos (ANDRADE, 2003, p. 95, in: MOTA-ROTH, 2011, p. 20).

Para Mota-Roth (2011), letramento científico significa lidar com textos das diversas ciências nas áreas de conhecimento. A autora ressalta que o letramento científico implica em quatro dimensões:

- 1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005), mas;
- 2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- 3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31) (MOTA-ROTH, 2011, p. 10).

Uma das formas de lidar com textos é estudando os gêneros textuais, que tradicionalmente, são exclusividade da Língua Portuguesa na escola. Entretanto, como veremos na seção seguinte os gêneros estão presentes na sociedade como um todo e materializam os discursos, mediando as práticas sociais com a linguagem.

Concordamos com a autora quando essa reconhece como científicas todas as áreas que desenvolvem nos alunos as capacidades investigativas, descritivas, explorativas e avaliativas. Consideramos assim, a Geografia como área científica, portanto capaz de promover o letramento científico dos discentes, uma vez que é uma disciplina de grande importância para a formação do cidadão crítico, capaz de solucionar problemas e transformar a sociedade.

Podemos perceber a capacidade explorativa da Geografia já nos objetivos dos PCN de Geografia (BRASIL, 1998) que enfatizam que o ensino da área deve desenvolver um aluno capaz de se posicionar criticamente diante das diversas situações sociais; ser participativo política e socialmente, exercer seus direitos e deveres; perceber-se como parte integrante e transformadora da sociedade em que vive; ser capaz de respeitar as diferenças de classe, sexo, credo e outras; utilizar as diferentes linguagens como forma de expressar suas idéias e utilizar diferentes informações e recursos para aquisição de conhecimento; ser questionador da realidade sendo capaz de solucionar problemas de forma lógica e crítica.

Segundo Kaercher (1998), o ensino de Geografia só fará sentido se estabelecer uma relação entre o que é aprendido na escola e a vida cotidiana, se fizer relações com as outras áreas de conhecimento, fato que ajuda o aluno a compreender os conceitos ensinados e relacioná-los com os espaços que vivem e as transformações sociais que esses espaços sofrem. Entende que, com o conhecimento da Geografia, o aluno será capaz de entender o mundo em que vive de maneira global, capaz de analisar o espaço e compreender que este transforma e é transformado pelas relações entre natureza e sociedade. Enfatiza ainda que o ensino da leitura nas diversas áreas com gêneros variados e específicos é fundamental para o desenvolvimento da leitura de mundo do educando. Nesse sentido, também está convergente com a perspectiva dos letramentos abordada nesta pesquisa.

Nesse percurso, vemos a importância da oralidade, leitura e escrita, na perspectiva dos multiletramentos, no desenvolvimento do letramento científico relacionado à Geografia escolar. Por isso, trataremos, nas seções seguintes, primeiramente, dos gêneros e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa e, a seguir, sua relação com o ensino de Geografia. Esse percurso dará sustentação à nossa investigação: quais são as práticas de linguagens assumidas pelo documento de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora?

2.3 Gêneros textuais e ensino

Ao percebermos a escola como uma das agências de letramentos, podemos pensar em propostas que potencializem a construção e o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos nas diversas áreas de ensino. Nesse sentido, consideramos o trabalho com os gêneros textuais como uma ferramenta de ensino capaz impulsionar a interação entre os conhecimentos do aluno e os conhecimentos escolares.

Tomamos como base de estudo para os gêneros o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2006, 2009, 2010), uma teoria ligada ao movimento do interacionismo social do início século XX, cujos estudos, baseados nas estruturas dos textos e discursos, visa à interação das atividades de linguagem com os outros tipos de atividades humanas. Tomaremos também a perspectiva escolar dos estudos dos gêneros representada pelo grupo de Genebra, com Schneuwly e Dolz principalmente (2004).

O ISD sofreu influências da psicologia do desenvolvimento de Vygotsky para responder a questão principal de sua teoria, que é saber qual o papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento humano. O homem não se desenvolve sozinho, ele interage com o meio social, inserido em um mundo de “pré-constructos sócio-históricos” dotado de linguagens e significados e, a partir dele, vai interiorizando as estruturas de linguagem e constituindo o pensamento consciente.

O ISD considera a linguagem como fator importante no desenvolvimento, pois leva à inserção em práticas que embasam o uso dos textos/ discursos. Sendo assim, se propõe a analisar a linguagem e suas estruturas para compreender como ela interfere nas e transforma as atividades.

Bronckart (2009) propôs um estudo da arquitetura textual; dedicou-se a analisar os textos, apresentou os conceitos de texto, gênero e discurso, bem como analisou os mecanismos de enunciação e de textualização. Todo texto possui uma estrutura, organização e articulação que o torna coerente de forma a ser entendido pelo leitor. O autor elenca os níveis de análise de um texto. São eles: a) nível da ação de linguagem: A ação de linguagem é uma *unidade psicológica*, que pode ser descrita e analisada sem levarmos em conta as propriedades linguísticas do texto efetivamente produzido; b) nível do texto: o texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural; c) nível dos tipos de discurso: qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos; d) nível dos mecanismos de textualização: trata-se de um conjunto de

procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações) (BRONCKART, 2010, p.8-9).

Junto a esse trabalho teórico de análise, alguns autores alinhados a essa perspectiva realizam intervenções na prática do ensino de línguas com diversos gêneros de textos, visando ao aprimoramento da teoria. Bronckart (2009, p.75) entende por texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Ainda segundo o autor,

uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de **textos** (BRONCKART, 2009, p.69).

O autor afirma que os textos são todas as produções de linguagem que usam os recursos da língua natural e os modelos de organização textual de que essa língua dispõe (BRONCKART, 2006). Para se trabalhar adequadamente com os textos, é preciso considerá-los materializados nos gêneros textuais, que são variados, sofrem modificações para adequações ao meio social, atendendo as novas necessidades comunicativas. O uso dos gêneros deverá ser baseado em escolhas feitas pelo autor dependendo de sua intenção de comunicação.

Para Bronckart (2009), que se apropriou de Bakhtin para teorizar sobre gêneros, todo texto está inserido em um conjunto de textos com características relativamente estáveis que pode ser conceituado como gêneros de texto. Assim,

na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2009, p.137).

Dada a importante relação dos gêneros com a aprendizagem da língua, o ISD teve grande influência no trabalho com gêneros no ensino de linguagem, através de sua perspectiva sociointeracionista que reconhece a primazia da dimensão social da linguagem no desenvolvimento humano. As intervenções pedagógicas com o uso do gênero têm como objetivo levar o aluno a perceber a necessidade de eleger o modelo de texto adequado ao

momento de sua produção e à finalidade, no caso da Geografia, textos como gráficos, tabelas, mapas, textos argumentativos sobre problemas que atingem determinada região. Para ter o domínio de tais modelos, os discentes devem interagir com a língua dentro de uma perspectiva didática. “As regularidades observáveis nos tipos de discurso se constituem apenas como modelos legados pelas gerações anteriores, modelos esses que cada agente produtor é capaz de modificar, em limites que não podem ser estabelecidos a priori (BRONCKART, 2009, p. 216).”

Brockart (2009) traz breves contribuições sobre ensino de línguas. Faz considerações sobre a forma que a língua vinha sendo estudada durante a história. No início, era estudada baseada em uma perspectiva representacionista, herança de Aristóteles e Port-Royal, havendo uma maior valorização da gramática em relação ao estudo do texto. Os aspectos gramaticais eram estudados com afinco, e o texto viria depois como uma consequência. Em seguida houve as teorias que davam atenção à função comunicativa e social do texto, mas se voltavam apenas para grandes obras literárias. Nas últimas décadas, houve uma inversão de valores, a produção textual passou a ser o ponto mais importante, para depois se preocupar com a leitura e interpretação. As escolas começaram a trabalhar com gêneros e trouxeram novos conhecimentos para reconhecer os parâmetros e mecanismos envolvidos na produção.

Com essas novidades, surgem os problemas: “como articular as noções construídas no quadro do ensino gramatical-frasal com as noções emprestadas das ciências dos textos? (Bronckart, 2009, p. 85).” Parte-se, então, para uma abordagem didática ideal: primeiramente aborda-se a leitura e produção de textos para depois relacioná-la às suas estruturas menores. Porém, priorizar o estudo dos textos no ensino não é tão simples, porque os conhecimentos precisam ser dominados para serem ensinados e, para isso, é necessário um “procedimento didático explícito (2009).”

Nessa direção, Bronckart (2010) retoma a necessidade da mudança no ensino da produção de textos nas escolas, que ficavam limitados à narração e à argumentação. Para tanto, deveriam ser introduzidos gêneros variados, pelos quais os alunos pudessem agir dentro e fora da vida escolar. Para isso, escolhas e adequações deveriam ser feitas. Os textos possuem arquiteturas internas que permitem classificá-los e agrupá-los em gêneros, mas essa forma de estrutura do texto não é didaticamente ensinável.

O conceito de gênero é retomando Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela

seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pelas especificidades de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elaborava seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados (BAKHTIN, 1895/1975/ 2000, p. 279).

Dessa forma, aponta a necessidade de um modelo didático que permita a utilização dos gêneros na sala de aula, trabalhando suas características comunicativas através de sequências de ensino. Nessa vertente do ISD, há uma proposta de transposição didática para esses princípios.

Para Schneuwly (2004), gênero é um instrumento que age como uma ferramenta impulsionadora para o processo de construção do conhecimento; é o mediador entre o indivíduo que age, o objeto ou situação em que ele age. “Os gêneros têm certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero) (p.26).” O sujeito que tem uma ação discursiva, em determinada situação, o fará com o auxílio do instrumento que é o gênero. Eles têm uma forma de linguagem prescritiva, possibilitando, ao mesmo tempo, a produção e compreensão de textos.

O autor apresenta uma noção de gênero como “megainstrumento”. Isso se deve ao fato de que o gênero em uma situação de ensino terá uma dupla função, pois além de ser instrumento de comunicação, será também uma referência para os alunos, um objeto para potencializar a aprendizagem, que traz práticas e experiências, ou seja, um instrumento de ensino.

O trabalho com gêneros, na escola, tornou-se possível a partir da transposição da teoria em modelos de sequências didáticas⁸ sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004) que se baseiam em fazer uma relação da prática de linguagem e os instrumentos necessários para sua apropriação. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser usado isoladamente e passa ser utilizado com uma função social. Desse modo, o aluno poderá reconstruir suas práticas de linguagem e se apropriar delas. Três fatores serão responsáveis por essa reconstrução: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (p.51).”

As capacidades de linguagem, habilidades requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação específica, são, a princípio três, mas foram ampliadas para quatro

⁸ Para Dolz e Schneuwly uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (2004, p.97).

recentemente por Cristóvão e Stutz (2011), Stutz (2012) e Cristóvão (2013). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) apresentam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva:

capacidades de ação, isto é, as habilidades para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referencial; **capacidades discursivas**, ou habilidades para mobilizar os modelos discursivos pertinentes para uma determinada ação; enfim, **capacidades linguístico-discursivas** ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular⁹ (tradução nossa de excerto original).

As práticas de linguagem, desenvolvidas na escola, devem ser planejadas de forma a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que são:

- **Capacidade de ação (CA)** – possibilidade de adaptar-se às características do contexto e do referente – capacidade de idealizar/ hipotetizar /supor;
- **Capacidade discursiva (CD)** – capacidade de fazer escolhas adequadas ao nível do discurso;
- **Capacidade linguístico-discursiva (CLD)** – capacidade de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

A essas capacidades, acrescentamos uma quarta capacidade proposta por Cristóvão e Stutz (2011) denominada **capacidade de significação (CS)** que consiste na capacidade de construir sentido mediante representações ou conhecimentos sobre as práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.). Cristóvão (2013) elencou alguns critérios para análise dessa capacidade:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (CRISTÓVÃO, 2013, p. 371).

⁹ **Des capacités d'action**, c'est-à-dire des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent; des **capacités discursives**, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour action déterminée; des **capacités linguistico-discursives** enfin, ou capacités de maîtrise des multiplex opérations psycholinguistiques requises pour la production d'un discours singulier (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, p.30).

O uso do gênero mais adequado é sempre uma decisão que precisa ser tomada pelos sujeitos. Cada gênero possui características específicas que devem ser ensinadas, a fim de ampliar essas capacidades. É necessário optar por qual gênero deve ser trabalhado a fim de conhecê-los, compreendê-los, para saber agir nas situações escolares e cotidianas. Para trabalhar o gênero na escola, este deve ser adaptado para se tornar ensinável, trazendo situações de comunicação que façam sentido para os alunos, possibilitando-lhes ter experiências de linguagem relativas às suas vidas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pontuam que os gêneros podem ser agrupados de acordo com algumas regularidades linguísticas. Para que sejam adotados na escola esses agrupamentos devem estar de acordo com três critérios que:

- 1.correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- 2.retorem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- 3.sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.120).

A partir disso, os autores propõem um agrupamento de gêneros para didatizá-los na escola, a fim de tornar explícitas suas características. Para nossa pesquisa, usamos o referido agrupamento¹⁰ em uma das categorias de análise na busca de possíveis gêneros sugeridos na Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora.

Domínios sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária Ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia

¹⁰ Além desse agrupamento feito por Schneuwly e Dolz, acrescentamos as sequências descritivas citadas por Bronckart (2009) que trazem um tema com particularidades que é descrito e enumerado de forma não necessariamente linear, mas que se complementam com sentido.

		Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência Científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 8- Aspectos tipológicos para agrupamento dos gêneros. Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

O ensino brasileiro vem passando por mudanças ao longo dos anos. Os PCN (1997/1998), com suas orientações básicas para o ensino nacional, introduziram uma visão de uma perspectiva de ensino centrada nos conhecimentos de mundo dos alunos, valorizando seus saberes para o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas. Esse foi o caso também da Geografia, que é o foco de interesse nessa pesquisa.

O trabalho com gêneros diversificados possibilita ao aluno fazer a ponte entre os conhecimentos prévios e os conceitos geográficos que são ensinados pela escola, podendo, assim, tornar-se capaz de fazer questionamentos e compreender as transformações da sociedade em que vive.

Com base na leitura dos pressupostos do ISD, acreditamos que os conceitos científicos na disciplina Geografia se materializam nos textos que envolvem preferencialmente as sequências descritivas e explicativas, envolvendo gêneros dessa natureza. Entretanto, acreditamos que outros textos também podem ser usados, de forma a ampliar o conhecimento de mundo do aluno.

O Currículo da Prefeitura de Juiz de Fora traz em seu discurso a necessidade de se trabalhar os conceitos geográficos através dos “diferentes tipos de linguagens: oral, textual, gráfica, cartográfica, televisiva e cinematográfica (p.19)”, podemos perceber que essas indicações permanecem nos exemplos de atividade sugeridas como: “selecionar obras de literatura infantil que abordem a temática e ler para os alunos; discuti-las e solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos, etc. (p.38)”; “selecionar músicas e jogos que abordem a temática do ano (p.38)”; “através de fotos e de diversas imagens, comparar a vida familiar, o trabalho e as brincadeiras infantis de diferentes culturas e de diferentes grupos étnicos: o índio, o branco, o negro no Brasil, o negro na África, o indiano, o europeu, etc.(p.40)”; “trabalhar com mapas como elementos de comunicação visual: ‘traduzir’ legendas e elaborar novas legendas a partir da comparação de mapas (p.46)”, indo, assim, ao encontro do trabalho com os gêneros textuais, numa perspectiva dos multiletramentos com textos que envolvem as multissemióticas. O professor deve ser responsável por propor situações aos alunos com diversidade de gêneros que serão usados para o desenvolvimento das capacidades do sujeito nas diversas situações comunicativas. Reichwald vai além, levando o professor à responsabilidade de ser produtor de textos:

Produzir textos para os/as nossos/as próprios alunos/as nos ajuda a interagir e a valorizar mais a tarefa de textualização em sala de aula. Ouvir os/as estudantes no que não fica tão claro no nosso texto e utilizar analogias, constantemente, são recursos importantes para uma melhora progressiva da nossa produção. Oportunizar/possibilitar leitura e escrita pela geografia também não é simples, mas pode ser prazeroso e colaborar na formação de pessoas mais atentas para entender o mundo e participar na transformação do mesmo (REICHWALD, 1998, p.72).

Vemos, assim, que o ensino de Geografia sustenta-se em uma grande diversidade de gêneros, que devem ser explicitados aos professores, levando-os a refletir sobre a responsabilidade que a sua área tem na ampliação dos letramentos dos discentes, pois acreditamos que se se sentissem responsáveis por isso, poderiam desenvolver um trabalho mais consistente e seguro com textos de sua área de conhecimento. Resta-nos saber quais são os textos privilegiados no trabalho com a Geografia na escola, tema que será abordado no capítulo seguinte.

2.4 Linguagem e Geografia: breve histórico do componente curricular

A Geografia passou, ao longo dos tempos, por várias mudanças em relação aos seus objetos de estudo. Tonini (2006) sintetiza essa evolução afirmando que somente nos fins do

século XIX a Geografia tornou-se uma área de conhecimento, adquirindo identidade própria. Até então seus conteúdos encontravam-se diluídos em outros campos de conhecimento.

O início da sistematização da Geografia como campo de conhecimento, conforme relata Tonini (2006), foi com o objetivo de se criar uma área que pudesse descrever os grupos humanos e seus lugares como forma de relatos e curiosidades, mas na verdade era um meio de se obter informações sobre as áreas visitadas e seus potenciais a serem explorados e colonizados. Ressalta a importância da obra de Kant no reconhecimento dos estudos da relação do homem com a natureza, mesmo que só mais tarde a Geografia tenha sido reconhecida como disciplina: ele tentou entender os comportamentos variados dos diversos grupos em sua relação com a natureza e as transformações que poderiam nela realizar.

Ainda segundo a autora, a entrada da Geografia na escola se deve ao cenário vivido na Alemanha. No século XVIII, a maioria dos países europeus já tinha instalado o capitalismo, mas a Alemanha ainda estava no feudalismo. Como não era um Estado Nacional estava tendo dificuldades para entrar no capitalismo. Com isso, sofria pressão do expansionismo francês e inglês. Surgia, então, a necessidade da unificação alemã (1871). Nesse sentido, a escola foi entendida como uma instituição capaz de controlar o saber. “Assim, a escola constituiu-se como um espaço pedagógico normatizador e controlador por atender a um discurso de produção da identidade nacional alemã” (TONINI, 2006, p.31). A Geografia teve um importante papel nesse processo por construir verdades sobre o saber das relações do homem com a natureza e sua representação no espaço geográfico. E, ainda, usada para a construção da identidade do povo alemão na escola.

A partir do século XIX, Alexandre Humboldt e Karl Ritter contribuem para organização e difusão da Geografia como ciência. O primeiro, fazia viagens, relacionava condições de clima e solo, verificava a possibilidade de exploração das terras e dos homens e as relações entre dominadores e dominados. O segundo, professor universitário, estudava o espaço terrestre comparando a utilização de recursos pelos povos. Humboldt com suas viagens exploratórias contribuiu para a organização da colonização da Ásia e da África pela França, Inglaterra e, depois, Alemanha. Ritter fazia a interpretação e compilação dos textos enviados (ANDRADE, 1989).

Esses autores, segundo Moraes (2000), deram início a uma linha de pensamento geográfico que teve grande influência na formação do pensamento das escolas da Geografia Tradicional. Nesse momento, a Geografia passa a ser matéria escolar no ensino primário alemão, sem, contudo, apresentar uma formação especializada. A matéria já era ministrada nas universidades, mas não era legitimada como curso superior (TONINI, 2006).

No sistema educacional britânico, a Geografia começa a aparecer como matéria lecionada no final do século XIX, incluída na escolaridade básica, com a justificativa de ter utilidade mais prática na vida do aprendiz. Porém, era ministrada por viajantes e missionários que faziam relatos de seus conhecimentos (GONÇALVES, 2011).

Em sua obra, Tonini (2006) nos mostra que o contexto vivido pela Alemanha influenciou não apenas o ensino básico, mas também a Geografia como saber especializado na área acadêmica. Os primeiros cursos universitários de Geografia foram criados na Alemanha, com o objetivo de formar os docentes para a escola básica. Ratzel (apud TONINI, 2006), devido às suas preocupações relativas à territórios, teve grande influência para a mudança da perspectiva da Geografia. O discurso ratzeliano, “que vê as relações entre o homem e meio físico como um organismo que se molda, se adapta, se transforma em função do seu estágio de desenvolvimento” (2006, p.42), legitima as políticas expansionistas do novo Estado. As ideias de Ratzel reforçam as relações dos homens pelas diferenças econômicas e sociais, na hierarquização entre os Estados e pela divisão de civilizados e selvagens baseados no critério de superioridade.

As ideias de Ratzel criaram condições de possibilidades não somente para o projeto imperial alemão expressar e autorizar sua expansividade, mas também para todos os projetos imperialistas e colonialistas europeus ocorridos, principalmente, na Ásia e na África (TONINI, 2006, p.45).

A Geografia nesse momento compactua da nova relação de expansão do mundo, não mais baseada na expansão territorial, mas na dominação dos povos. “O discurso ratzeliano pode ser visto como fator de maior contribuição para o processo de construção de uma lógica interna na Geografia, capaz de ocupar uma posição mais acreditada na academia” (TONINI, 2006, p.48).

A autora também pontua que, na França, Paul Vidal de La Blanche leva a discussão da Geografia Moderna da Alemanha para as escolas francesas, instituindo as disciplinas acadêmicas e os Institutos de Geografia nas universidades. Nesse período (1870), a França perdeu a guerra franco-prussiana e teve o apoio do Estado para reconhecimento da importância do ensino da Geografia para legitimar a expansão espacial francesa. O discurso francês foi mais moderado em relação à participação do Estado dando um aspecto mais liberal, mas na realidade também teve conteúdo político.

A relação do homem com a natureza e sua capacidade de transformá-la ocorreu conforme as necessidades particulares de cada lugar, ligadas à vida e à cultura. As paisagens

foram modificadas por causa dessas relações. O homem foi capaz de transformar o meio, através de sua cultura. Surgiu daí, então, o termo possibilismo geográfico. “O discurso possibilista permitiu regionalizar o espaço mundial com outros indicadores construídos pela intervenção do homem na natureza” (TONINI, 2006, p.55), permitindo, assim, a divisão das regiões em aspectos variados: físicos, humanos, econômicos. Dessa forma, a Geografia Moderna alcançou a legitimação acadêmica.

No Brasil, segundo Andrade (1989) os estudos geográficos aconteceram de forma mais lenta, mais voltados a dados estatísticos e produções de mapas. No âmbito escolar, o ensino de Geografia teve início com a instituição do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, através do decreto de 2 de dezembro de 1837: no artigo 3º, o decreto a legitima como disciplina a ser ministrada (ANEXO 1).

A partir de 1930, com a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a Geografia passou a ter um caráter científico (ANDRADE, 1989). Segundo Consta nos PCN (1998), a vinda de professores franceses teve grande influência no pensamento e na organização da Geografia dessa época com uma visão positivista influenciada pela Geografia de La Blanche que era voltada para o estudo dos “lugares”, mais focada num estudo regional. Nesse momento o ensino estava voltado para estudos regionais, paisagísticos e as transformações culturais feitas pelo homem nessas paisagens. “Por muito tempo o conceito de região em sua dimensão territorial marcou os estudos da Geografia” (BRASIL, 1998, p.20). Essa ciência era chamada de Geografia Tradicional e foi marcada pelo estudo do espaço sem associação com os homens e por uma didática voltada para memorização dos conteúdos.

Ainda de acordo com os PCN, no período pós-guerra, após a influência dos conflitos socialismo x capitalismo, das mudanças que estavam ocorrendo no mundo, da conscientização das diferenças sociais vindas de relações de poder, estudar aspectos de paisagens tornou-se desnecessário: era preciso um ensino voltado para os aspectos políticos e sociais. Surgiu, então, a partir dos anos 60, sob a influência marxista uma ciência crítica à Geografia Tradicional que visa ao estudo das relações “entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e a apropriação dos lugares e territórios” (BRASIL, 1998, p.21). Essa Geografia Marxista via a necessidade de se transformar o mundo. Assim, ganhou um aspecto político, importante para formação do cidadão. Essas transformações influenciaram as produções científicas das últimas décadas.

Na década de 70, a Geografia Tradicional passa a ser vista como algo do passado. A visão crítica passa a ser parte importante das propostas de ensino para essa disciplina. É

percebida a necessidade de refletir sobre as relações do homem com o espaço. As discussões começam a aparecer de maneira sólida em busca de novos caminhos metodológicos. Essas mudanças acabam com a unidade da Geografia Tradicional, abrem caminhos diferentes, introduzindo o pensamento crítico, expandindo a possibilidade do novo (MORAES, 2000).

A partir dos anos 80, a Geografia passou a sofrer diversas transformações principalmente sob a influência do pensamento do professor Milton Santos. Esse autor ressalta a importância do espaço como objeto social, histórico, fruto da ação humana. Destaca também que o espaço é fator, pois acumula trabalho e incorpora capital. As formas espaciais resultam do passado e são condições para as produções do futuro. Nesse sentido, a produção humana transforma o espaço (MORAES, 2000). A Geografia começou a valorizar "as relações homem-natureza-espaço" e, ainda, "a relação capital-produção-trabalho". (MAGNONI JUNIOR, 2001, p.23). Surgiram, nesse momento, várias propostas curriculares para o ensino de que consideravam essa compreensão da constituição do espaço geográfico. (MAGNONI JUNIOR, 2001).

Atualmente, constatamos que, apesar dos avanços no campo da pesquisa geográfica acadêmica, há uma geografia escolar que ainda se apoia naquelas obras didáticas que apresentam, muitas vezes, o espaço geográfico de forma estática, pouco dinâmica, conforme aponta Cavalcanti (2010) em suas pesquisas. "As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de passar o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático (CAVALCANTI, 2010, p. 6)", fato que também observamos na prática escolar, já que muitos professores estão voltados para o estudo dos conceitos, priorizando os conhecimentos apenas presentes no livro didático, utilizados como instrumento para produção do saber, de forma a não valorizar a participação e saber dos alunos na construção dos conceitos e saberes geográficos. Cavalcanti (2010) pontua que os docentes estão preocupados em achar meios de alcançar os interesses dos alunos, trazerem os conhecimentos escolares para a realidade deles e fazê-los mais participativos; entretanto, diante de algumas dificuldades, acabam recuando e se fechando em métodos tradicionais. Os professores esperam alunos motivados, contudo, muitas vezes não os motivam, visto que não consideram a cultura discente para eleger os conteúdos a serem abordados, entre outros motivos.

Lana Cavalcanti (2010) ainda defende que os professores têm o papel de fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento escolar, estimulando a reflexão e a crítica dos processos do homem no espaço cotidiano. Ressalta a importância do diálogo entre professor e alunos, de modo a garantir a participação efetiva de todos, com o objetivo de dar sentido aos

conceitos estudados. Em uma de suas orientações para o trabalho da Geografia, destaca o uso dos diferentes tipos de linguagem que podem ser usados na disciplina, incluindo textos jornalísticos, filmes, documentários, literatura, entre outros.

Vemos aqui uma importante relação entre o ensino da Geografia e o letramento, como pontuam Vilhena e Castellar (2010, apud CAVALCANTI, 2010),

Cabe ao professor orientar o aluno no desenvolvimento da capacidade de leitura das diferentes linguagens e gêneros de texto, pois cada um tem suas especificidades. Ao trabalhar, por exemplo, com um texto jornalístico, é necessário criar oportunidades para o aluno compreender as diferenças entre um texto jornalístico e um literário ou científico, as estratégias e possibilidades de alguns fatos serem destacados e outros omitidos pelo produtor do texto, os diferentes pontos de vista emitidos em notícias (p.10).

Percebemos, assim, que o professor, tendo os variados gêneros textuais, como ferramenta de reflexão sobre a linguagem na tentativa de aproximação dos conhecimentos geográficos à realidade dos alunos poderá, também, possibilitar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e engajada desses, buscando a reflexão e re(significação) dos conceitos apropriados. Szundy e Cristóvão (2008) caracterizam a leitura crítica como a construção de sentidos, contextualização, relação com a realidade e apreciação do assunto.

Para compreendermos como a linguagem perpassa a construção dos conhecimentos no currículo de Geografia é necessário conhecer um pouco os saberes a serem alcançados pela disciplina. Trataremos, assim, na próxima seção, dos eixos, conteúdos e conceitos abordados nos documentos.

2.5 Eixos, conteúdos, objetivos e conceitos na Geografia

Como vimos no histórico acima, a Geografia veio sofrendo mudanças nos seus objetivos como disciplina escolar. Com o objetivo de criação de um currículo mínimo, em todo o país, voltado para o exercício da cidadania, tivemos nos anos 90 a confecção de documentos norteadores do ensino em âmbito nacional, incluindo a Geografia num conceito mais crítico.

Nessa seção, veremos os objetivos, eixos, conteúdos e conceitos a serem trabalhados no ensino de Geografia segundo as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

2.5.1 A Geografia nos PCN de 1ª a 4ª (1997) e de 5ª a 8ª (1998)

Em seu texto, os PCN mostram que é relevante, nesta área, tornar o mundo compreensível para o aluno, explicável e passível de transformações. O documento ressalta a importância dos temas transversais, como conhecimentos emergentes para a conquista da cidadania. Destaca, ainda, a necessidade da formação e informação dos alunos, pois é através da Geografia que o aluno pode compreender sua posição no conjunto de interação entre sociedade e natureza e ser capaz de refletir sobre o espaço em que está inserido.

Em termos de objetivos gerais, os PCN esperam que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de (BRASIL, 1997, p.81):

a) 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;
b) 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;
c) Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
d) 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;
e) 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;
f) 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;
g) Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
h) Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Quadro 9- Objetivos do ensino de Geografia para EF I. BRASIL, 1997 p.81- adaptado.

Em relação aos eixos e conteúdos, os documentos trazem em seu sumário, a relação dos temas que devem ser desenvolvidos em cada ciclo do Ensino Fundamental:

1º ciclo	O estudo da paisagem local • Tudo é Natureza • Conservando o ambiente • Transformando a natureza: diferentes paisagens • O lugar e a paisagem
2º ciclo	As paisagens urbanas e rurais, suas características e relações • O papel das tecnologias na construção das paisagens urbanas e rurais • Informação comunicação e interação • Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural • Urbano e rural modo de vidas
3º ciclo	Eixo 1: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo • A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza) • A conquista do lugar como conquista da cidadania Eixo 2: o estudo da natureza e sua importância para o homem • Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem • A natureza e as questões socioambientais Eixo 3: o campo e a cidade como formações socioespaciais • O espaço como acumulação de tempos desiguais • A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade • O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira • A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade Eixo 4: a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo • Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente • Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares
4º ciclo	Eixo 1: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes • A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização • A globalização e as novas hierarquias urbanas Eixo 2: um só mundo e muitos cenários geográficos

	• Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras • Uma região em construção: o Mercosul • Paisagens e diversidade territorial no Brasil Eixo 3: modernização, modo de vida e a problemática ambiental • O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais • Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar • Ambiente urbano, indústria e modo de vida • O Brasil diante das questões ambientais • Ambientalismo: pensar e agir
--	--

Quadro 10- Eixos e conteúdos a serem trabalhados no EF I e EF II. (BRASIL, 1997/1998. Sumário) - adaptado

Vemos a partir dos quadros acima que, com as mudanças ocorridas na educação e consequentemente, no ensino da Geografia, os PCN, como documentos norteadores das noções mínimas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, trazem em seus textos orientações para o trabalho de uma Geografia voltado para a relação, análise e identificação do homem com seus espaços sociais e as transformações realizadas. Ressaltam a importância do diálogo com outras áreas das Ciências Sociais para a construção dos seus saberes.

Espera-se, que ao final do Ensino Fundamental o aluno deva ser capaz de se reconhecer como um sujeito inserido em um espaço mundial, globalizado, fazer reflexões sobre as mudanças e transformações que a sociedade pode exercer no meio a que pertence e adquirir uma alfabetização cartográfica¹¹ que o possibilite uma leitura crítica e cidadã do mundo.

Essas capacidades estendem-se e são requeridas também no Ensino Médio, como veremos na seção abaixo.

2.6 A Geografia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), já de 2006, trazem em seu texto as diretrizes básicas para o ensino das diversas disciplinas incluídas nos currículos dessa etapa de ensino. As OCEM mencionam nos seus objetivos conhecimentos diversificados de outras áreas das Ciências Humanas; no caso da Geografia explicita sua relação com a Economia, entre outras.

¹¹ Esse conceito será explicitado na seção 2.7

O objetivo é trazer de volta para as escolas uma visão mais humanista do ensino, baseada em aspectos políticos, estéticos e éticos, que foi perdida ao longo da história da educação: “o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser (2006, p.8)”. Percebe-se a preocupação com a formação ampla de um aluno que vive em um mundo tecnológico, globalizado e que tenha capacidade de se localizar nesse espaço, fazendo leituras críticas da realidade vivida, tornando-se, assim, um verdadeiro cidadão.

As orientações para a organização curricular do Ensino Médio baseiam-se no desenvolvimento de competências gerais para as Ciências Humanas, fundamentais para a leitura crítica, a saber: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

As competências de contextualização sociocultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes (BRASIL, 2006, p.18).

No documento, o ensino da Geografia está voltado para a compreensão das relações econômicas, políticas e sociais em todas as dimensões do espaço geográfico. Tem como objetivo o estudo do “espaço geográfico”, espaço habitado e transformado pelo homem, o entendimento do mundo na atualidade, as organizações e valores construídos pelas sociedades. A disciplina, no Ensino Médio contribui para a formação do aluno cidadão, capaz de reconhecer seu espaço no mundo. A Geografia deve ser trabalhada a partir de conceitos-chaves como norteadores para elaboração de um currículo: paisagem, lugar, território e territorialidade, globalização, técnicas e redes. Tais conceitos devem servir como base para o desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Vejamos abaixo, as competências e habilidades sugeridas pelas OCEM:

Representação e comunicação	• Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. • Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a
------------------------------------	---

	localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	• Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. • Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais. • Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista ao conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.
Contextualização sociocultural	• Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. • Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. • Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Quadro 11 – Competências e habilidades para o ensino de Geografia no EM (BRASIL, 2006, p. 35) –adaptado

Como podemos perceber, os documentos norteadores orientam para o desenvolvimento de uma Geografia crítica que faz o aluno pensar os conceitos e conteúdos aprendidos e buscar sua identidade no espaço em que vive, percebendo seus sentidos e significados. No Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver habilidades que lhe permitam fazer leituras geográficas e de mundo de forma crítica. No Ensino Médio, essas habilidades devem ser aprofundadas de maneira que as análises sejam mais consistentes, fazendo ligações com os contextos sociais, políticos e econômicos, sendo capazes de ler o mundo como efetivos cidadãos para agir de forma mais consciente com a sociedade.

Parece, então, que o ensino de Geografia requer que os alunos tenham capacidade geral de expor e argumentar, conforme a teoria dos gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004), explicada na seção 2.3. Pelo que constatamos nos eixos, objetivos, conteúdos e

conceitos acima, os alunos precisam conceituar (problemas sócio-ambientais, povos, nações, etc.) e analisar (fazer relações com a realidade local, analogias, questionar, propor soluções, compreender, comparar, correlacionar, etc.).

Sendo assim, para alcançar esses objetivos o aluno precisa de uma capacidade leitora bastante sofisticada, ampla, e por isso, vemos a necessidade de os professores proporcionarem práticas de linguagem, envolvendo a multimodalidade de textos, que possibilitem aos alunos uma desenvoltura e circulação nas diferentes esferas da sociedade. Na próxima seção trataremos da leitura e escrita no campo da Geografia.

2.7 Geografia e multiletramentos

A Geografia possui textos específicos dotados de multissemioses que podem possibilitar situações que favoreçam o processo de construção do conhecimento. Os mapas, por exemplo, apresentam essas variedades de recursos semióticos, pois trazem linguagens diversificadas como texto, desenhos, legendas, linhas; e quando usados em meios digitais, sons, imagens. Conforme Didier e Nogueira (2013), quando consultamos mapas temos um objetivo específico e, hoje, com o acesso digital, eles estão cada vez mais populares. Pontuam, ainda, que cada representação traz características econômicas, sociais e culturais de uma região. São, portanto, um gênero que necessita de várias habilidades e capacidades de leitura para que se tenha uma leitura significativa desses textos. Assim,

Por se tratar de um complexo de informações, em que nada está ao acaso, o mapa tem sua significação expressa na junção de cada um de seus elementos constitutivos. A escolha de determinada linha, cor ou símbolo em detrimento de outros para a representação cartográfica está intimamente relacionada com o objetivo do autor e a função social a que o mapa se destina (DIDIER & NOGUEIRA, 2013, p. 49).

O ensino de Geografia estrutura-se na construção de conceitos básicos, como paisagem, lugar, espaço geográfico, território, regiões e redes, entre outros temas, que devem ser trabalhados e aprofundados ao longo dos anos escolares, dentro dos eixos temáticos a serem desenvolvidos, conforme pontuam teorias e documentos oficiais vistos anteriormente.

Paganelli (1996) traz como básicas três noções, que devem ser desenvolvidas desde o início da escolarização com as crianças: grupos, espaços e tempos sociais.

A primeira delas é o grupo, pois é através do contato com o meio social que a criança começa a se identificar, se perceber, sentir-se parte ou não de um e outro grupo e, ainda, passa a perceber que existem pluralidades sociais que devem ser respeitadas.

A segunda a ser desenvolvida é a noção de espaço, a partir do contato com o espaço social e não apenas o físico, estabelecendo a conscientização de seu pertencimento e ocupação em um espaço que é produzido pela sociedade. Fazer representações orais e desenhos ajuda na construção progressiva da compreensão das estruturas maiores. “A leitura e interpretação do espaço concebido pelas representações cartográficas é, também, uma aprendizagem iniciado pelo desenvolvimento da expressão gráfica dos espaços cotidianos (1996, p.232)”.

A autora destaca que, ao refletir sobre os espaços, o aluno passa a olhar também as paisagens e construir suas significações. Torna-se capaz de representá-las e analisá-las para além da Geografia. Schäffer completa que

A leitura da paisagem responde, no processo de aprendizagem, a um objetivo similar ao da leitura de um texto qualquer: para ler o mundo, para compreender o mundo e o papel de cada um no mundo. Para construir a sua identidade, a identidade com o seu tempo e com seu lugar. Ler a paisagem responde, ainda, a objetivos que reportam a capacidades e atitudes. A paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise e a comparação e a representação que, em geografia, têm um caráter específico (SCHÄFFER, 1998, p.91).

Como vemos, a autora reforça o que os documentos oficiais propõem em termos de capacidade: analisar, conceituar, comparar, aspectos esses possíveis de serem desenvolvidos nas atividades de leitura e escrita em qualquer área do conhecimento. Essas capacidades são fundamentais para que o aluno desenvolva a leitura crítica, refletindo, questionando e resignificando os conceitos aprendidos na escola, relacionando-os com a sua vida em sociedade.

A terceira noção trazida por Paganelli (1996) é o trabalho com o tempo e suas leituras; o tempo social é relembado por memórias do passado que faz uso de relatos e documentos, entre outras formas. Dessa maneira, o aluno também irá perceber que o tempo é produzido socialmente, proporcionando-nos voltar na história, analisar os fatos ocorridos para fazer as transformações necessárias ao tempo atual.

Para uma melhor construção desses saberes, os professores devem oferecer suportes de leituras diversificados; não devem, logo, ficar restritos ao uso dos livros didáticos, mas sim utilizá-los como forma de comparação com o que acontece no mundo atual e local, se for o caso.

De acordo com Reichwald (1998), durante muitos anos, o uso de leitura na Geografia foi influenciado pelas propostas de La Blanche e Ratzel, e os professores foram formados para ensinar dessa forma, lendo o mundo geográfico sem uma leitura crítica, apenas reproduzindo o que estava nos livros. Pontua que, a partir dos anos 60, com o surgimento da Geografia

Crítica começa um processo de reflexão em relação ao que realmente significavam as ideias de Ratzel e La Blanche.

Nos anos 80, há uma maior preocupação com a construção de uma geografia escolar que use os conhecimentos de outras ciências para construir uma leitura mais complexa da realidade geográfica. Isso pode ser feito a partir da leitura de textos de disciplinas diversas como forma de proporcionar, ao aluno, meios para estabelecer uma relação entre os conhecimentos geográficos e os conhecimentos de outras áreas como economia, matemática, sociologia. Para se ler a Geografia de forma crítica, é preciso aliá-la a outras ciências, não a tendo como única fonte de verdade. Três eixos explicativos são fundamentais para a construção dessa leitura de mundo:

“a) o político – poder associado à apropriação da natureza e ao trabalho como gerador de pobreza/riqueza e aos papéis sociais de decisão ou exclusão; b) o cultural – os diferentes valores e representações advindos das diversidades étnicas, religiosas, de gêneros, de classe social, etc.; e c) o econômico – a apropriação da natureza e as relações sociais daí decorrentes” (REICHWALD, 1998, p.70).

As escolas não desenvolviam ainda todas essas dimensões na leitura, estando mais voltadas para os aspectos da economia. Reichwald sugere o uso de obras literárias, que falam de aspectos regionais, como uma maneira de trabalhar as relações de espaço e lugar cotidianos e suas interações com o mundo.

Nos anos 90, os livros de Literatura ganham importância mais efetiva nas aulas de Geografia como aliados à construção dos saberes, não mais restrita às atividades do livro didático. Considerando que o trabalho com a Literatura, na forma de romances, abre o caminho para pensar sobre o mundo, para problematizar sobre as relações, cenários e contextos, permite ao discente perceber o outro, posicionar-se diante das situações percebidas. Dessa forma, a sua inserção na disciplina pode ser um estímulo para a produção escrita dos alunos.

Nesse período, o trabalho de campo também se torna uma fonte estimulante de leitura e escrita, pois nele, o aluno será levado a produzir perguntas, interpretar e escrever sobre o que foi visto, fazendo uma ligação com o que aprendeu na sala de aula.

Reichwald (1998) considera, ainda, que os textos de jornais e programas gerais de televisão trazem informações mundiais e atuais para a sala de aula. Nesse sentido, o professor pode trabalhar com essas leituras para mostrar os diferentes olhares sobre os assuntos, colaborando dessa forma para a formação crítica dos educandos.

Outro autor que cita essa leitura crítica é Karcher (1998) que defende um ensino de Geografia que faça o aluno refletir, analisar as relações no espaço em que vive contribuindo assim para a sua leitura de mundo e para a compreensão dos vários aspectos da sociedade em que está inserido. Para ele, “ler/escrever geografia é fazer relações entre o que o professor fala ou o que lê nos livros de geografia com o mundo que ele vê na TV, por exemplo. Fazer relações entre mundo/sociedade com sua escola e livros é o objetivo (KARCHER, 1998, p.82)”.

Schäffer (1998) compartilha esse pensamento, quando diz que para fazer o aluno ler e escrever em Geografia, o professor precisa olhar para este e para a escola em que está inserido. É preciso entender os objetivos da disciplina, conhecer suas epistemologias e evolução para se chegar a uma escolha crítica, para conseguir uma leitura e escrita significativas.

Dentre os eixos a serem trabalhados na Geografia, está inserida a alfabetização cartográfica. Katuta (2002) afirma que a linguagem cartográfica deve perpassar os conhecimentos geográficos a serem trabalhados. Não deve ser vista como único instrumento utilizado para a construção dos conhecimentos da disciplina, mas como um instrumento importante.

As crianças estão situadas em um espaço quando chegam à escola, e já trazem com elas as influências dele, já possuem um conhecimento de localização. Os PCN (1997) trazem em seu texto a importância da habilidade de ler os mapas e de representar os espaços. O aluno deve ser capaz não só de representar, mas também de ler as informações contidas em um mapa. A leitura cartográfica deve ser feita juntamente com a leitura de espaço, tempo, paisagem e lugar, contribuindo, assim, para a leitura de mundo. Os conceitos da Geografia permitirão o desenvolvimento dos letramentos para a compreensão e reflexão sobre seu espaço na sociedade. Concordamos com Callai, quando conceitua a alfabetização cartográfica para além da simples decodificação de mapas.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade - culturais, políticos, econômicos - (CALLAI, 2005, p.228).

Ainda segundo Katuta (2002), a linguagem cartográfica passou por transformações no ensino de Geografia, no Brasil. No início, que vai dos anos 30 até a metade dos anos 70, era usada como instrumento de localização e descrição de fenômenos. No fim da década de 70, os mapas foram deixados de lado por influência da visão crítica introduzida no ensino que no momento valorizava a “parte humana” desconsiderando “a parte técnica e física do ensino”. A partir do início dos anos 80, as discussões voltaram a trazer o uso do mapa para sala de aula e junto com ele a indagação de que tipo de leitura deveria ser feita. Katuta, questiona a leitura feita apenas como codificação, sugere uma reflexão sobre o trabalho a ser feito com a linguagem cartográfica.

Conforme Schäffer (1998), a leitura cartográfica deve acontecer desde o início da escolarização das crianças, colaborando, assim, para o entendimento da espacialização e representação dos fenômenos. Os alunos precisam aprender desde cedo a ler mapas, analisando-os, percebendo seus sentidos, para além de um desenho que apenas representa o espaço. Precisam conhecer o significado dos símbolos e legendas que aparecem neles. Para tanto, necessitam de uma alfabetização cartográfica, na qual os mapas devem aparecer de forma crescente, relacionados com os lugares das crianças até que possam atingir estruturas mais complexas. Fazer o uso de mapas mentais¹² é uma boa forma de introduzir e desencadear a compreensão e percepção do espaço geográfico.

Assim como existe a diferença entre alfabetizar (como aquisição de um código) e letrar (apreender a escrita), no campo da educação e da linguagem, Katuta faz essa diferenciação também em relação à alfabetização cartográfica que não deve ser vista apenas como a capacidade de decodificar um desenho e sim como a capacidade de lê-lo e compreendê-lo.

Muitos autores defendem que, para que um aluno leia mapa, é preciso que ele seja alfabetizado cartograficamente. No entanto, é preciso conceber a alfabetização de forma mais ampla. Esse processo não deve ser entendido como mera decodificação das convenções e do alfabeto cartográfico. Equivoca-se quem defende que um aluno será leitor de mapas se apenas construí-los (KATUTA, 2002, p. 138).

Deduzimos que a autora quando diz alfabetização de forma ampla refere-se a uma compreensão situada, social, relativa à vida do aluno, na perspectiva, então dos letramentos. Segundo Callai (2005), não é preciso ficar restrito a aspectos sociais, pode-se aproveitar a exploração dos elementos que compõem o espaço geográfico, como rios, poluição e outros, para, a partir daí, trabalhar os conceitos específicos da Geografia (território, paisagem, redes).

¹² Percepção que as crianças já têm do seu espaço vivido, como percebem o espaço.

Para isso, a alfabetização cartográfica tem que ser vista como algo que vai além de ensinar a reconhecer os códigos dos mapas. “A leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. A partir daí a geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo (CALLAI, 2005, p.234)”. A mesma autora ainda afirma que “nesse caminho em que tudo leva a aprender a ler e a escrever, acreditamos que seja fundamental a interligação de todos os componentes curriculares, se somando na busca do objetivo (CALLAI, 2005, p.232)”.

Percebemos, dessa forma, uma grande possibilidade da Geografia ser trabalhada na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que o componente curricular abarca conceitos que lidam com as relações do homem com o espaço, as transformações que os homens realizam nesse espaço. A cartografia, uma importante linguagem da Geografia permite explorar as variadas semioses dos textos para, assim, levar os alunos a pensarem nas relações de poder, analisar e refletir criticamente sobre as representações ali feitas, sendo capaz não só de entender o que está vendo, como também, de produzir as suas próprias representações. Esses conceitos podem ser trabalhados desde a Educação Infantil e por todos os outros anos de ensino, através de linguagem oral, imagética, sonora, digital, de forma a possibilitar a reflexão sobre as diversidades culturais, sociais e sentimento de pertencimento a um espaço.

Como vemos, a aquisição das habilidades e competências para a leitura cartográfica estão ligadas às capacidades de leitura crítica e analítica dos fatos sociais ocorridos na sociedade. A escola desempenhará o seu papel de formadora de cidadãos quando conseguir relacionar conhecimentos diversos de forma que eles façam sentido para o aluno e os tornem mais conscientes e ativos na sociedade. Isso significa desenvolver trabalhos voltados para o letramento dos alunos, pois o conhecimento se constrói com base na leitura e escrita na escola, dentre outras formas.

Schäffer (1998) afirma que juntamente com as outras áreas, a leitura e escrita em Geografia contribuem para uma visão de mundo diferenciada dos alunos. Uma das formas de desenvolver práticas integradoras na escola é, entre muitas outras, investigar quais são os gêneros textuais mais propícios ao trabalho com os conceitos geográficos, além de verificar como o currículo propicia um elo entre leitura, escrita, oralidade e as diversas áreas de conhecimento. Nossa pesquisa procura analisar o currículo de Geografia da Rede Municipal de Juiz de Fora buscando perceber quais as práticas de linguagens são assumidas no documento e como elas podem contribuir para o aprimoramento da capacidade leitora dos alunos. O tema currículo será tratado no capítulo seguinte.

3 CURRÍCULOS E PROGRAMAS DE ENSINO

Ao trabalharmos com o termo currículo, é importante explicitar sua definição, dada a diversidade de significados que ele proporciona e sua semelhança com outros conceitos. Dolz e Schneuwly (2004) fazem uma diferenciação entre programas e currículos, tendo o primeiro um foco apenas no conteúdo a ser ensinado. Já o currículo define seus objetivos e seleciona conteúdos em função do desenvolvimento das capacidades dos alunos preocupando-se com as vivências e necessidades a partir de um projeto de ensino bem definido.

No entanto, não pretendemos no presente trabalho explicitar as diferentes terminologias entre currículo, programa, proposta curricular, diretriz curricular e outras. Buscaremos trabalhar com essa concepção mais ampla de currículo como construção social, dotado de ideologias e relações de poder. Ao entendermos que o currículo não é neutro e, sim, dotado de intenções e relações de poder culturalmente determinadas, nos atentaremos em conceituarmos currículo levando em conta sua importância na estruturação, seleção, organização e finalidade dos conceitos e conteúdos a serem ensinados, percebendo a influência ideológica existente nos documentos norteadores do trabalho desenvolvido na escola.

As propostas curriculares são importantes documentos reveladores das intenções que os atores participantes de sua elaboração têm ao produzi-la. Nelas podemos perceber as concepções de educação e o tipo de cidadão que esperam formar. Os produtores das propostas pretendem que elas sirvam de base para o trabalho que o professor desenvolverá com seus alunos nas escolas. Sendo assim, percebemos a relevância da análise do currículo para entendermos o valor dado ao desenvolvimento da leitura e da escrita nas diferentes áreas de conhecimento, em especial, na Geografia, objeto desta pesquisa.

Existem diversas definições de currículo. Para Cool (1992, *apud* DOLZ e SCHNEUWLY, 2004)

as principais funções de um currículo são as seguintes: descrever e explicar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino (p.43)

Dolz e Schneuwly (2004) pontuam, ainda, que o currículo deve levar em conta a progressão do conhecimento, “ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima (p. 43)” de forma a possibilitar um desenvolvimento gradual dos

conteúdos impulsionando a aprendizagem; um problema oriundo disso é como fazer as escolhas certas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e promover os avanços.

Moreira (2000) considera o currículo como uma forma de organização, escolhas de métodos e meios de trabalhar os conteúdos nas escolas. Nele estão previstas as intenções e influências culturais. Destaca que existem pressupostos que devem ser considerados em qualquer análise de currículo.

O primeiro pressuposto diz respeito à organização, estruturação, maneiras de fazer, ordem em que aparecerão os conteúdos, estabelecimento de metas e sua efetivação nas escolas. O segundo revela as intencionalidades e experiências vividas, no desenvolvimento de um projeto de cultura dentro das atividades escolares. O terceiro corresponde às opções que serão feitas, em termos da cultura que se pretende implementar, cujas escolhas podem servir como forma de exclusão ou inclusão previstas na proposta da escola. O quarto pressuposto, vinculado ao terceiro, considera os interesses e as relações de poder. O quinto ponto é o que considera o currículo um espaço em que as identidades são construídas.

Nesse sentido, o currículo não é neutro e pode não servir a todos os educandos, sendo, sim, um espaço de embates entre relações de poder para decidir as necessidades de quais alunos deve atender. Por isso, não faz sentido, no processo de ensino, pensar em valorizar um conhecimento em detrimento de outro, considerando que um saber é mais importante que o outro, e sim pensar o porquê da escolha. O currículo não é, portanto, apenas uma questão de seleção.

Silva (2004) ressalta que pensar sobre currículo não é apenas eleger conteúdos, mas também, considerar qual tipo de sujeito desejamos construir, qual concepção de educação trazemos em determinada proposta. São essas escolhas que determinarão o tipo de currículo que será construído. O autor sugere que,

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2004, p.15-16).

Ainda segundo o autor, as teorias de currículo estão baseadas na identidade. Estão centradas em um campo epistemológico social, cercadas de relações de poder, dos tipos de conhecimento que pretendem privilegiar. Desse modo, vemos que os dois autores são convergentes em algumas questões, sobretudo no que se refere à identidade e poder.

Essas relações irão diferenciar as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais, numa tentativa de serem neutras, acabam voltadas para um ponto mais técnico, centradas em como transmitir os saberes e como organizá-los. As teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, enfatizam que não existe teoria neutra, sem interesses ocultos, que estão sempre envolvidas em relações de poder. O foco dessas teorias mostra que é preciso saber escolher, porque escolher um determinado conteúdo, o que se quer alcançar e qual a relação entre saber, identidade e poder. O quadro a seguir traz uma relação dos conceitos presentes em cada uma das teorias.

Teorias	Conceitos
Teorias tradicionais	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos
Teorias críticas	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência
Teorias pós-críticas	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder

	Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo
--	---

Quadro 12- Conceitos enfatizados pelas grandes teorias de currículo. Silva (2004, p.17) adaptado

O quadro acima apresenta as mudanças de perspectiva em relação à educação embutida em cada concepção de currículo apresentada. No início, os currículos eram centrados nos conteúdos, em técnicas e métodos de aprendizagem. Após essa visão as teorias críticas começam a questionar as relações de poder existentes nas propostas curriculares, reconhecendo que os currículos não são neutros, que carregam sempre uma intenção, um motivo para escolha ou não de determinado conteúdo, para atender aos interesses de um grupo. Com as teorias pós-críticas os alunos passaram a ser vistos como parte atuante dos currículos, seus saberes começam a ser valorizados nas propostas que tratam das diferenças de culturas e valores que são trazidas para as escolas com essas crianças. O educando deve participar da construção da aprendizagem, sendo um sujeito ativo desse processo de forma a tornar-se um cidadão capaz de questionar, transformar-se e transformar a sociedade em que vive. A partir da valorização do indivíduo, a escola passa a ter que lidar em seus planejamentos com as diversidades de relações existentes, referentes à raça, gênero, etnia, sexualidade e outras, adaptando-os para atender aos interesses de todos.

Silva (2004) destaca que, no Brasil, essa mudança ocorreu a partir da década de 60 com o aparecimento das teorias críticas em concorrência com as teorias tradicionais de ensino. Surge, então, uma proposta que começa a questionar as relações e as ideologias de poder envolvidas nas construções dos currículos, buscando desenvolver a capacidade crítica dos alunos. Ressalta a teoria de Paulo Freire como uma importante influência nesse movimento de mudança que passou a questionar a visão sobre as teorias de currículo, que antes eram vistos como uma técnica de como formular, estruturar e organizar um currículo, para a visão de entender as ideologias existentes por trás da construção dele.

No entanto, na prática, essas mudanças não acontecem de forma tão horizontal e cronológica. Os parâmetros e referenciais curriculares, apesar de trazerem em seus discursos a necessidade de participação dos alunos na construção dos conhecimentos são construídos por pessoas que estão longe das escolas e das reais necessidades educacionais dos discentes, elegendo assim, diretrizes que satisfazem a quem está no poder. A escola, ainda hoje, caminha em uma perspectiva mais tradicional do currículo, muito pouco é discutido efetivamente com

os alunos, logo, não estão efetivamente como protagonistas nessas decisões. Pensa-se no que é melhor para o aluno, mas sem consultá-lo. O currículo traz em seu corpo uma lista de conteúdos a serem vencidos em cada ano de ensino. Esse é o caso da proposta de Geografia da Rede Municipal de Juiz de Fora, que mesmo indicando trabalhos que relacionem a realidade dos alunos com os conteúdos, ainda está próxima da perspectiva tradicional de currículo.

3.1 A construção curricular em âmbito nacional

Na década de 90, após a promulgação da Constituição Federal Brasileira que garante o direito à educação como um dever da família e do estado é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, como reguladora da educação. A LDB, em seu artigo 26, assegura que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26).

Nesse cenário, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entrega às escolas os PCN (1997/1998) que surgem como uma tentativa de construção de uma base nacional de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores em todo o território nacional. O referido documento apresenta o início de uma visão de ensino que procura valorizar os conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos como ponto de partida na construção dos conteúdos ensinados nas escolas buscando a formação de um “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997)”.

Na indicação de seus objetivos para o ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1997/1998) sugerem que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, valorizar a si mesmos, reconhecer-se como transformadores de ambientes e de utilizar diferentes linguagens como forma de produção e circulação e variadas fontes de informação e recursos tecnológicos na construção do conhecimento. Nessa proposta, podemos notar que há uma valorização do desenvolvimento da capacidade leitora dos educandos nas diferentes áreas de conhecimento.

Com a alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, ampliando o ensino básico para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos tornou-se

necessário a atualização das diretrizes anteriores. Cumprindo à competência atribuída por essa lei o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, mandatórias para todos os sistemas, atendendo ao direito de todos os brasileiros à uma formação cidadã. Essas Diretrizes elencam como objetivos:

- I - sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola da Educação Básica;
- III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010, p.7 e 8).

Dessa forma, Estados e Municípios ficaram encarregados de formular suas propostas com base nessas orientações, garantindo a integração dos três níveis de ensino.

Ainda com o objetivo de regular o Ensino Fundamental de 9 anos com orientações e indicação da necessidade dos entes federados elaborarem novos currículos e projeto político-pedagógico foi implementada também as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos que orientam que a construção desses documentos devem ter uma abordagem democrática e participativa na sua elaboração e implementação. As Diretrizes enfatizam a responsabilidade das escolas seguir as orientações dessa norma na formulação das suas propostas. A norma prevê além da permanência aumentada, uma educação com qualidade. Com o objetivo de propiciar o desenvolvimento do aluno garantindo uma formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para continuar com seus trabalhos e estudos estabelece que as políticas educativas e ações pedagógicas devem seguir os seguintes princípios:

- Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação.
- Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca de equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução de pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
- Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade, de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010, p.107 e 108)

Percebemos que as normas esperam que as escolas elaborem seu projeto político-pedagógico, respeitando as características e pluralidade culturais de seus alunos e possibilitando os debates e participação. Estabelece que para a seleção de conteúdos a serem trabalhados é preciso pensar na relevância desses para a vida dos educandos buscando a contextualização e a possibilidade de continuidade dos estudos. Enfatiza a importância de uma integração entre as áreas de forma a torná-las mais significativas para os alunos.

No momento de construção desse trabalho, está acontecendo, no país, um movimento de consulta pública para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em seu texto preliminar, enfoca na área de linguagem a abrangência para os diversos tipos de linguagens para além da linguagem verbal. O documento destaca a importância da linguagem ser transversal a todos os componentes curriculares. Na seção de apresentação da área de humanas reforça que os componentes curriculares dessa área propiciam refletir sobre as ações das pessoas e dos grupos nas relações de manifestações sociais e naturais. Destaca, ainda, que através das práticas de leitura diversificadas que propiciam, têm uma importante contribuição para os diversos letramentos e desenvolvimento das linguagens. Reforçamos, assim, a importância de a linguagem perpassar a construção do conhecimento em todos os componentes curriculares.

3.2 A construção dos currículos em Juiz de Fora

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, de caráter normativo, foram impulsionadoras para que o município de Juiz de Fora desse início à formulação de uma proposta curricular norteadora do trabalho da rede municipal de ensino. A proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora é fruto do interesse da administração em atender à necessidade de se criar um documento norteador de competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas, de forma a possibilitar a democratização da educação no município (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p.7). Respeitando as orientações desses documentos a construção da proposta contou com a participação de professores, coordenadores e diretores dessa rede de ensino. A proposta foi amplamente debatida e discutida nas escolas até a elaboração de sua versão final enviada para as escolas. Cabe ressaltar que essa proposta traz em seu corpo a necessidade de cada escola adequar os conteúdos à realidade de seus alunos.

A elaboração do documento contou com a consultoria de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, da Universidade Federal Fluminense e do Colégio de Aplicação João

XXIII, além da equipe técnica da secretaria de educação. Esse primeiro documento foi levado ao I Seminário sobre currículo em 2010, evento que reuniu profissionais da rede municipal que foram separados em grupos para discussão e avaliação dos documentos. Os documentos modificados foram encaminhados para a escola a fim de serem discutidos por todos os professores. Como coordenadora participei, ainda em 2010, de uma reunião específica para orientação dos debates a serem feitos nas escolas.

Os documentos com as sugestões de mudanças foram novamente discutidos no II Seminário pelo grupo de coordenadores, professores e diretores participantes com a intenção de consolidar as propostas de modificação indicadas pelas escolas. No caso do documento de Geografia, objeto de estudo dessa pesquisa, 36 escolas devolveram sugestões (Proposta Curricular de Geografia, p. 6).

No III Seminário, realizado em 2012, as propostas consolidadas foram apresentadas aos participantes. Ainda foram oferecidas oficinas que mostravam as possibilidades de trabalhos a serem realizados nas escolas.

A indicação inicial nos currículos da Prefeitura de Juiz de Fora é de que as propostas das escolas sejam baseadas nos documentos oficiais, trabalhem os conteúdos sugeridos para cada ano e que busquem, no momento de construção do Projeto Político Pedagógico, adaptar os conteúdos à realidade cultural e vivências dos alunos. Percebemos, que o currículo da Geografia caminha entre as perspectivas tradicional e crítica, uma vez que é um documento prescritivo que deve ser seguido pelas escolas da rede, ditando conteúdos e metodologias de trabalho. Para além das prescrições técnicas, apresenta sugestões de atividades que envolvem o aluno na construção do conhecimento geográfico, levando-os a refletir sobre as relações do homem com o espaço geográfico.

A Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora tem como base o ensino em progressão espiral¹³ e está voltada para o desenvolvimento do aluno crítico e leitor competente, tendo as diferentes linguagens como impulsionadoras da construção de sentidos dos componentes curriculares, dados que serão analisados no capítulo 5.

¹³ Os conteúdos devem ser introduzidos, trabalhados, retomados e ampliados até serem consolidados, conforme o ano do aluno (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012).

4 METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem como princípio norteador a análise da Proposta Curricular de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. As discussões sobre o currículo da prefeitura de Juiz de Fora, iniciadas no ano de 2010, apresentaram durante os três seminários para debate das propostas, realizados pela Secretaria de Educação (2010, junho e novembro, e 2012), questões referentes aos letramentos e ao ensino de conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento, apontando a necessidade de todas as disciplinas trabalharem nessa perspectiva. Os referidos Seminários envolveram a participação da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, coordenadores, diretores e professores representantes das escolas do município. As propostas foram apresentadas, discutidas com os representantes das escolas e entregue a estes para que levassem para as suas instituições e coordenassem discussões nos grupos das escolas a fim de apresentarem contribuições de melhoria. As propostas, de cada escola, foram enviadas à Secretaria de Educação para serem analisadas pelos consultores. Após esse processo, no ano de 2012, o documento foi finalizado e entrou em vigor em 2013.

O interesse pela análise do Currículo de Geografia, em especial, emergiu da experiência como coordenadora através da observação diária, conversa com alunos e professores, fatos que fizeram perceber o pouco espaço dado à relação entre a Geografia e a linguagem.

Nesta proposta curricular de 2012, entretanto, percebe-se uma valorização do conhecimento de mundo do aluno a partir da leitura e da escrita de gêneros textuais variados, proposta esta que, até a alguns anos, era voltada para a memorização e reprodução de conteúdos. Fala-se agora, em construção de conhecimento e não em acumulação de conteúdos, da valorização do saber que o aluno traz para a escola como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados. Desse modo, o currículo aponta para o professor como um mediador e não um transmissor de informação, do conhecimento, o que é feito em grande parte na escola, a nosso ver, via leitura e escrita; daí sua importância.

Um dos fundamentos para a relevância de nossa pesquisa sedimenta-se na ideia de que a formação de um aluno cidadão, que seja capaz de ler e compreender, refletir sobre as relações sociais, podendo circular em diferentes meios sociais é tarefa de toda escola e não apenas do professor de Língua Portuguesa.

Ao entendermos que propiciar o contato com diversas linguagens e semioses é responsabilidade de todas as áreas, e que os gêneros textuais podem ser instrumentos propulsores do processo de construção do conhecimento, entre eles o geográfico, emerge

nossa questão: quais são as práticas de linguagens assumidas pelo documento de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora?

A questão central desdobra-se em outras: como os multiletramentos, os gêneros textuais, o letramento científico e as capacidades de linguagem se materializam na proposta? De que forma a proposta metodológica se articula com a seção teórica?

A fim de responder esses questionamentos, adotamos como principal documento analisado nesse trabalho a Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, com foco na área de Geografia. Tomamos como importante também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que a partir dos anos de 1997/1998 passaram a servir como diretrizes para a elaboração de propostas curriculares locais. Assim sendo, é estritamente necessário ao abordarmos uma proposta curricular local como a da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, levarmos em consideração as diretrizes dos PCN.

A pesquisa documental, apesar de ser ainda pouco usada, é uma boa forma de se abordar os dados qualitativos de uma pesquisa, como afirmam Lüdke e André (2013). Conforme apontam Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental difere da pesquisa bibliográfica pela natureza da fonte. Enquanto a pesquisa bibliográfica é baseada em materiais que já foram produzidos com o tema, a pesquisa documental é baseada em documentos escritos ou não. A referida pesquisa, pode ainda ser realizada em locais que tenham acesso aos documentos.

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 45).

Percebemos que os documentos são fontes reveladoras de informações importantes e significativas para a nossa pesquisa, pois estão diretamente relacionados a um projeto de ensino. “A análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um ser auto-consciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE, 2009, p.11)”, sendo, portanto, relevante uma pesquisa documental. Moreira e Caleffe (2008) sugerem como passos de uma pesquisa documental: “a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e e) redigir o relatório (p.75)”.

Desse modo, com a finalidade de responder a questão de pesquisa principal, nosso trabalho baseou-se na pesquisa documental feita na proposta de Geografia, da cidade e rede de

atuação profissional da pesquisadora. O referido documento é de acesso público, estando disponível no site da Prefeitura.¹⁴

4.1) Descrição da Proposta de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora

O principal documento de análise desta pesquisa foi a Proposta Curricular de Geografia da Rede Municipal da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). O referido documento, como mencionando, anteriormente, foi elaborado em, uma primeira versão, pela equipe técnica da Secretaria de Educação que contou com a colaboração de consultores da Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Fluminense e Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Esta versão foi levada para debate no I Seminário sobre currículo realizado pela PJF em junho de 2010 para a reformulação do seu texto. O novo documento, elaborado a partir dessas discussões, foi encaminhado às escolas para sugestões. Mais dois seminários (novembro de 2010 e outubro 2012) foram realizados. O primeiro foi realizado com a finalidade de discutir as sugestões que resultaram na construção da versão final, apresentada aos participantes em 2012, e distribuída nas escolas para ser colocada em prática no ano de 2013.

O documento possui caráter prescritivo servindo de base para que as escolas construam o seu projeto político-pedagógico, respeitando as características culturais de seus alunos. Tem validade em toda a rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora e foi construído com a finalidade de atender os nove anos do Ensino Fundamental, conforme mencionado na seção anterior. O documento apresenta os conteúdos a serem desenvolvidos, em progressão, ou seja, devem ser aprofundados do 1º ao 9º ano do ensino básico, servindo de base para os planejamentos anuais de Geografia das escolas.

O currículo baseia-se em conceitos principais da Geografia: Lugar, Paisagem, Território, Região e Cartografia Escolar e apresenta os conceitos, habilidades e competências que devem ser trabalhados por ano escolar, seguindo as orientações de introduzi-los e aprofundá-los durante os nove anos do Ensino Fundamental. Essas orientações são feitas por verbos, conforme explicitado na proposta:

- a) Introduzir (I): possibilitar aos alunos se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos;
- b) Retomar (R): dar continuidade, com menos ênfase, aos conteúdos e conhecimentos introduzidos;

¹⁴ Disponível em:< <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php>.> Acessado em 04/05/2014.

- c) Trabalhar (T): abordar sistematicamente conteúdos e conhecimentos para favorecer o desenvolvimento dos alunos;
d) Consolidar (C): sedimentar conteúdos e conhecimentos que permitam o avanço nas temáticas trabalhadas anteriormente;
e) Aprofundar (A): trabalhar conceitos consolidados e expandi-los para novas situações (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p.28).

Os conceitos, habilidades e competências aparecem em quadros lineares do 1º ao 9º ano com as orientações que devem ser seguidas, conforme o exemplo abaixo:

Conceito	Competências e Habilidades	Anos Escolares								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Lugar	Observar	I	R	R/T	T	T/C	T	T	T	T
	Identificar	I	R	R/T	T	T	T/C	C	C/A	T/A
	Diferenciar	I	R	R/T	T	T	T	C	C/A	T/A
	Posicionar	I	R	R/T	C	T	T	T	T	T
	Perceber/conhecer	I	R	R/T	T	C	T	T	T	T
	Localizar	I	R	T	T	T	C	T	T	T
	Comparar	I	R	T	T	T	T	C	C/A	A
	Estabelecer relações	I	R	R/T	T	T	T	C	T/C/A	T/A
	Desenhar	I	R	T	T	C	T	T	T	T
	Codificar		I	R	T	T	T	T/C	C	A
	Mapear			I	R	T	T	T/C	C	A
	Ler/Descrever			I	R	T	T	C	T	T
	Decodificar				I	R/T	C	A	A	A
	Hierarquizar						I	R	T/C	C/A
	Conceituar						I	R	T/C	A
	Elaborar sínteses							I	R/T	C/A

Quadro 13 - Descrição do trabalho com o conceito de Lugar a ser desenvolvido do 1º ao 9º ano do EF (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 29).

Esse quadro é proposto para cada um dos eixos, estabelecendo as habilidades e competências a serem desenvolvidas de uma forma em espiral, possibilitando que estimulem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Após os quadros, vêm as diretrizes curriculares que são os desdobramentos a serem trabalhados em cada ano, referente a cada conceito. Percebemos que um mesmo conceito pode ser trabalhado em propostas de atividades que vão ao encontro da proposta dos multiletramentos, uma vez que buscam

relacionar os conhecimentos escolares com o cotidiano dos alunos de acordo com a sua idade, como as atividades sugeridas na seção de diretrizes, por exemplo: “trabalhar com fotos das famílias dos alunos com o objetivo de apresentar as diversas organizações familiares (p.38)”;

“desenhar o caminho casa-escola e indicar os diferentes elementos presentes (p.40)”;

“registro, pelos estudantes, dos diferentes meios de comunicação existentes; elaborar gráfico com os dados coletados. (Iniciar a confecção e interpretação de gráficos)”.

O objetivo do ensino de Geografia explicitado na Proposta é levar o aluno a entender o mundo em que vivemos, fazendo-o refletir, questionar e inquietar-se, a partir dos conhecimentos geográficos fundamentais para os cidadãos. Percebe o homem como um ser social e cultural que está num permanente processo de organização, transformação e definição do espaço. “A Geografia estuda a sociedade humana na perspectiva espacial e procura ajudar na compreensão de como ela constrói e produz diferentes lugares, tanto aqueles próximos de nós como os mais distantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p.8)”.

A proposta destaca o diálogo entre o espaço próximo com o espaço mais amplo, podendo levar a uma reflexão sobre o espaço e a possibilidade de desenvolver a capacidade de cartografar e de ler diferentes mapas. Propõe como desafio à Geografia escolar a construção da ideia de espaço nas dimensões social, cultural, econômica e ambiental, conforme abaixo:

A sugestão proposta de currículo de Geografia para o ensino fundamental está norteada por uma abordagem escalar do espaço geográfico, que, ao considerar a diversidade de combinações e fenômenos que ocorrem à superfície da Terra estabelece um diálogo entre as generalizações e os detalhamentos na leitura do espaço geográfico (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p.12).

Ressalta a importância da valorização do conhecimento de mundo que os alunos trazem consigo e reflete sobre a interação entre esses conhecimentos e o conhecimento científico e o papel do professor como mediador dessa relação na construção do conhecimento escolar.

O documento apresenta uma seção de diretrizes, em que são sugeridas tabelas, de 1º ao 9º anos, as quais apresentam as noções estruturantes, conhecimentos e desdobramentos e, ainda, algumas sugestões de atividade para aquele ano, conforme exemplo abaixo:

1º ano		
Noções Estruturantes	Conhecimentos	Desdobramentos
Lugar	Espaço vivido, percebido	Agrupar as pessoas por gênero e por idade

Paisagem e Espaço Geográfico	e concebido: - o aluno e o outro - o aluno e a turma - o aluno e o grupo familiar Diferenças sociais e culturais Organização do espaço e do tempo	Identificar as pessoas por gênero, idade, tamanho e cor, respeito à diversidade. Identificar-se como parte de diferentes grupos: - da turma - da escola - da família Observar os diferentes espaços da escola (salas de aula, pátio, biblioteca, cantina, etc.) e ressaltar os seus diferentes usos e as pessoas que os ocupam. Observar as mudanças nos espaços da escola ao longo do tempo (dia). Ordenar o tempo (dia) escolar. Comparar fotos de diferentes famílias (antigas e atuais). Ressaltar as diferenças existentes entre as famílias. Observar o tempo meteorológico: noções de dia e noite, frio e calor, sol, chuva, nuvens Associar os elementos observados (Sol = dia) (noite = lua, estrelas).
Exemplos de atividades:		
Desenhar a turma. A partir dos desenhos, introduzir referenciais de localização (anterioridade, lateralidade, posterioridade). Trabalhar com referenciais de localização a partir do corpo do aluno. Trabalhar com a identificação, localização de diferentes estruturas na escola (salas de aula, cantina, biblioteca, etc.). Descrever a organização de cada um desses espaços e desenhá-los (destacar os diferentes objetos que distinguem os lugares e diferenciar as pessoas que os ocupam). Selecionar obras de literatura infantil que abordem a temática e ler para os alunos; discuti-las e solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos, etc. Selecionar músicas e jogos que abordem a temática do ano. Trabalhar com fotos das famílias dos alunos com o objetivo de apresentar as diversas organizações familiares. Trabalhar a árvore genealógica com o objetivo de diferenciar as origens familiares e os diversos grupos por idade.		

Quadro 14- Noções estruturantes, conhecimentos, desdobramentos e exemplos de atividades para o 1º ano do EF (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 36 e 37).

O documento expõe, ainda, uma seção metodológica, que apenas exemplifica, em alguns exercícios, o que pode ser desenvolvido na escola para se atingir os objetivos do ensino de Geografia. Essa seção traz algumas sugestões de atividades para servirem de exemplo ao professor a fim de que ele possa, além de seguir as atividades propostas em seu

planejamento, ter uma ideia de como construir novas alternativas para desenvolver os conceitos. Os exercícios foram elaborados pelos consultores da construção do documento da Prefeitura de Juiz de Fora, são atividades que devem ser desenvolvidas em mais de uma aula e muitas das vezes solicitando a participação dos professores das outras disciplinas. Um exemplo de proposta é intitulada: “Uso da televisão em sala de aula (p. 72)”, essa atividade sugere que o professor trabalhe com diferentes fontes em sala como forma de ampliar a leitura de mundo dos alunos, indica a linguagem televisiva, por ter uma forte atuação no cotidiano dos educandos. Orienta que o professor selecione um tema e busque em noticiários de TV, na internet, reportagens que falem sobre o assunto. Partindo das notícias, o docente pode explorar as imagens, as linguagens e fazer análises com os alunos. Após assistir e discutir com os alunos o tema sugere que os alunos criem manchetes de jornais ou reportagens sobre o mesmo. Esse é um exemplo de atividade que envolve as diferentes linguagens para a construção dos conceitos com os alunos de uma forma mais dinâmica e próxima de sua vida cotidiana.

Após minuciosas leituras do documento, decidimos analisá-lo em três grandes blocos: seção teórica, seção de competências e diretrizes e seção de sugestões de atividades. Realizamos, em cada uma delas, a busca de trechos que exemplificassem as categorias de análise. Elegemos quatro categorias como base de nossa pesquisa: multiletramentos (subdividido em multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica da linguagem), gêneros textuais, capacidades de linguagem e letramento científico. Passaremos no capítulo seguinte a tratar desses dados.

5 UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

Neste capítulo trataremos da análise do documento. Apresentamos a busca nas quatro categorias de análise e fazemos uma análise em cada uma delas. Ao final trazemos a análise geral do documento.

5.1 Análise

Com base na nossa proposta inicial de análise, pretendemos, nessa seção, mostrar como o documento concebe, efetiva ou apresenta aspectos relativos à linguagem: multiletramentos (multiplicidade cultural e semiótica, mediada pelas tecnologias), gêneros textuais, capacidades de linguagem e letramento científico.

Analizamos o documento em três grandes blocos, a saber:

Seção 1- seção teórica, em que são explicitadas as concepções de Geografia, currículo e ensino-aprendizagem;

Seção 2 - seção de competências e diretrizes, que apresenta os conteúdos, conhecimentos, desdobramentos, competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano;

Seção 3 - seção de exemplo com sugestões de atividades para serem trabalhadas no cotidiano da escola.

Em cada categoria de análise, apresentamos trechos ilustrativos das três seções, retiradas da Proposta, e fazemos uma breve relação entre elas. Ao final da apresentação das 4 categorias, apresentamos uma análise geral.

1) MULTILETRAMENTOS

Esta primeira categoria será dividida em duas outras, conforme apresentamos no referencial teórico: multiplicidade cultural e semiótica.

1.1) Multiplicidade cultural

No mundo contemporâneo, lidamos com uma diversidade de linguagens. A velocidade com que a informação circula amplia o acesso a diferentes gêneros de textos que vão surgindo

para se adaptar às necessidades da sociedade. Esses textos estão cada vez mais dotados de múltiplas semioses, diversidades cultural e tecnológica. A fim de lidarmos com essa multiplicidade cultural e de linguagens, desenvolvemos multiletramentos.

O documento da prefeitura de Juiz de Fora mostra que o professor de Geografia pode construir conhecimento numa perspectiva dos multiletramentos, considerando a multiplicidade cultural. Destaca a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade cultural e as diferentes “vozes”. Todos os trechos destacados abaixo, retirados do documento, abordam isso.

Seção 1 – teórica

<u>“A Geografia Humanista incorpora o homem, o indivíduo e seus valores culturais ao espaço.</u> Assim, o espaço geográfico pode ser compreendido pelas <u>diferentes manifestações</u> expressas por meio da música, da poesia, das organizações não governamentais (ONGs): daquelas instâncias que lutam por distintas ações do homem e da sociedade para o bem-estar da vida na Terra. (p. 18,19).”
“As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo conhecimentos decorrentes de suas <u>vivências espaciais, experiências, resultados de seus deslocamentos, moradias e convivências com diferentes pessoas e grupos sociais.</u> Todas as pessoas trazem do seu <u>ambiente familiar e cultural saberes que não podem ser desconsiderados</u> (p. 10).”
“...é importante fazer a distinção entre os diferentes níveis de análise do espaço geográfico; por outro lado, cada um desses níveis requer o exame sistemático das interseções entre os contornos dos diversos conjuntos espaciais da mesma ordem de grandeza. Cada um desses níveis de análise permite observar e cartografar a configuração espacial dos conjuntos de natureza distinta: conjuntos topográfico, climáticos, vegetais, urbanos, <u>étnicos, religiosos, políticos,</u> entre outros tantos, e constatar que o contorno desses conjuntos raramente coincidem, ao contrário do que era apontado pela antiga geografia regional (p. 13).”
“o conhecimento escolar não pode ignorar nenhum tipo de conhecimento e as instituições de ensino devem <u>valorizar a pluralidade cultural e desenvolver práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes “vozes” e manifestações culturais</u> (p.11).”
“Vale destacar que não se deve restringir o trabalho aos códigos dos mapas, mas permitir que o aluno utilize a linguagem cartográfica na interpretação geográfica da realidade. A linguagem cartográfica deve permear o ensino de Geografia em todos os anos de escolarização e não pode ser tratada como um “capítulo separado”, descontextualizado das <u>questões sociais, naturais, políticas, econômicas e culturais</u> (p.26).”

Quadro 15 – Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica- elaborado pela autora.

Seção 2 - competências e diretrizes

“Identificar as pessoas por: gênero, idade, tamanho e cor, respeito à diversidade.
Identificar-se como parte de diferentes grupos:
- da turma - da escola - da família (p.37).”

“Trabalhar com fotos das famílias dos alunos com o objetivo de <u>apresentar as diversas organizações familiares</u> (p.38).”
“Entender as <u>diferenças entre os diversos grupos sociais e culturais</u> : a rua, a escola, a igreja, o clube, a família (p. 39).”
“Diferenciar os grupos da escola e da comunidade e <u>identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência</u> (p.40).”
“Através de fotos e de diversas imagens, comparar a vida familiar, o trabalho e as brincadeiras infantis de <u>diferentes culturas e de diferentes grupos étnicos</u> : o índio, o branco, o negro no Brasil, o negro na África, o indiano, o europeu, etc. (p. 40).”
“Compreender a organização político-territorial do Brasil, <u>identificar que existem outras culturas e a interação entre elas na construção da sociedade</u> (p.45).”
“Discutir a participação de <u>diferentes grupos populacionais</u> no estado: índios, negros, brancos e migrantes de outras regiões do país e de outros países (p.46).”
“Pesquisar, com os alunos, o número de filhos de seus avós, bisavós etc., <u>comparando com o que ocorre hoje em suas famílias</u> (p.49).”
“ <u>Apreender as diferenças culturais</u> e econômicas entre os povos da América como frutos de sua história e de sua geografia (p.50).”
“ <u>Pesquisar e discutir os principais embates políticos, sociais e econômicos resultantes da diversidade cultural</u> e das diferenças socioeconômicas no continente americano (p.50).”
“Ler as paisagens do mundo, identificando elementos de <u>diferenciação</u> entre os lugares, <u>a partir de sua história, economia, política, cultura, natureza e sociedade</u> (p.51).”
“ <u>Identificar as formas de exclusão social no interior do processo de globalização da economia mundial</u> (p.51).”

Quadro 16 - Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de competências e diretrizes- elaborado pela autora.

Seção 3 - sugestões de atividades

A atividade sob análise é intitulada “Diferentes Olhares, Diferentes Linguagens...” e apresenta a seguinte introdução:

“O <u>olhar</u> sobre diferentes lugares e paisagens, que são parte do espaço geográfico, é carregado de <u>distintas esferas de influências: etária, social, emocional, cultural, profissional</u> , entre outras. As abordagens atuais do ensino de Geografia apontam que esses olhares devem ser considerados por permitirem uma leitura mais ampla daquilo que estudamos (p. 61) ¹⁵ ”
--

Quadro 17 - Trechos sobre multiplicidade cultural presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades- elaborado pela autora.

Na seção das sugestões de atividades, são apresentados 7 textos de diferentes perspectivas da favela (de um morador, de uma não moradora, do livro didático, da estatística, do fotógrafo, da imagem digital e do Plano Diretor de Juiz de Fora). Ao final, o aluno deve produzir um texto com a sua “leitura”, ou seja, uma visão, um ponto de vista sobre a favela:

¹⁵ A atividade completa encontra-se no anexo 2

“Leitura 8: Depois desses diferentes olhares externos, qual é a sua leitura de favela?”
“a entrevista descortina valores, pontos de vista, anteposições, crenças, problemas sociais, visões de mundo. Através dessa prática, podem-se acrescentar informações àquelas que já se possui, ampliando-se os conhecimentos a partir da interação entre os sujeitos.
Mais que recolher dados, a entrevista permite compreender melhor determinado contexto ou situação, constituindo-se para os alunos um processo de aprendizagem (p.64)”.

Quadro 18 – Atividades de multiplicidade cultural presente no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades- elaborado pela autora.

Percebemos que as três seções apresentam uma coerência: da teoria para a diretriz e dessas para a materialização de exercícios que podem explorar a pluralidade cultural, conforme a sequência explicitada abaixo, por exemplo: “As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo conhecimentos decorrentes de suas vivências espaciais, experiências, resultados de seus deslocamentos, moradias e convivências com diferentes pessoas e grupos sociais. Todas as pessoas trazem do seu ambiente familiar e cultural saberes que não podem ser desconsiderados (sessão teórica); “Ler as paisagens do mundo, identificando elementos de diferenciação entre os lugares, a partir de sua história, economia, política, cultura, natureza e sociedade (sessão de diretriz); “a entrevista descortina valores, pontos de vista, anteposições, crenças, problemas sociais, visões de mundo. Através dessa prática, podem-se acrescentar informações àquelas que já se possui, ampliando-se os conhecimentos a partir da interação entre os sujeitos. Mais que recolher dados, a entrevista permite compreender melhor determinado contexto ou situação, constituindo-se para os alunos um processo de aprendizagem (sessão de atividades)”. Entendemos que o documento vai de encontro ao que afirma Rojo na fundamentação teórica dessa dissertação: a escola necessita “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p.12)”, uma vez que vê na Geografia a possibilidade de levar o aluno a pesquisar as diferenças e discutir as influências destas nas leituras de mundo.

A proposta da PJF incentiva a valorização da pluralidade cultural existente nas escolas no momento de formulação de seus projetos políticos pedagógicos. Destaca que é importante que cada escola leve em conta as diversidades quando for eleger os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Enfatiza a importância de se perceber os diversos olhares e vozes presentes no ambiente escolar, o que está exemplificado no exercício “Diferentes olhares, Diferentes linguagens” que se encontra na íntegra no anexo 2.

Por ser um documento orientador, entendemos que a seção metodológica, mesmo que com poucos exemplos, talvez até propositalmente para não se tornar modelo pronto e “aplicável”, condiz com a sua seção teórica quando o documento sugere atividades que visem trabalhar as diferentes culturas levando os alunos a refletirem sobre as diferentes visões que um mesmo assunto pode ter conforme a influência cultural, de acordo com o exemplo de atividade (Diferentes Olhares) citado acima, e que a seção teórica afirma que “o conhecimento escolar não pode ignorar nenhum tipo de conhecimento e as instituições de ensino devem **valorizar a pluralidade cultural e desenvolver práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes “vozes” e manifestações culturais** (p.12)”.

Contudo, uma crítica deve ser feita, do ponto de vista da linguagem: de que se trata essa produção do aluno: uma produção oral para seus colegas? Um texto escrito para seu professor? Um gênero textual que vai circular na escola, ou fora dela? Nesse formato, sugere-se que a linguagem é usada para apreender os conceitos geográficos, o que poderia ser ampliado para que a linguagem tivesse um sentido mais amplo, como um texto produzido para uma situação comunicativa real, relacionado à realidade. Contudo, ressaltamos a pertinência da atividade no sentido de a escola propiciar ao aluno a oportunidade de opinar sobre determinado assunto, conforme defendemos nos pressupostos.

Passaremos para um outro ponto de análise dentro da perspectiva dos multiletramentos: as múltiplas semioses.

1.2) Multiplicidade semiótica da linguagem

Ainda no campo dos multiletramentos, analisamos o documento sob o ponto de vista da multiplicidade semiótica de linguagem. O componente curricular pode contribuir com uma leitura do cotidiano, utilizando-se para tanto da linguagem científica, acadêmica, cinematográfica, literária, ou seja, ao estabelecer inter-relações com as diversas ações humanas, nas mais diferentes esferas cotidianas. O aprendizado da Geografia, perpassado pelas práticas de linguagem materializadas em gêneros textuais, contribuirá também para que o aluno desenvolva a habilidade de compreender, falar, ouvir e escrever, numa perspectiva discursiva, lidando com as informações da área, nos diversos tipos de textos que exploram as diversas semioses. Trazemos, novamente, trechos retirados dos documentos que ilustram esta categoria.

Seção 1 – seção teórica

“...todo o processo da Geografia Escolar, para o ensino fundamental, está apresentado nas noções de lugar, paisagem, território e região. Estas noções deverão aparecer articuladas em todos os anos e trabalhadas através do uso de diferentes linguagens: oral (do aluno, do professor, de pessoas da escola, da família, da comunidade, de políticos, de empresários, da música, etc.), textual (do aluno, do professor), gráfica (do livro didático, de jornais, de revistas, da literatura infanto-juvenil, da poesia, dos documentos), cartográfica (do desenho, do “croqui”, do mapa, da tabela, do gráfico), fotográfica, artística (desenhos, pinturas, charges), televisiva e cinematográfica (p. 19-20)”.
“A cartografia, através de desenhos, gráficos, tabelas e, em especial, dos mapas, permite estabelecer um sistema de comunicação dos referenciais espaciais, em que se podem contemplar as proposições de integrar as disciplinas escolares básicas propostas por Balchin (p. 21).”
“Para que o aluno construa e/ou amplie a noção de espaço geográfico, durante as aulas de Geografia, os professores podem utilizar uma grande variedade de recursos visuais, incluindo, entre outros, desenhos, maquetes, fotos aéreas oblíquas e verticais, cartões postais, imagens de satélites, diagramas, modelos e mapas (p. 22).”
“...o aluno, anteriormente ao uso de mapas elaborados por adultos, deve passar pela experiência de mapeador do seu espaço de ação cotidiana, situação que o levará a solucionar problemas relativos à seleção do que representar, conforme a escala definida e, posteriormente, a lidar com representações em diferentes escalas (p. 23).”
“A partir do princípio que a Cartografia é uma linguagem criada para o registro dos lugares, quaisquer formas desses registros devem ser relevadas na escola, a começar pela Cartografia Infantil. Os desenhos das crianças, tais como os seus primeiros rabiscos são os primeiros sinais de letramento (literacia); em outras palavras, sua primeira linguagem gráfica... (p. 24).”

Quadro 19 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica- elaborado pela autora.

Seção 2 – competências e diretrizes

“Selecionar obras de literatura infantil que abordem a temática e ler para os alunos; discutir e solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos, etc.(p. 38)”.
“Selecionar músicas e jogos que abordem a temática do ano (p.38)”.
“Leitura, com a turma, de textos de jornais e revistas que mostrem formas diferentes de uso dos espaços públicos e dos privados, relacionando-os e diferenciando-os (p.42)”.
“Utilizar vídeos, filmes e livros de literatura infantil que tratam da temática proposta para o ano (p. 44).”
“Ampliar o conhecimento de leitura e utilização de mapas, gráficos e tabelas resultantes de diferentes tecnologias (p.46)”.
“Identificar e analisar diferentes tipos de paisagens através de desenhos, fotografias, quadros artísticos, filmes, etc. (p. 47).”
“Utilizar documentários e textos que relatam fatos históricos da formação territorial do Brasil (p.49)”.

“Utilizar diferentes linguagens textuais (literária, jornalística, musical) e visuais (fotografias, charges, desenhos) e audiovisuais (cinema, vídeo) (p. 49).”
“Consolidar as noções de orientação, escala, legenda e projeção cartográfica para realizar a leitura e interpretação de mapas temáticos do Brasil e do continente americano (p.50)”.
“Interpretar representações gráficas , produzir mapas temáticos de síntese a partir da comparação de informações de outros mapas e textos (p.51)”.
“Comparar a distribuição geográfica da indústria mundial em diferentes épocas (Divisão Internacional do Trabalho (DIT) Clássica e Nova DIT), utilizando mapas, textos, charges e vídeos sobre o tema (p.52)”.

Quadro 20 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de competências e diretrizes- elaborado pela autora.

Seção 3 – sugestões de atividades

“O estudo com fotografias , no processo ensino/aprendizagem de Geografia, deve ser norteado pela formulação de muitos “por quê?”, posto que uma resposta poderá levantar novas questões a serem respondidas acerca da fotografia e possibilitará a ampliação de uma pesquisa mais ampla com o uso de outros materiais; além do atlas , mencionado anteriormente, livros, sites na internet, revistas, entrevistas , conforme o tema abordado, o interesse dos alunos e a série ou ano que os alunos estão cursando (p.60).”
“ Leitura 5 ¹⁶ : O olhar do fotógrafo Busque na internet fotos que retratam favelas no Rio de Janeiro (p.63)”.
“ Leitura 6 : Visite o Google Earth . Localize o Rio de Janeiro e, depois, uma favela (p.63)”.
“O uso de múltiplas linguagens , como citado anteriormente, possibilita maior riqueza às abordagens de temas no âmbito da Geografia Escolar. O foco aqui é a linguagem oral , domínio que envolve a participação dos alunos e de outros atores sociais na construção de saberes geográficos (p. 64).”
“O uso de diferentes linguagens tem pautado o ensino de Geografia em nossa história mais recente. Trabalhar diferentes fontes em sala de aula enriquece o diálogo geográfico e amplia as possibilidades de leitura do mundo. Pensar a utilização da televisão em sala de aula é permitir a aproximação de uma linguagem que possui a força de sua atuação no cotidiano de nossos alunos (p.72)”.
“Compare com áreas verdes de outras cidades: o Central Park de Nova Iorque, uma imensa área verde que antes era um depósito de lixo; o parque do Ibirapuera é uma grande área arborizada em São Paulo, maior metrópole do Brasil. No horto florestal de São Paulo, enquanto as pessoas correm nas pistas de Cooper, podem ver tucanos, tico-tico e árvores como o pau-brasil. Para as crianças, existe um Núcleo de Educação Ambiental com vídeos ecológicos e jogos interativos . Localize, em um planisfério, três grandes cidades no mundo. Depois, faça uma busca na internet sobre as áreas verdes existentes ou não nessas cidades. Elabore um texto sobre o assunto (p.84-85)”.

Quadro 21 - Trechos sobre multiplicidade semióticas presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades- elaborado pela autora.

¹⁶ As atividades de leitura 5 e leitura 6 fazem parte da atividade “Diferentes olhares, Diferentes Linguagens...” que encontra-se, na íntegra, no anexo 2.

Através da análise dos trechos retirados da proposta de Geografia, percebemos que a mesma está em conformidade com a teoria dos multiletramentos uma vez que apresenta em seu corpo sugestões de trabalho com textos que envolvem as multissemioses como podemos conferir em Rojo e Barbosa,

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 108).

Novamente, entendemos que as três seções se enquadram na multimodalidade constituindo-se num todo coerente como nos exemplos: “...todo o processo da Geografia Escolar, para o ensino fundamental, está apresentado nas noções de lugar, paisagem, território e região. Estas noções deverão aparecer articuladas em todos os anos e trabalhadas através do uso de **diferentes linguagens: oral** (do aluno, do professor, de pessoas da escola, da família, da comunidade, de políticos, de empresários, da música, etc.), **textual** (do aluno, do professor), **gráfica** (do livro didático, de jornais, de revistas, da literatura infanto-juvenil, da poesia, dos documentos), **cartográfica** (do desenho, do “croqui”, do mapa, da tabela, do gráfico), **fotográfica, artística** (desenhos, pinturas, charges), **televisiva e cinematográfica** (teoria); “Selecionar **músicas e jogos** que abordem a temática do ano”, “Utilizar **diferentes linguagens textuais** (literária, jornalística, musical) e **visuais** (fotografias, charges, desenhos) **e audiovisuais** (cinema, vídeo)” (diretrizes); e “O estudo com **fotografias**, no processo ensino/aprendizagem de Geografia, deve ser norteado pela formulação de muitos “por quê?”, posto que uma resposta poderá levantar novas questões a serem respondidas acerca da fotografia e possibilitará a ampliação de uma pesquisa mais ampla com o uso de outros materiais; além do **atlas**, mencionado anteriormente, **livros, sites na internet, revistas, entrevistas**, conforme o tema abordado, o interesse dos alunos e a série ou ano que os alunos estão cursando” (atividades).

Cabe enfatizar ainda a inserção da cartografia em todos os anos do ensino fundamental, partindo de representações simples, aprofundadas ao longo dos anos, até que o aluno possa desenvolver a habilidade de leitura de mapas complexos. Balchin (1978, *cf.*, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p.21) destaca que “o ensino de geografia, para ser efetivo, deve usar e integrar a articulacia, a literacia, a numeracia e a graficacia de modo

apropriado a cada caso particular”. Ele considera três disciplinas escolares como básicas para as pessoas instruídas:

- a) a língua materna, que se traduz no domínio da literacia (que se atrela ao domínio da linguagem escrita ou letramento) e na articulação (expressa a habilidade nas relações sociais e decorre da expressão “ser articulado”);
- b) as matemáticas, que se traduzem no domínio da numeracia;
- c) a graficacia, que se traduz na habilidade viso-espacial e suas diferentes formas de representação. No cerne dessa proposição está todo o trabalho com referenciais cartográficos escolares, que não podem estar descolados das reflexões acerca da constituição do espaço geográfico, em suas distintas dimensões escalares. (p. 20)

Percebemos, dessa forma, que a alfabetização cartográfica é fundamental para o desenvolvimento das noções espaciais a fim de que o aluno seja capaz de produzir e ler mapas em diversas escalas, além de possibilitar a representação do espaço geográfico por diferentes linguagens.

Ao trabalhar a alfabetização cartográfica, o documento sugere que os alunos antes de lerem um mapa pronto, construam a representação do espaço a partir de imagens variadas e em diferentes dimensões. Para isso, podem representar o espaço através de desenhos, plantas, croquis, fotos. O documento prevê que os alunos trabalhem com a construção de símbolos de legendas, para, a partir daí, irem se familiarizando com a escrita cartográfica.

Era esperado que houvesse no documento de Geografia, que classicamente trabalha com mapas, uma multiplicidade semiótica nesse gênero. Para além dos mapas, encontramos sugestões de trabalho com diferentes linguagens, como a oralidade e a escrita, os vídeos, as imagens e objetos (foto, desenho, plantas, gráficos, croquis, maquetes), linguagem televisiva (som, imagem e texto em diferentes gêneros) e textos que envolvem as novas tecnologias (*Google Earth* e diversos sites) numa perspectiva dos multiletramentos, explorando diferentes semioses, que podem possibilitar a ampliação das capacidades linguísticas dos alunos.

A seção de sugestão de atividades apresenta alguns exemplos sem a intenção de limitar que outras atividades sejam desenvolvidas. Entendemos que a seção metodológica está condizente com a seção teórica, que sugere que a Geografia deve ser trabalhada através de diferentes linguagens, quando apresenta exercícios que permitem explorar as diversas formas de linguagens para a construção dos conhecimentos geográficos. Sendo assim, concluímos que o documento dialoga com a pedagogia dos multiletramentos uma vez que as atividades propostas podem possibilitar os alunos a traçar uma relação dos conteúdos com sua experiência de vida, analisar criticamente as situações, interpretar os contextos cultural e social, construir significados a partir da transferência dos conceitos para outro contexto.

Notamos, contudo, que as multissemioses estão exploradas, principalmente, em suporte impressos, audiovisuais e, menos, nos midiáticos. Poucas são as sugestões de atividades que integram o uso midiático e interativo dos textos contemporâneos (hipertexto, blogs e infográficos, por exemplo, nem são citados). Conforme Rojo, já citada na parte teórica, a

integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais (ROJO, 2013, p.7).

Infelizmente, no documento, não há explicitamente esse espaço de interação colaborativa e participativa no ciberespaço, em nenhuma das 3 seções. O uso de tecnologias digitais fica restrito a consultas e buscas de informações e imagens.

Entendemos que, mesmo com as lacunas no que diz respeito à linguagem digital, o documento está na direção da perspectiva dos multiletramentos ao sugerir atividades que trazem diferentes linguagens para o trabalho feito em sala de aula, ainda que em poucas sugestões na seção metodológica e algumas mais na seção de diretrizes, sem, contudo, ressaltar a importância da reflexão metalinguística a partir dos conceitos da Geografia. Indica que o trabalho deve ser realizado a partir de variadas linguagens, mas não explicita que o professor deve explorar as características de cada texto. Mesmo assim, nas suas seções a proposta enfatiza a possibilidade do aluno explorar, respeitar e valorizar a multiplicidade cultural, a partir das atividades sugeridas, bem como ser capaz de se posicionar criticamente diante das situações apresentadas em aula, construindo o sentido para a sua aprendizagem.

2) GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta categoria, trouxemos uma análise que envolve amplos aspectos relativos aos gêneros: as tipologias predominantes de acordo com agrupamento do ISD, as esferas, os suportes/hipergêneros¹⁷, os gêneros orais, escritos e midiáticos, considerando que os três são, por natureza, multimodais.

¹⁷ Adotaremos como conceito de hipergênero o de Bonini: trata-se de um gênero de um nível superior, o agrupamento de gêneros que compõem uma unidade maior (BONINI, 2011). Assim, acreditamos que as revistas,

Nas análises realizadas no documento, percebemos a presença de várias atividades mediadas pelos gêneros textuais, que estão diretamente relacionados às práticas sociais da área em análise, e que poderão propiciar o ensino dos conhecimentos geográficos. Sendo assim, os alunos poderão ser levados, pela via da linguagem, lidando com textos da área de Geografia, a uma reflexão sobre os conhecimentos, suas relações e engajamento nas questões sociais do mundo em que estão inseridos.

As atividades propostas pautam-se predominantemente nos gêneros do tipo¹⁸ relatar, descrever e argumentar e apresentam, também, alguns gêneros da ordem do expor e do narrar, sugerindo um constante trabalho no desenvolvimento da linguagem na perspectiva dos letramentos.

Seção 1 – seção teórica

“há de se destacar que o **trabalho de campo** é uma das principais ferramentas da Geografia e, através de sua realização, torna-se possível o enriquecimento das aulas de Geografia no que diz respeito à observação, **descrição**, organização de informações, comparações, representações das paisagens e outras atividades que permitem ao aluno a vivência, a compreensão e a representação mais direta do espaço geográfico (p. 20).”

“A Cartografia, através de **desenhos, gráficos, tabelas** e, em especial, dos **mapas**, permite estabelecer um sistema de comunicação dos referenciais espaciais, em que se podem contemplar as proposições de integrar as disciplinas escolares básicas propostas por Balchin (p.21)”.

“Portanto, todo o processo da Geografia Escolar, para o ensino fundamental, está assentado nas noções de lugar, paisagem, território e região. Estas noções deverão aparecer articuladas em todos os anos e trabalhadas através do uso de diferentes linguagens: oral (do aluno, do professor, de pessoas da escola, da família, da comunidade, de políticos, de empresários, da música, etc.), textual (do aluno, do professor), gráfica (do livro didático, de jornais, de revistas, da literatura infanto-juvenil, da poesia, dos **documentos**), cartográfica (do desenho, do “croqui”, do **mapa, da tabela, do gráfico**), fotográfica, artística (desenhos, pinturas, **charges**), televisiva e cinematográfica (p. 20-21)”.

Quadro 22 - Trechos sobre gêneros textuais presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica - elaborado pela autora.

Na leitura analítica da seção 1, foi possível inferir diferentes esferas embutidas na apresentação da área da Geografia, na teoria, nos conceitos e nas relações estabelecidas entre eles. Reunimos essas esferas da seguinte forma: escolar, familiar, acadêmica, jornalística, empresarial e artístico-literária.

os jornais, os *blogs*, os almanaques, por exemplo, não são meros suportes, mas hipergêneros, na medida em que não só “portam” outros gêneros, sem os quais não existiria, mas existem como uma unidade.

¹⁸ Conforme agrupamento das tipologias sugeridas por SCHNEUWLY e DOLZ explicitadas na seção 2.3.

“todo o processo da Geografia Escolar, para o ensino fundamental, está assentado nas noções de lugar, paisagem, território e região. Estas noções deverão aparecer articuladas em todos os anos e trabalhadas através do uso de diferentes linguagens: oral (do aluno, do professor, de pessoas da escola, da família, da comunidade, de políticos, de empresários, da música, etc.), textual (do aluno, do professor), gráfica (do livro didático, de jornais, de revistas, da literatura infanto-juvenil, da poesia, dos documentos), cartográfica (do desenho, do “croqui”, do mapa, da tabela, do gráfico), fotográfica, artística (desenhos, pinturas, charges), televisiva e cinematográfica (p.19-20)”.

“Cabe ressaltar, que a Cartografia é um instrumento fundamental de apoio ao ensino da Geografia, pois a apresentação e a representação do espaço geográfico fazem-se mister desde os anos iniciais de escolarização e devem ser respeitadas as diversas concepções espaciais, das topológicas às projetivas e euclidianas, e o trabalho do aluno desde codificador dos esboços e pré-mapas até decodificador de mapas de Atlas e de livros didáticos (p.20)”.

Quadro 23 - Trechos que apresentam as esferas encontradas no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica - elaborado pela autora.

Seção 2 – diretrizes e competências

Na segunda parte, fizemos um levantamento das atividades escolares que envolvem leitura, escrita e oralidade. Notamos a presença de gêneros textuais variados no trabalho a ser realizado pelo professor. Exemplificamos essas atividades e gêneros nos trechos abaixo.

“**Descrever** a organização de cada um desses espaços e desenhá-los (destacar os diferentes objetos que distinguem os lugares e diferenciar as pessoas que os ocupam) (p.38)”.

“Trabalhar a árvore genealógica com o objetivo de diferenciar as origens familiares e os diversos grupos por idade (p.38)”.

“Selecionar obras de literatura infantil que abordem a temática e ler para os alunos; discutilas e solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos, etc. (p.38)”.

“Através de fotos e de diversas imagens, comparar a vida familiar, o trabalho e as brincadeiras infantis de diferentes culturas e de diferentes grupos étnicos: o índio, o branco, o negro no Brasil, o negro na África, o indiano, o europeu, etc (p. 40)”.

“Fazer maquete da escola e de seu entorno (p.40)”.

“Leitura, com a turma, de textos de jornais e revistas que mostrem formas diferentes de uso dos espaços públicos e dos privados, relacionando-os e diferenciando-os (p.42)”.

“Produzir, com os estudantes, um texto que fale sobre a interdependência entre as pessoas de um mesmo local e destas para com outras de locais vários, próximos ou distantes (p.42)”.

“Criação de um banco de dados sobre os diferentes meios de transporte existentes e sobre os que os estudantes usam (p.42)”.

“Registro, pelos estudantes, dos diferentes meios de comunicação existentes; elaborar gráfico com os dados coletados. (Iniciar a confecção e interpretação de gráficos) (p.42)”.

“**Listar** produtos consumidos em casa e identificar a origem. Relacionar os produtos do campo e processados na cidade (p.44)”.

“Levantar e discutir os diferentes problemas ambientais e suas possíveis soluções no município, no campo e na cidade, em comparação com outros locais no país e em outros países (p.44)”.

“Trabalhar mapas como elementos de comunicação visual: “traduzir” legendas e elaborar novas legendas a partir da comparação de mapas (p.46)”.
“Identificar e analisar diferentes tipos de paisagens através de desenhos, fotografias, quadros artísticos, filmes , etc (p.47)”.
“Trabalhar com a produção de cartazes, painéis, vídeos, textos e debates sobre o tema (p.50)”.

Quadro 24 - Atividades escolares que envolvem leitura, escrita e oralidade, seção de diretrizes e competências da Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora. Elaborado pela autora.

No quadro abaixo, apresentamos trechos em que os gêneros textuais apareceram nesta seção do documento.

“...solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos , etc. (p.38)”.
“ Entrevistar os comerciantes e os compradores (p.44)”.
“Montagem de um caderno de receitas do campo e da cidade (p.44)”.
“Utilizar documentários e textos que relatam fatos históricos da formação territorial do Brasil (p.49)”.
“Utilizar diferentes documentos gráficos e cartográficos (p.49)”.
“Aplicar os conceitos geográficos em textos argumentativos para interpretar a realidade (p.51)”.
“Utilizar vídeos (filmes, documentários) e textos jornalísticos que abordam questões étnicas, conflitos nacionais e territoriais (p.52)”.
“Comparar a distribuição geográfica da indústria mundial em diferentes épocas (Divisão Internacional do Trabalho (DIT) Clássica e Nova DIT), utilizando mapas, textos, charges e vídeos sobre o tema (p.52)”.
“Pesquisar e discutir os principais problemas ambientais em escala mundial – nesse ponto torna-se interessante os trabalhos em grupo com apresentação de cartazes, painéis, vídeos produzidos pelos alunos e debates (p.52)”.

Quadro 25 - Trechos sobre gêneros textuais presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de competências e diretrizes- elaborado pela autora.

Seção 3 – Sugestões de atividades

Atividade entrevista – após a entrevista: a) Os alunos devem produzir um material a ser apresentado ao professor e à turma, de maneira que possam relatar aos colegas suas experiências nas entrevistas, destacando aquilo que mais gostaram e o que lhes foi acrescentado, qual foi o ganho de conhecimento sobre aquela carreira e, em sentido mais amplo, sobre o mercado de trabalho. O professor pode organizar essa apresentação na forma de um debate, estabelecendo as regras para que os alunos desenvolvam a capacidade de ouvir as opiniões alheias e a respeitá-las, mesmo quando foram divergentes das suas. b) A parte visual desse trabalho pode ser apresentada de diversas maneiras, desde a produção de cartazes contendo fotografias, imagens e informações referentes àquela profissão, até a confecção de um painel de fotografias dos profissionais em seus locais de trabalho, cujas fotos devem conter título e legenda. Tanto os cartazes quanto o painel fotográfico podem
--

ficar expostos na escola por uma semana, em local disponível às demais turmas (p.69-70)”. “Pensar a utilização da televisão em sala de aula é permitir a aproximação de uma linguagem que possui a força de sua atuação no cotidiano de nossos alunos (p.72)”. “Essa força também orienta nossas conversas, basta lembrar os últimos temas que discutiu com seus amigos. Havia algo que foi noticiado pela TV ? Nesse sentido, vasto é o campo de atividades que podem ser desenvolvidas a partir desse recurso midiático. Dentre eles é possível destacar as telenovelas , os noticiários , os seriados e as propagandas exibidas nesse circuito. Portanto, diante das inúmeras possibilidades essa proposta de atividade se focará nos noticiários exibidos na TV aberta do Brasil devido ao seu campo de abrangência e audiência (p.72)”. “Produção de material: após a exibição das reportagens e a partilha em sala de aula, oriente os alunos para que criem manchetes de jornais e/ou reportagens sobre o Haiti. Aproveite para observar o enfoque que atribuirão em suas matérias e comparar com a produção midiática. Qual Haiti eles gostariam que o mundo conhecesse por suas notícias ? Quais imagens exibiriam? Esse material também poderá ser uma produção avaliada pelos demais professores da turma , sobretudo o professor de História e de Português (p.74)”. “ Entrevistar moradores antigos do bairro e indagar sobre as mudanças ocorridas no comércio, nas construções, no arruamento. Juntamente com o professor de História , organizar um roteiro para o estudo da evolução histórica do bairro (p.78)”. “Elabore, junto com seus colegas, um planejamento de arborização para a sua cidade. Cada um deve retomar a planta e o texto em que foram registradas as observações feitas. Ao final, a turma terá um projeto para uma parcela da cidade (p.82)”. “Escreva, com os seus colegas, um artigo sobre as conclusões que vocês chegaram e envie-o para o jornal da cidade ou para a Câmara dos Vereadores. Os políticos têm que tomar conhecimento e atitudes com relação aos problemas ambientais (p.83)”. “ Procure se orientar junto com o professor de Arte sobre reciclagem de papel. Faça uma oficina e elabore cartões que podem ser enviados para seus colegas, parentes e amigos . Seja criativo! Com o professor de Português , trabalhe com a produção de textos e subscrição dos envelopes para o envio (p.85)”. “Entrevista qualitativa – fazer tomada de notas , anotar as impressões sobre a paisagem, compilar as respostas das entrevistas e encaminhar para construção de gráficos e tabelas , pedir ajuda ao professor de matemática. Expor em murais o trabalho para toda a escola . Pode-se ainda, abrir um espaço para discutir ações a serem realizadas pelos moradores do bairro (p. 88)”. “A introdução da linguagem cartográfica pode ser feita de diferentes maneiras: desenhos, croquis, maquetes, plantas são caminhos para pensar o espaço geográfico e os estudos dos lugares são caminhos interessantes para tal tarefa (p.94)”. Quadro 26 - Trechos que trazem gêneros/hipergêneros presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades - elaborado pela autora.

Nessa segunda categoria, de gêneros, pudemos verificar vários aspectos relativos à linguagem.

Ao analisarmos a Proposta, podemos notar que o ensino Geografia está centralmente apoiado na linguagem, sugerindo que os conceitos da Geografia devem ser construídos com os alunos tendo os variados gêneros textuais e suportes como ferramenta de mediação entre as

situações da realidade dos alunos com os conteúdos escolares. Alguns exemplos demonstram isso: “Leitura, com a turma, de **textos de jornais e revistas** que mostrem formas diferentes de uso dos espaços públicos e dos privados, relacionando-os e diferenciando-os (p.42)”; “Identificar e analisar diferentes tipos de paisagens através de **desenhos, fotografias, quadros artísticos, filmes**, etc (p.47)”; “Aplicar os conceitos geográficos em **textos argumentativos** para interpretar a realidade (p.51)”; “Pesquisar e discutir os principais problemas ambientais em escala mundial – nesse ponto torna-se interessante os trabalhos em grupo com apresentação de **cartazes, painéis, vídeos** produzidos pelos alunos e **debates** (p.52)”; dentre outros citados nos quadros de análise. Os gêneros funcionam como um instrumento de comunicação para potencializar a aprendizagem e também como instrumento de ensino, Schneuwly (2004). Retomaremos aqui o conceito de multiletramentos de Rojo (2012) que enfatiza que existem dois tipos de multiplicidades nas sociedades contemporâneas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p.13)”. Essa multiplicidade de semioses se materializa através dos gêneros textuais variados que são instrumentos, relativamente estáveis e que vão sofrendo modificações a fim de adequarem ao meio social e as novas necessidades comunicativas. Novamente percebemos que a parte metodológica está em consonância com a parte teórica e de diretrizes, sugerindo atividades que envolvam o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, como podemos visualizar nos exemplos: “Pensar a utilização da **televisão** em sala de aula é permitir a aproximação de uma linguagem que possui a força de sua atuação no cotidiano de nossos alunos (p.72)”; “Produção de material: após a exibição das **reportagens** e a partilha em sala de aula, oriente os alunos para que criem **manchetes de jornais e/ou reportagens** sobre o Haiti. Aproveite para observar o enfoque que atribuirão em suas matérias e comparar com a produção midiática. Qual Haiti eles gostariam que o mundo conhecesse por suas **notícias**? Quais imagens exibiriam? **Esse material também poderá ser uma produção avaliada pelos demais professores da turma, sobretudo o professor de História e de Português (p.74)**”.

As atividades escolares sugeridas proporcionam práticas de letramento com os gêneros, tanto orais como escritos, como instrumentos que possibilitam ao aluno transitar e se inserir nas diferentes esferas sociais, como um ser transformador da sociedade, como por exemplo nos seguintes trechos: “**Entrevistar** moradores antigos do bairro e indagar sobre as mudanças ocorridas no comércio, nas construções, no arruamento. **Juntamente com o professor de História**, organizar um roteiro para o estudo da evolução histórica do bairro (p.78)”; “Elabore, junto com seus colegas, um **planejamento de arborização** para a sua

cidade. Cada um deve retomar a planta e o texto em que foram registradas as observações feitas. Ao final, a turma terá um **projeto para uma parcela da cidade** (p.82)”; “Escreva, com os seus colegas, um artigo sobre as conclusões que vocês chegaram e **envie-o para o jornal da cidade ou para a Câmara dos Vereadores. Os políticos têm que tomar conhecimento e atitudes com relação aos problemas ambientais** (p.83)”. Também nesta leitura, encontramos trechos em que os suportes/hipergêneros são citados como recursos para construção do conhecimento geográfico: jornal, revistas, livro, televisão, atlas. Porém, as sugestões de atividades não mostram como trabalhar o gênero especificamente, explorando suas características linguístico-discursivas, com exceção dos mapas, mas sugere o trabalho em conjunto com o professor de Português e de outros componentes curriculares, abrindo espaço para uma interdisciplinaridade, o que se mostra bastante positivo. Poucas atividades focaram a circulação social, como escrever um artigo e enviar a um jornal.

A produção dos textos aparece, na maioria das vezes, de uma forma limitada à atividade escolar, sem uma reflexão sobre qual gênero será usado e, na maioria das vezes, sem um contexto social daquela escrita. Já que o próprio documento indica a interdisciplinaridade e os suportes/hipergêneros, essa seria uma forma proveitosa de interagir com textos pela Geografia: produção de materiais como jornais, informativos, panfletos, folders, *blogs*, sites, páginas do Facebook, sempre voltadas à circulação daquilo que é produzido no campo da Geografia escolar, mas que pode circular para além da “escrita para o professor”. A entrevista, por exemplo, foi uma ilustração bastante pertinente de uso de gêneros na Geografia, mas que poderia circular para além da escola, principalmente no meio digital.

No entanto, entendemos que a disciplina desponta como uma ciência de grande importância na ampliação dos letramentos dos alunos numa perspectiva dos multiletramentos, ao possibilitar o trânsito pelos gêneros multimodais, ainda com pouca inserção nos digitais. Ressaltamos que poucas atividades preveem a circulação dos textos fora da escola, não possibilitando uma real inserção do texto do aluno, autor de um discurso, nas atividades sociais.

3) CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Entendemos que o trabalho com gêneros textuais, numa perspectiva dos multiletramentos, que leve o aluno a pensar criticamente sobre os conceitos aprendidos, a questioná-los e relacioná-los com a sua realidade, analisando a influência dos contextos

sociais nas construções dos textos pode desenvolver as capacidade de linguagem desse aluno. Retomamos, aqui, as quatro capacidades, citadas na parte teórica desta dissertação:

Capacidade de significação (CS) - capacidade de construir sentido mediante representações ou conhecimentos sobre as práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.)

Capacidade de ação (CA) – possibilidade de adaptar-se as características do contexto e do referente – capacidade de idealizar/ hipotetizar /supor;

Capacidade discursiva (CD) – capacidade de fazer escolhas adequadas ao nível do discurso;

Capacidade linguístico-discursiva (CLD) – capacidade de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

No documento, as capacidades estão reveladas nos seguintes trechos:

Seção 1 – seção teórica

“conceber uma proposta curricular para o ensino de Geografia a partir do espaço imediato de vida dos alunos é fundamental, mas não pode ficar reduzido a essa escala de análise e, sim, <u>articular o lugar em outras dimensões espaciais e temporais</u> (p.14)”.
“ <u>As escalas vão desde a local</u> (escala de detalhamento) <u>até à mundial</u> (escala de generalização). Ao retomar o exemplo da cultura de arroz, podemos estudá-la em um município de Minas Gerais (âmbito local); podemos compará-la com as de outros municípios de Minas Gerais (âmbito regional) ou com as diferentes culturas de arroz do Brasil (âmbito nacional) e até com a de outros países, como a da China (âmbito mundial) (p.15)”.
“A Cartografia, através de desenhos, gráficos, tabelas e, em especial, dos mapas, permite estabelecer um <u>sistema de comunicação dos referenciais espaciais</u> , e que se podem contemplar as proposições de integrar as disciplinas escolares básicas propostas por Balchin (p.21)”.
“Em geral, os mapas utilizados pelas crianças pautam-se em <u>referenciais simbólicos</u> que não têm nenhuma significação para elas. Dessa forma, é importante ressaltar a necessidade de considerar o conhecimento da utilização do símbolo na representação gráfica. Para tanto, os alunos devem passar pela experiência de construir símbolos, elaborando, inicialmente, seus próprios mapas, ou seja, codificando-os antes de decodificar os mapas elaborados por adultos (p. 22).”
“o aluno, anteriormente ao uso de mapas elaborados por adultos, deve passar pela experiência de mapeador do seu espaço de ação cotidiana, situação que o levará a <u>solucionar problemas relativos à seleção do que representar, conforme a escala definida e, posteriormente, a lidar com representações em diferentes escalas</u> (p.23)”.
“O trabalho de alfabetização cartográfica pressupõe a ação do aluno na construção do conhecimento. A ação é uma necessidade do aluno para compreender o conteúdo e a gramática do mapa. Assim, tendo a oportunidade de <u>construir representações do espaço</u> (maquetes, plantas e mapas), ele vai adquirindo uma outra visão da Cartografia e

compreendendo o mapa de forma mais significativa e torna-se um letrado cartográfico (p. 25-26).”

Quadro 27 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica- elaborado pela autora.

Seção 2 – diretrizes e competências

“Diferenciar os grupos da escola e da comunidade e **identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência** (p. 40).”

“Levantar e discutir os diferentes problemas ambientais e **suas possíveis soluções** no município, no campo e na cidade, em **comparação com outros locais no país e em outros países** (p. 44).”

“**Discutir as diferentes paisagens da cidade** e se elas poderiam ser diferentes e por quê (p.47).”

“Pesquisar e **discutir os principais problemas ambientais em escala mundial** – nesse ponto torna-se interessante os trabalhos em grupo com apresentação de cartazes, painéis, vídeos produzidos pelos alunos e debates (p.52).”

Quadro 28 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de competências e diretrizes- elaborado pela autora.

Seção 3 – sugestões de atividades

O arquivo de fotografias poderá conter **fotos antigas e atuais** de diferentes lugares e elas podem ser obtidas em revistas, jornais, cartões postais e, até mesmo, fotos que estão guardadas em casa ou tiradas pelos alunos em trabalhos de campo e em excursões. (p. 57)

Exemplo de questão sugerida na atividade de leitura de fotografias: “A questão que possibilita a síntese da análise: **qual é a relação que se estabelece entre a sociedade e a natureza no espaço geográfico?** (p.60).”

“Mais que recolher dados, a entrevista permite **compreender melhor determinado contexto ou situação**, constituindo-se para os alunos um processo de aprendizagem. Isso é possível, pois permite, por exemplo, **testar ou levantar hipóteses** a respeito de um assunto sugerido como objeto de estudo. Seguindo o mesmo raciocínio, destaca-se que tanto a investigação quanto o diálogo são importantes ao desenvolvimento intelectual dos alunos (p.65).”

“Como contribuição à prática sugerida, apresentamos a seguir dois exemplos de trabalhos escolares a partir do uso da entrevista, nos quais se procurou valorizar inúmeras competências e atitudes dos alunos, como: a **capacidade de organização** para trabalhos em grupos; a **redação de perguntas para a entrevista**, num primeiro momento, e depois de textos resultantes; o registro e a análise de dados e informações relevantes àquilo que se propôs pesquisar; a confecção de gráficos e tabelas; o olhar para o outro com respeito e consideração; a tolerância e o respeito para com opiniões divergentes, dentre outras (p.67).”

Uma das etapas da entrevista:

“A etapa seguinte deve ser a de formulação das perguntas que irão orientar a entrevista. As questões devem ser feitas a partir dos objetivos estipulados anteriormente. Devem obedecer a princípios como: os **objetivos da entrevista; a natureza do conteúdo; que tipo de informação se espera obter**; se a entrevista será quantitativa ou qualitativa, ou ainda se será estruturada, semiestruturada ou não estruturada (p.69).”

Para o tema Desperdício e aproveitamento de Recursos naturais¹⁹ são sugeridas uma série de atividades que envolvem o trabalho interdisciplinar como construção de gráficos e tabelas. Confecção de texto argumentativo, **mobilização para fazer campanha, circulação dos textos dentro da escola e na esfera familiar** (p. 84, 85,86).

“Atividade II

Discuta com seus colegas o resultado obtido e elabore propostas de aproveitamento dos livros, cadernos e demais papéis utilizados. Façam uma **campanha, na escola, de aproveitamento dos livros de um ano para outro. Como uma turma pode cooperar com a outra e com a natureza?**

Qual o destino dos livros didáticos da escola quando não são mais utilizados?”

“... o modelo [da maquete] permite certa **manipulação dos elementos** no sentido de ir e vir, deslocando-se conforme o interesse do observador e criando um jogo que provoca a **desequilíbrio do sujeito na busca das soluções para contínuas alterações de localização**: primeiro, do observador em relação à maquete e depois de elementos, dentro da maquete, uns em relação aos outros (p. 91).”

Quadro 29 - Trechos sobre capacidades de linguagem presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades - elaborado pela autora.

Entendemos que mesmo não estando explícito no documento, é totalmente possível desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos a partir das atividades sugeridas para a construção dos conhecimentos geográficos. As três seções mantêm uma coerência entre si no tocante às capacidades. Entretanto, nas seções 2 e 3 fica mais clara essa possibilidade, uma vez que é nelas em que se dão diretrizes metodológicas sobre o trabalho com os textos no campo da Geografia.

A Geografia, ao levar o aluno a se situar no contexto das situações espaciais, possibilitando que crie hipóteses, idealize, relacione os aspectos macros com a sua realidade e possa se engajar nas ações languageiras, contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, em específico, as capacidades de ação e significação.

As capacidades de ação estão bastante presentes quando se solicita a leitura e produção de textos que levam o aluno a levantar hipóteses, adaptar-se às características do contexto, como no trecho citado logo acima: “Façam uma campanha, na escola, de aproveitamento dos livros de um ano para outro. Como uma turma pode cooperar com a outra e com a natureza?” Nessa situação, os alunos deverão pensar no contexto de produção, fazendo escolhas e adequações para atingir o público desejado.

Notamos também uma exploração da capacidade de significação, como no exemplo: “Pesquisar e discutir os principais problemas ambientais em escala mundial – nesse ponto torna-se interessante os trabalhos em grupo com apresentação de cartazes, painéis, vídeos

¹⁹ A atividade completa encontra-se no anexo 3

produzidos pelos alunos e debates (p.52)”, tipo de atividade que pode levar o aluno a construir sentido para os temas trabalhados, relacionando-os a e refletindo sobre sua realidade e de modo crítico, em soluções que atinjam o macro, possibilitando uma percepção da ideologia subjacente e engajamento nas práticas sociais. Trata-se de levar os alunos a questionar a “realidade” publicada nos jornais, por exemplo. Em se tratando de ensino de Geografia, por que tais regiões são privilegiadas no discurso jornalístico de um periódico da cidade, por exemplo? Por qual razão os mapas trazem certas regiões como centrais e outras periféricas? Por que as notícias de economia, por exemplo, enfocam certos aspectos e omitem outros? Nos debates, como sugerido no quadro 26, como os alunos se posicionam frente aos temas polêmicos relativos ao meio ambiente, por exemplo? Ou mesmo nos gêneros notícias e reportagens dos jornais televisivos, também no quadro 26, quais discursos não estão revelados? Com a mediação do professor, é possível desenvolver essa capacidade de significação dos alunos, de modo a torná-los mais críticos sobre o conhecimento em geral, e geográfico, que os ronda.

Os gêneros permitem visualizar e representar o contexto (sujeitos das entrevistas, relatos das experiências, o uso de jornais, atividades que sugerem produções de texto para mobilizar a comunidade, para câmara de vereadores, que fazem o aluno refletir sobre os objetivos que pretendem atingir ao pensar em planos para resolver os problemas que afetam o bairro, o entorno da escola).

Como consequência, esse trabalho com as capacidades de ação já está intimamente relacionado aos processos históricos e ideológicos: os componentes do contexto trazem consigo características sociais, objetivos comunicativos, conhecimentos acumulados, como no exemplo: “Mais que recolher dados, a entrevista permite **compreender melhor determinado contexto ou situação**, constituindo-se para os alunos um processo de aprendizagem. Isso é possível, pois permite, por exemplo, **testar ou levantar hipóteses** a respeito de um assunto sugerido como objeto de estudo. Seguindo o mesmo raciocínio, destaca-se que tanto a investigação quanto o diálogo são importantes ao desenvolvimento intelectual dos alunos (p.65)”. Dessa forma, há um incentivo à participação e envolvimento dos alunos na construção dos saberes acadêmicos, possibilitando que estes sejam realmente apreendidos por eles e possam ser relacionados ao cotidiano.

As capacidades discursivas e linguístico-discursiva quase não são encontradas – uma vez que no documento, e acreditamos, na escola, o professor de Geografia não costuma orientar a produção sobre aspectos da textualidade (tipologias, plano textual) – provavelmente por não saber como orientar nesse sentido. O documento fala em trabalho conjunto com

outras disciplinas, mas apenas sugerindo que se peça ajuda ou mostre para o outro professor. Não leva a uma reflexão sobre como poderá ser feito o trabalho interdisciplinar com o professor de Português para esmiuçar as funções comunicativas e as características linguísticas dos textos. A única orientação que vimos foi sobre as etapas para elaborar a entrevista. Sendo assim, depende do professor de Português para o desenvolvimento dessas capacidades, o que inclusive é orientado no documento. Depende também de orientações de livros didáticos de Geografia, o que acreditamos, ainda sem ter feito levantamentos, não acontece.

4) LETRAMENTO CIENTÍFICO

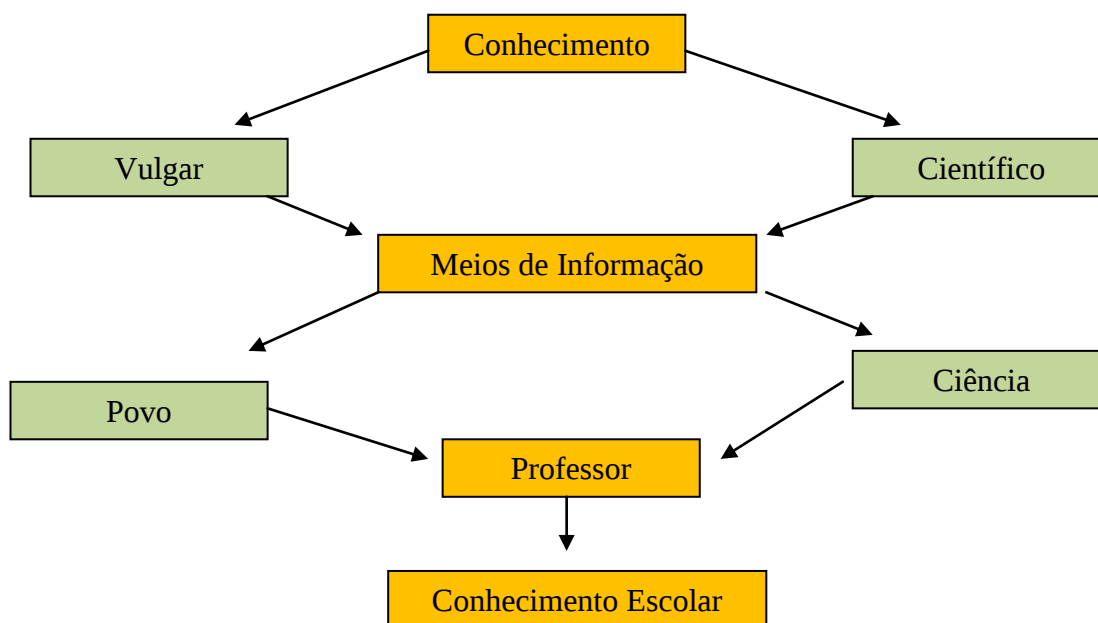
A ideia de ser um componente curricular que leva o aluno a refletir, analisar, questionar sobre o mundo em que vive, percebendo-se como ser transformador da sociedade, nos leva a entender que tal componente está de acordo com os preceitos do letramento científico que o expande para todas as áreas de conhecimento e não só a das Ciências Naturais, como defendido no corpo dessa pesquisa. Retomamos que, segundo Mota-Roth, o letramento científico abarca 4 dimensões principais: conhecimento, atitude, compreensão e produção de discursos sobre ciência e tecnologia, e capacidade de escolha sobre questões relativas à Ciências e Tecnologia na sociedade. Alguns trechos extraídos do documento explicitam a possibilidade de trabalho com o letramento científico na Geografia.

Seção 1 – seção teórica

“O espaço geográfico é dinâmico e resulta, necessariamente, da **compreensão das relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza**. Isso ocorre inserido num processo histórico, visto que no espaço geográfico estão registradas as articulações entre os homens, e entre estes e a natureza, ao longo do tempo (p. 8)”.

“O esquema seguinte nos conduz a **reflexões sobre as interações que se estabelecem na escola e fora dela, conduzindo-nos a reflexões acerca do conhecimento**. Aponta, também, para uma reflexão sobre o papel do professor como mediador entre o conhecimento vulgar e o conhecimento científico, na construção do conhecimento escolar. Vale ressaltar que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, na escola, requer uma **visão de totalidade do conhecimento de mundo**. O mundo vivido pelas pessoas não é fragmentado; não abrimos a cada momento uma gaveta em nossa memória para utilizar os conhecimentos de geografia, de história, de matemática, de nossa língua materna etc., no nosso cotidiano de vida. Se a cada momento articulamos todos os nossos conhecimentos em nossa visão de mundo, a escola não pode fazer diferente. Conduziremos nossa proposta de trabalho com a Geografia

na busca de uma visão interdisciplinar e holística dos conteúdos escolares (p. 9)”.



“Ao pensarmos na escola e no **conhecimento do aluno** conhecimento escolar, estamos englobando todas as formas de conhecimento. O professor deve estar atento para o e, por outro lado, para o **conhecimento científico**, posto que o **conhecimento escolar deve ser uma mediação entre ambos** (p.11).”

“Assim, o aluno, anteriormente ao uso de mapas elaborados por adultos, deve passar pela **experiência de mapeador do seu espaço de ação cotidiana**, situação que o levará a solucionar problemas relativos à seleção do que representar, conforme a escala definida e, posteriormente, a lidar com representações em diferentes escalas (p.23)”.

“A **educação cartográfica**, que se desenvolve ao longo da escolarização, permitirá aos alunos tornarem-se **cidadãos geográfica e cartograficamente letrados**, naturais usuários de mapas, em todas as suas possibilidades (p. 26).”

Quadro 30 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção teórica - elaborado pela autora.

Seção 2 – diretrizes e competências

“Destacar, no desenho, **coisas feitas pelo homem e coisas feitas pela natureza** (p. 40).”

“Leitura, com a turma, de textos de jornais e revistas que mostrem formas **diferentes de uso de espaços públicos e dos privados, relacionando-os e diferenciando-os** (p. 42).”

“Analisar e ler mapas e imagens e **relacioná-los com questões da realidade mundial para compreender e/ou ampliar as noções de Nação, Estado e Território** (p50)”.

“O trabalho a ser desenvolvido com os temas propostos deve nortear **reflexões acerca do consumismo, da função da tecnologia no mundo moderno**, da distribuição da riqueza, da **urbanização** e das formas de relacionamento do **homem com a natureza** (p.51)”.

“Analisar os grandes **impactos ambientais no mundo** e seus desdobramentos: os movimentos ambientalistas, as Organizações Não Governamentais (ONGs), as Agendas Globais etc. (p.50)”.

“**comparar, estabelecer relações, conceituar** (p.29)”.

“**Conceito** de vizinhança, **conceito** de orientação espacial (p.41).”

“Estudar a água: **a água na natureza** (chuvas, rios, lagos) e a **água apropriada pela sociedade** (água encanada, esgoto, desperdício de água). Utilizar vídeos, filmes e livros de literatura infantil que tratam da temática proposta para o ano (p. 42)”.

Quadro 31 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de competências e diretrizes - elaborado pela autora.

Seção 3 – sugestões de atividades

“Mais do que recolher dados, a entrevista permite compreender melhor determinado contexto ou situação, constituindo-se para os alunos um processo de aprendizagem. Isso é possível pois permite, por exemplo, **testar ou levantar hipóteses** a respeito de um assunto sugerido como objeto de estudo. Seguindo o mesmo raciocínio, destaca-se que tanto a investigação quanto o diálogo são importantes ao desenvolvimento intelectual dos alunos. **É possível, através desse tipo de pesquisa, produzir conhecimento, ou seja, fazer ciência, o que fundamenta sua aplicação no ensino de Geografia** (p. 65).”

“trabalhos escolares a partir do uso da entrevista, nos quais se procurou valorizar inúmeras **competências e atitudes dos alunos**, como: a capacidade de organização para trabalhos em grupos; a redação de perguntas para a entrevista, num primeiro momento, e depois de textos resultantes; **o registro e a análise de dados e informações relevantes àquilo que se propôs pesquisar**; a confecção de gráficos e tabelas; o olhar para o outro com respeito e consideração; a tolerância e o respeito para com opiniões divergentes, dentre outras (p.67)”.

“A cidade pode ser estudada sob diferentes pontos de vista: olhá-la internamente e/ou **concebê-la como parte de um sistema de relações e processos de âmbito regional, nacional e mundial que estão num contínuo processo de mutação**(p.75)”.

“O trabalho a ser desenvolvido com os temas propostos deve nortear **reflexões** acerca do consumismo, da função da tecnologia no mundo moderno, da distribuição da riqueza, da urbanização e das formas de **relacionamento do homem com a natureza** (p.80)”.

“Elabore, junto com seus colegas, um **planejamento de arborização para a sua cidade**. Cada um deve retomar a planta e o texto em que foram registradas as observações feitas. Ao final, a turma terá um projeto para uma parcela da cidade (p.82)”.

““Quantas árvores existem nos livros?

O mundo gasta papel demais. **Precisamos economizar e reciclar**.

Quando economizamos e reciclamos papel, estamos poupando energia elétrica, água, florestas e outros recursos naturais.

Nesta atividade, vamos fazer uns cálculos interessantes:

Arranjar uma balança. **Medir o peso de todos os livros e cadernos de todos os colegas na sala de aula. Quantas árvores seria necessário cortar para fabricar todos aqueles livros e cadernos?** Para calcular o total de árvores, utilizar a seguinte relação: para cada 50 kg de papel, uma árvore adulta.

Sabendo os gastos de sua sala, multiplicar pelo número de turmas da escola e obter uma estimativa de consumo.”

Peça ajuda ao professor de Matemática na realização dessa atividade (p.84)”.

“Discuta com seus colegas o resultado obtido e **elabore propostas de aproveitamento dos livros, cadernos e demais papéis utilizados**. Façam uma campanha, na escola, de aproveitamento dos livros de um ano para outro. Como uma turma pode cooperar com a

outra e com a natureza?

Qual o destino dos livros didáticos da escola quando não são mais utilizados?(p.84-85)”.
 Quadro 32 - Trechos sobre letramento científico presentes no documento da Prefeitura de Juiz de Fora, na seção de sugestões de atividades - elaborado pela autora.

A nosso ver, a proposta caminha para um trabalho voltado para a valorização do saber dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico, cabendo ao professor fazer a mediação entre esses saberes e os saberes escolares. O estímulo ao trabalho com gêneros variados está condizente com as indicações dos teóricos da área de Geografia²⁰ e com os documentos de base nacionais, que têm a leitura de mundo do aluno como fator fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades críticas.

Esse fato vai ao encontro da visão de letramento científico defendida neste trabalho, que consiste na capacidade de o aluno relacionar os conhecimentos científicos que circulam na escola nas diversas disciplinas, ou seja, na interação com os textos científicos, com o conhecimento trazido do meio em que vive, permeado pelas suas relações sociais. Ao conciliar esses “dois mundos” que, a princípio, poderiam parecer tão distantes, o aluno pode relacionar o conteúdo aprendido na escola com a vida e a vida com a escola, de modo a ter mais meios para agir socialmente sobre os temas das ciências.

É letramento científico não apenas por abordar a temática da ciência e tecnologia, mas também por trabalhar esse conhecimento científico-escolar relacionado com a vida cotidiana e refletido na sociedade, mas é restrito à escola (relaciona com os textos que circulam mais na escola). Poucas são as sugestões de circulação dos textos científicos para além da escola, como no exemplo da entrevista, que ressaltamos no trecho destacado: “É possível, através desse tipo de pesquisa, produzir conhecimento, ou seja, fazer ciência, o que fundamenta sua aplicação no ensino de Geografia”. Vemos então que lidar com o texto científico é uma atividade presente no documento; entretanto, onde está a sua circulação?

As atividades permitem a reflexão sobre assuntos de interesses para sua vida cotidiana, porém não apontam a interação com a comunidade, a circulação social e a possibilidade de um engajamento na transformação da realidade.

Ao analisarmos a Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora percebemos que a linguagem científica, materializada em alguns gêneros, perpassa todo o processo de construção do conhecimento geográfico, desde sua seção teórica até a metodológica, através das atividades sugeridas para o trabalho no cotidiano escolar. As atividades contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao

²⁰ Citações feitas na seção 2.7 desta dissertação.

levá-los a se posicionarem e buscarem soluções para determinados assuntos. O documento sugere o trabalho com gêneros textuais, mas não aponta como o professor deve trabalhar alguns deles; apesar disso, indica que as atividades devem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Percebemos nas propostas de atividades sugeridas a presença das quatro dimensões citadas por Motta-Roth no corpo dessa pesquisa: o conhecimento, a atitude, a compreensão e a produção e a capacidade, sendo que a primeira (o conhecimento sobre Ciência e Tecnologia) e a terceira (a interação com gêneros científicos) são as mais abundantes. As tarefas buscam possibilitar que o aluno possa se posicionar ativamente, buscando um engajamento social, que seja capaz de produzir textos com conteúdos científicos e a construção de conhecimentos específicos de gêneros da área, como o estudo da cartografia, a leitura de gráficos e tabelas.

No decorrer das análises, percebemos que a proposta apresenta grande quantidade de atividades que podem levar à reflexão sobre a atitude, uma vez que trabalha com construção de conceitos, buscando relacioná-los com a realidade dos alunos na via de uma transformação na atitude deles na sua relação com a sociedade, como nos trechos: “Analisar e ler mapas e imagens e **relacioná-los com questões da realidade mundial para compreender e/ou ampliar as noções de Nação, Estado e Território** (p.50)”; “Estudar a água: **a água na natureza** (chuvas, rios, lagos) e a **água apropriada pela sociedade** (água encanada, esgoto, desperdício de água). Utilizar vídeos, filmes e livros de literatura infantil que tratam da temática proposta para o ano (p. 42)”; “O trabalho a ser desenvolvido com os temas propostos deve nortear **reflexões** acerca do consumismo, da função da tecnologia no mundo moderno, da distribuição da riqueza, da urbanização e das formas de **relacionamento do homem com a natureza** (p.80)”. Entretanto, para que a atitude perante a Ciência seja posta efetivamente em prática na escola e na vida, será necessário realizar ações práticas na escola (relativas à lixo, descarte de tecnologia por exemplo, economia de água, que são temas recorrentes no documento), o que foge ao escopo do documento, e sim requer atividades dentro e fora da escola.

Análise geral do documento

Após analisar as quatro categorias acima, confirmamos que a relação entre linguagem e o ensino de Geografia é bastante profícua, uma vez que o trabalho com os textos específicos da área, dotados de recursos semióticos, que exigem uma leitura diferenciada e complexa, contribui para a ampliação dos letramentos dos alunos; e ao mesmo tempo amplia a leitura, a

escrita e a oralidade para outras esferas para além do livro didático, como jornais, revistas e sites em geral, conforme já citado.

As práticas de linguagem sugeridas no documento estão de acordo com a perspectiva dos multiletramentos já que consideram as multiplicidades culturais presentes nas escolas e utilizam linguagens variadas, conforme explicitados ao longo da análise nos trechos extraídos do documento como: “Entender as **diferenças entre os diversos grupos sociais e culturais**: a rua, a escola, a igreja, o clube, a família (p. 39)”; “Diferenciar os grupos da escola e da comunidade e **identificar as relações de afetividade/pertencimento com o lugar de vivência** (p.40)”; “Discutir a participação de **diferentes grupos populacionais** no estado: índios, negros, brancos e migrantes de outras regiões do país e de outros países (p.46)”; “Utilizar **diferentes linguagens textuais** (literária, jornalística, musical) e **visuais** (fotografias, charges, desenhos) **e audiovisuais** (cinema, vídeo) (p. 49)”; “Comparar a distribuição geográfica da indústria mundial em diferentes épocas (Divisão Internacional do Trabalho (DIT) Clássica e Nova DIT), utilizando **mapas, textos, charges e vídeos** sobre o tema (p.52)”; “O uso de **múltiplas linguagens**, como citado anteriormente, possibilita maior riqueza às abordagens de temas no âmbito da Geografia Escolar. O foco aqui é a **linguagem oral**, domínio que envolve a participação dos alunos e de outros atores sociais na construção de saberes geográficos (p. 64).”

Porém, em relação à interatividade pela tecnologia multimidiática, a proposta deixa lacunas, tendo poucas sugestões de acesso e utilização de recursos das mais diversas mídias, muitas vezes apenas sugerida como forma de consulta. Não notamos, ainda, uma inserção efetiva das tecnologias no ambiente escolar pela via do documento de Geografia. Também acreditamos que seria interessante haver propostas de jogos interativos, disponíveis na internet com livre acesso, e de muito interesse dos jovens da contemporaneidade.

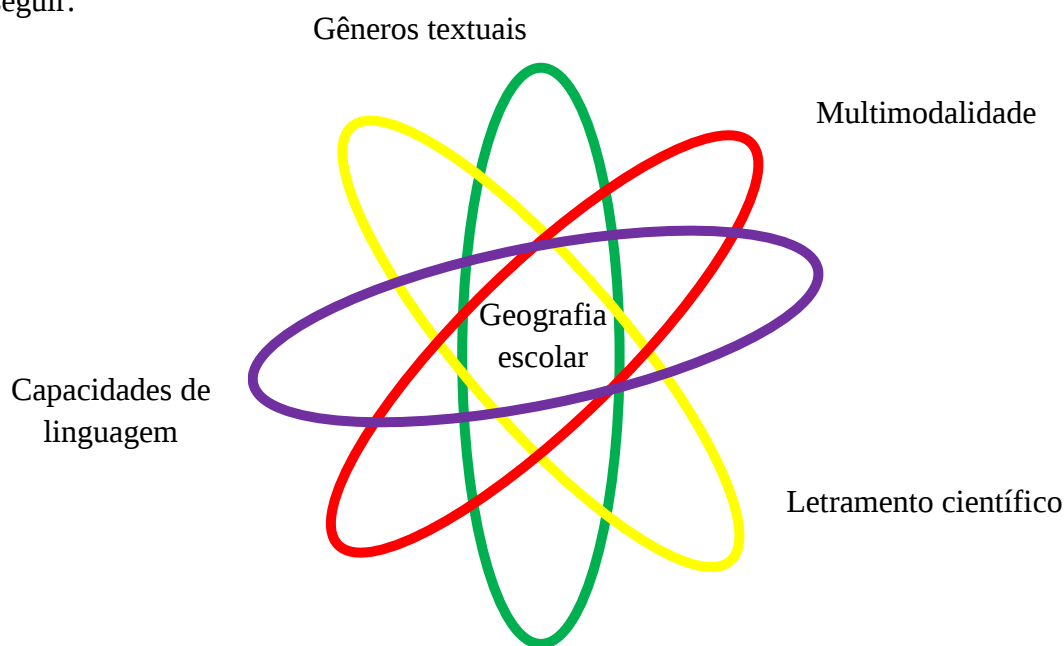
Ainda assim, entendemos que a proposta, mesmo apresentando algumas lacunas, representa um avanço, no tocante à relação da linguagem com este componente curricular, na tentativa de valorizar os múltiplos letramentos na escola. Também percebemos uma forte tendência a valorizar o mundo do aluno, centrando o processo educacional a partir das experiências de vida dos sujeitos, como explicitamos a seguir: “As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo conhecimentos decorrentes de suas **vivências espaciais, experiências, resultados de seus deslocamentos, moradias e convivências com diferentes pessoas e grupos sociais**. Todas as pessoas trazem do seu **ambiente familiar e cultural saberes que não podem ser desconsiderados** (p. 10)”; “o conhecimento escolar não pode ignorar nenhum tipo de conhecimento e as instituições de ensino devem **valorizar a pluralidade cultural e**

desenvolver práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes “vozes” e manifestações culturais (p.11)”; “Trabalhar com fotos das famílias dos alunos com o objetivo de **apresentar as diversas organizações familiares** (p.38)”; “Pesquisar, com os alunos, o número de filhos de seus avós, bisavós etc., **comparando com o que ocorre hoje em suas famílias** (p.49)”.

Entendemos, dessa forma, que a Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora tanto em sua seção teórica, quanto na metodológica, está voltada para a construção conhecimento sustentada pela linguagem, possibilitando o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos.

Essa visão integrada de áreas, em que visualizamos a construção do conhecimento na escola pela linguagem situada, permite que, no futuro, ações coletivas nas escolas sejam propostas, projetos de trabalho sejam definidos e objetivos de desenvolvimento de linguagem pela interação com o conhecimento escolar sejam alcançados, de modo que os alunos só têm a crescer pela possibilidade de, via linguagem, “ler o mundo pelas lentes da Geografia”.

Para ilustrar essa relação entre as áreas, propusemos uma imagem, que se apresenta a seguir:



O esquema acima representa a nossa visão de como o ensino de Geografia é sustentado pela linguagem. Os conhecimentos da Geografia escolar são construídos pelos alunos, partindo de sua visão de mundo, tendo os gêneros textuais multimodais como instrumentos impulsionadores dessa construção do conhecimento. As reflexões que os conceitos geográficos podem ocasionar colaboram para o desenvolvimento das capacidades

de linguagem dos alunos tornando a aprendizagem mais significativa. Cada prática de linguagem proposta pode envolver mais de uma categoria simultaneamente, como pudemos perceber em alguns trechos que serviram de exemplo em categorias diferentes como a atividade de entrevista que aparece nas categorias dos multiletramentos, dos gêneros textuais, das capacidades de linguagem . Isso demonstra o papel fundamental da linguagem no processo de desenvolvimento dos conceitos escolares, conforme já apontamos nos pressupostos, uma vez que é através da linguagem que o educando é levado a refletir criticamente sobre o mundo em sua volta, suas ações na sociedade, contribuindo para que se torne um cidadão ativo e participativo nas questões sociais sendo capaz de se posicionar de forma oral ou escrita fazendo escolhas adequadas aos contextos e situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses dois anos de desenvolvimento dessa pesquisa, muitos questionamentos e angústias foram surgindo em relação à minha prática como coordenadora pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora. Debruçar sobre o currículo de Geografia me levou a pensar se na escola realmente agíamos de forma a envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem. As reflexões realizadas contribuíram para que, no desenvolvimento, o meu trabalho fosse parado e as práticas fossem repensadas para que trouxessem alternativas para melhor compreender e atender às necessidades dos alunos e à valorização dos conhecimentos deles.

Por considerarmos a escola como uma das importantes agências de letramentos, a que os alunos têm acesso, e como uma instituição que pode possibilitar o contato desses alunos com os diversos tipos de leitura, entendemos a necessidade de todas as disciplinas explorarem a leitura, a escrita e a oralidade, de uma forma interdisciplinar, deixando de ser uma responsabilidade apenas da área de Língua Portuguesa para se tornar tarefa de todas as áreas.

Ao analisarmos a Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora (2012), buscamos perceber quais são as práticas de linguagens reveladas no documento numa perspectiva dos multiletramentos, do letramento científico e dos gêneros textuais e como esses e as capacidades de linguagens se materializam na proposta. Procuramos, ainda, analisar se a seção metodológica está coerente com a seção teórica.

Percebemos no texto da Proposta Curricular de Geografia a presença de práticas de linguagem como: produções de textos, debates, entrevistas, tomadas de notas, confecções de mapas e maquetes, análise de fotografias para comparar as transformações ocorridas no espaço, trabalho de campo, dramatizações, relatos, leitura de gêneros diversificados, criação de banco de dados, elaboração de gráficos, produções de cartazes, campanhas de conscientização com circulação na escola e na esfera familiar, produção de vídeos, elaboração de um projeto de arborização a fim de solucionar problemas da sua comunidade, construção de carta para o jornal local e Câmara de vereadores apresentando as soluções para os problemas ambientais. Essas práticas estão em conformidade com os multiletramentos, com o letramento científico e com a perspectiva dos gêneros textuais, pois as práticas de linguagem partem de variados gêneros para a construção dos conceitos geográficos, fazendo uso de recursos variados de forma a explorar as diversas linguagens (oral, escrita, audiovisual, gráfica) valorizando as diversidades culturais o que condiz com a proposta dos multiletramentos. As atividades, ainda, procuram possibilitar que o aluno faça relações entre

os conhecimentos da escola e os conhecimentos que traz da vida, reflita e analise as situações cotidianas em busca de soluções para resolver os problemas. Notamos, contudo, que a proposta poderia ter avançado um pouco mais em relação à circulação social dos textos produzidos e à exploração dos recursos midiáticos como forma de interatividade.

Na proposta curricular os multiletramentos e o letramento científico aparecem explicitamente nas atividades sugeridas, ao longo de todo o documento, materializadas nos trabalhos com os gêneros textuais para a construção dos conhecimentos da área de Geografia. Notamos sugestões de atividades com gêneros variados como: mapas, gráficos, textos jornalísticos, artigos de opinião, livros de literatura, entrevistas, fotos, imagens, filmes, documentários, entre outros. As capacidades de linguagem, apesar de não estarem explícitas no documento, podem ser percebidas e trabalhadas a partir das atividades indicadas envolvendo propostas com gêneros diversificados que possibilitem o aluno a desenvolver a leitura crítica, levantar hipóteses, refletir sobre o contexto, significando os conceitos aprendidos com a sua realidade.

As seções metodológica e teórica estão coerentes, uma vez que, a proposta se ampara em uma base teórica em que a valorização do conhecimento de mundo e o respeito às diversidades culturais devem ser levados em conta no momento da elaboração dos planejamentos das escolas. O documento entende a Geografia como um componente curricular que tem a responsabilidade de levar o aluno a refletir e analisar o seu papel na sociedade a fim de entender as transformações que o homem efetiva no espaço. Ou seja, compreender o seu papel social como um agente transformador do espaço em que vive. As atividades sugeridas partem de gêneros diversificados como uma possibilidade para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno uma vez que tais atividades procuram levar o discente a refletir sobre os conceitos aprendidos, relacioná-los ao mundo em que vive, de forma a inquietar-se e perceber-se como ser social e cultural, participante e transformador da sociedade. Logo, percebemos que há uma conformidade entre as seções metodológica e teórica.

Percebemos que a proposta abre a possibilidade de o professor realizar trabalhos a partir das atividades sugeridas, que envolvem práticas de linguagem mediadas pelos gêneros textuais e a indicação de recursos audiovisuais variados, explorando diferentes formas de leitura para o desenvolvimento dos conceitos geográficos. Entendemos que dessa forma o Currículo de Geografia possibilita visualizar uma conscientização da importância da linguagem para a construção do conhecimento e que contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial as capacidades de ação e significação.

Notamos também a preocupação de que o componente curricular valorize os saberes trazidos pelos alunos e parta desses conhecimentos prévios para a construção do conhecimento escolar, respeitando as diferentes culturas. Isso significa dizer que o aluno não vai aprender algo apenas novo sobre espaço, porque ele já possui uma noção de espaço: a casa dele, a rua, o bairro, a igreja, etc. A escola funcionará como agente sistematizador e ampliador deste conhecimento, sem romper com ele. Para isso, percebemos que a reflexão sobre os conhecimentos escolares é fundamental para a formação de um novo cidadão, no viés da proposta do letramento científico, pois prevê uma reflexão que vai além do “dito” nos textos, desvelando discursos embutidos, subjacentes.

Notamos, também, que a Proposta indica em seu corpo o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, fato que pode ajudar a suprir a pouca explicação sobre como os professores poderiam explorar os textos específicos da área e os outros que aparecem no documento. Sentimos falta de uma maior exploração dos recursos midiáticos envolvendo a tecnologia e uma circulação maior dos textos na sociedade. Como todo trabalho de pesquisa, os resultados suscitam muitas discussões: se os cursos de graduação não geram propostas para o trabalho com as tecnologias na formação inicial das licenciaturas, e se os documentos, ou até mesmo os materiais didáticos financiados pelo governo federal, não o abordam amplamente, de que modo isso é posto na escola? Acreditamos que de maneira apagada, ou ausente.

Mesmo com as lacunas encontradas, acreditamos que a Proposta Curricular é um passo inicial para uma nova visão de trabalho na perspectiva dos multiletramentos. Pensamos que se utilizado como base dos planejamentos das escolas, respeitando as particularidades culturais, possa ser uma etapa importante para um ensino que propicie a formação de alunos mais engajados na transformação da sociedade.

Consideramos que possíveis entraves para a aplicação do currículo nas escolas podem estar relacionados à formação de professores. O fim dos seminários e grupos de estudos que colocavam em discussão as diretrizes do currículo e as apresentava aos professores da rede de ensino de Juiz de Fora, bem como o pouco contato com atividades voltadas para o letramento nos cursos de licenciatura em Geografia²¹ são os principais.

²¹ Uma busca nas ementas do curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora nos mostrou que apenas quatro disciplinas oferecidas lidam com o assunto alfabetização, letramento e gêneros, sendo que uma delas é voltada para o aluno-mestre aprender os gêneros acadêmicos, e não relacionados à disciplina escolar.

De certo modo, ficam ainda muitas indagações sobre a prática profissional, tanto no que tange à Secretaria de Educação, quanto no que tange à atuação docente. A Secretaria proporcionará novas discussões sobre os documentos? Que ações e medidas são tomadas para que haja reflexão sobre as Propostas?

Em relação aos docentes, há possibilidade de trabalhar em sala com a proposta de 2012? A proposta é possível de ser aproveitada na sala de aula? Quais seriam as principais dificuldades na mediação pedagógica do conhecimento geográfico? Os trabalhos coletivos, indicados na proposta, sobretudo entre professores de Geografia e Língua Portuguesa, são possíveis? Já existem?

Muitas são as questões que nos instigam a continuar o trabalho. Não pretendemos esgotar as dúvidas e anseios com o fim desse trabalho, e, sim, contribuir para as discussões e reflexões acerca de um currículo mais voltado para os interesses e necessidades dos alunos do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000 [1895/1975].
- BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R., CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC,SEF, 1997.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC,SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, vol. 11, n. 1, p. 49-69, jan-jun, 2003.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: Entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. (Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero). Disponível em <<http://www.revel.inf.br>> Acesso em 14 de set. 2014.
- _____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado). 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 29 de maio de 2014.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas atuais. Belo Horizonte. **Anais do Seminário**, 2010.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.

COSTA, Sergio Roberto. **Interação e letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotskyana e bakhtiniana. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000. Musa Editora, São Paulo.

CRISTOVÃO, V. L.L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.T.; CRISTOVÃO, V. L.L. (orgs.). **Gêneros Textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, V. L.L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al (org) **Linguística Aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DIDIER, L.R.; NOGUEIRA, R.L. Mapa. In: DIONISIO, A. (org.). **Verbetes enciclopédicos**: linha do tempo e mapa. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. **L’acquisition des discours**: Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO E PAULA, H. de., LIMA, M. E. C. de C., Educação em ciências, letramento e cidadania. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 26, p. 3-9, dez, 2007.

GONÇALVES, A. R. Professores e conhecimentos escolares: perspectivas teórico metodológicas de investigação em Didática da Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 21, n. 42, p. 93-112, jul/dez, 2006.

_____. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia Y Ciencias sociales**, Barcelona, v. XVI, n. 905,

enero, 2011. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>> Acesso em 8 de abril de 2014.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (org). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e letramento em foco Linguagem nas séries iniciais**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Impresso em 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRASILCHICK, M.; MARANDINO, M. **Cotidiano escolar: ação docente**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGNONI JÚNIOR, L. A contribuição do ensino da geografia cidadã de Milton Santos para compreensão das transformações em curso no mundo contemporâneo. **Ciência Geográfica**. Bauru, Ano VII, vol. II, n. 19, p.22-32, maio/agosto, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum – Geografia**. Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio. 2007

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2000.

MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, Ano 8, n. 10, p. 6-15, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTIMER, E. F.; VIEIRA, A. C. F. R.; ARAÚJO. Letramento científico em aulas de Química. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. **Práticas de multiletramentos na escola**: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 184-205, 2014. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012> > Acesso em 23/05/2015.

PAGANELLI, T.I. Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, os tempos. **Terra Livre**. São Paulo. n. 11-12, p. 225-236, 1996.

REICHWALD JR., G. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, Ano 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em <<http://www.rbhcs.com>> Acesso em 11 de junho de 2014.

SCHÄFFER, N. O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens geográficas. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Geografia**. Juiz de Fora, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 7ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 1. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5ª Reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, Marildes.; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática dos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (org.) Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Tradução Marcos Bagno). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Londrina: UEL, 2012. 456 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SZUNDY, P. T. C; CRISTÓVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TANZI NETO, A. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (org). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

TONINI, I. M. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Tradução Paulo Bezerra). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – Decreto de 2 de dezembro de 1837

Decreto de 2 de Dezembro de 1837

Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

Art. 1.º O Seminario do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado - Collegio de Pedro II.

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

Art. 4.º Para o regimen e intrucção neste collegio haverão os seguintes empregados:

§ 1.º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum Thesoureiro, e os serventes necessarios.

§ 2.º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos alumnos, que forem precisos para o ensino das materias do art. 3.º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos.

No numero dos Professores he comprehendido o de Religião, que será tambem o Capellão do Collegio.

§ 3.º Hum Medico e Cirurgião de partido.

Art. 5.º Poderão ser chamados para terem exercicio neste Collegio os Professores publicos desta Côrte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica.

Art. 6.º Parte dos vencimentos dos Professores será fixa, e parte proporcionada ao numero de alumnos.

Os Professores publicos do art.5.º gozarão tambem do beneficio dos vencimentos variaveis, pagos pelo Collegio.

Art. 7.º Serão admittidos alumnos internos e externos.

Art. 8.º Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despesas só proprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9.º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo.

Art. 10. Este honorario terá a applicação marcada nos estatutos.

Nenhum honorario he devido pelo ensino dos Professores do art. 5.º

Art. 11. O Governo poderá admittir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos.

Art.12. O numero dos Professores, Substitutos, Inspectores, e serventes do Collegio, seus direitos e obrigações, bem como o do Reitor, Vice-Reitor ou Syndico, e Thesoureiro; a admissão doa alumnos internos e externos, seus exercicios, ordem de estudos, sua correspondencia externa, premios, castigos, feriados, ferias, e outras disposições relativas á administração, disciplina e ensino, são marcadas nos estatutos que com este vaixão, assignados por Bernardo pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, encarregado interinamente dos do Imperio.

Art. 13. Ficão revogados os estatutos de doze de Dezembro de mil oitocentos trinta e hum, e mais disposições ou ordens em contrario.

O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e faça executar com os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em dous de Dezembro de mil oitocentos trinta e sete, decimo sexto da Independencia e do Imperio.

Pedro de Araujo Lima.

Bernardo Pereira de Vasconcellos.

Este texto não substitui o original publicado no Coleção de Leis do Império do Brasil de 1837

Publicação:

- Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, Página 59 Vol. 1 pt II (Publicação Original)

ANEXO 2 – Atividade sugerida na Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora: “Diferentes olhares, Diferentes linguagens...”.

Diferentes Olhares, Diferentes Linguagens...²²

O olhar sobre os diferentes lugares e paisagens, que são parte do espaço geográfico, é carregado de distintas esferas de influências: etária, social, emocional, cultural, profissional, entre outras. As abordagens atuais do ensino de Geografia apontam que esses olhares devem ser considerados por permitirem uma leitura mais ampla daquilo que estudamos.

Para fazer um exercício de como diferentes olhares e diferentes linguagens podem ser incorporados ao ensino de Geografia, elegemos um tema: favela. A seguir estão postas leituras variadas do tema proposto. A metodologia sugerida poderá ser aplicada em diversas situações de ensino.

Leitura 1: O olhar de uma adolescente, moradora de favela.

Caminho de Trilha e Escada

Karine Rodrigues

O caminho entre a casa e a escola de Maria do Socorro Marinho, doze, parece um labirinto.

Ela mora no alto do morro D. Marta em Botafogo (zona sul do Rio), conhecido como um dos mais íngremes da cidade, e estuda em uma escola do bairro, a cinco quadras do “pé” do morro. A distância não é tão grande, mas o trajeto é complicado, pois não há rua ali.

Os moradores usam uma trilha de terra batida que serpenteia pelo morro, além de degraus de cimento e pontes improvisadas.

Maria do Socorro leva vinte minutos para chegar à escola. Ela sai de casa às 12h30, com a irmã, Maria da Guia, 16, que estuda na mesma escola. Elas encontram outras crianças pelo caminho. Todas acabam descendo juntas. Elas descem os degraus rapidinho, embora geralmente não tenham em que se apoiar. “Quando chove é complicado. Escorreguei várias vezes”, diz Socorro. Aqui e acolá, ela dá um pulinho para se desviar dos cocôs de cachorro e das poças de água suja. Perto do asfalto, há bares minúsculos e camelôs. Socorro passa sem olhar, mas conta que às vezes, dá uma paradinha. “A gente compra bala e vê bijuterias”. As duas fazem o caminho de ida e volta da escola juntas. “O pai quer assim. É menos perigoso”.

Fonte: Folha de São Paulo. Folhinha. 04 de agosto de 2001.

²² Texto elaborado para a disciplina Geografia II, Curso de Pedagogia da UFJF da Universidade Aberta do Brasil. Publicado em 15 de abril de 2010, na Plataforma Moodle. Elaborado pela Prof^a. Dr^a. Valéria Trevizani Burla de Aguiar, da UFJF e pela Prof^a. Ms. Juliana Maddalena Dias, Professora de Geografia e Tutora de Geografia no curso de Pedagogia da UFJF/UAB.

Leitura 2: O olhar de uma criança não moradora de favela.

Em uma pesquisa com crianças, a pesquisadora pergunta o que é uma favela? A criança responde:

“AH! Favela? Eu imagino um monte de casinhas juntinhas no morro, com pouco espaço nas ruas, sabe? Deve ser bem apertado... Deve ser calor porque o Rio é muito quente. Deve ficar uns bichos na rua, tipo galinha... As pessoas devem subir aquelas “escadonas” a pé... Deve dar pra escutar as pessoas falando, sabe? Os vizinhos. Porque eles falam alto e é bem apertado. O cheiro deve ser ruim porque o esgoto passa no meio de tudo... Deve dá pra ouvir barulho de tiro, de polícia, de bandido... Mas eu acho que na favela tem muita gente boa que sofre por causa da violência. Tem muito trabalhador que quer fazer um mundo melhor e não é do crime. Deve ter muita música e alegria das pessoas que são amigas, sabe?”

Trecho adaptado da pesquisa: DIAS, Juliana Maddalena. *Crianças e Favelas: Percepções, Mediações e Sentidos*. 2010.

Leitura 3: O olhar de autores de livro didático

No livro de Sene e Moreira (2004, p. 477), o tema é tratado a partir de dados da ONU e pela definição:

“Cinco características para as favelas: acesso inadequado à água potável; falta de infraestrutura ou saneamento básico; aglomerado de moradias; estrutura pobre da construção de casas e residências inseguras. São produtos de políticas falidas, maus governos, corrupção, sistemas financeiros irresponsáveis e falta de vontade política”.

Moreira (2002, p. 129) apresenta a definição de favela como:

“aglomerados que reúnem pelo menos 50 moradores, precariamente construídas, carentes de infraestrutura urbana e localizadas em terrenos que não pertencem aos seus moradores”.

Leitura 4: O olhar estatístico, a partir de entrevistas com moradores de favelas.

Comunidades ganham voz através de pesquisa

Pesquisa encomendada pela CUFA mostra opiniões de moradores de favelas. Neste domingo, dia 23 de março, o jornal O Globo divulgou uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Social (IBPS), a pedido da Central Única das Favelas (Cufa). Essa pesquisa montou uma verdadeira radiografia das condições de vida dos moradores das favelas cariocas.

Os entrevistados responderam a perguntas sobre moradia, educação, saúde, violência, ação policial e outras. O resultado descoberto foi a melhoria da qualidade de vida nas favelas, ainda que alguns pontos ainda deixem a desejar.

Segundo a pesquisa, quase a totalidade dos moradores afirma viver em favelas com rede elétrica (98%), água encanada (97%) e esgotamento sanitário (94%). A grande maioria informa viver em ruas asfaltadas (77%) e em casas com numeração própria (89%). Dos entrevistados, 77% dizem morar em imóveis próprios e 46% têm acesso a computador.

Outros dados também muito relevantes: 36% acham que quem vive na favela tem rendimentos iguais aos dos outros habitantes do Rio e 57%, que ganham menos. Apenas 3% acham que o morador da favela é miserável. Dos ouvidos, 42% acreditam que vivem na

mesma condição social de moradores do asfalto. Outros 46% dizem viver em condição social inferior e 10% acham que vivem em péssimas condições.

Algumas conclusões da pesquisa:

a. AUTO-IMAGEM DOS FAVELADOS: Os entrevistados se veem como cidadãos de segunda categoria, de baixa condição social (46.5%) e de baixa condição econômica (57.3%). Para eles, a razão fundamental para essa condição social e econômica é a "falta de instrução" (30.3%). Para 14.2%, o favelado foi "abandonado pela sociedade". Para 11.6%, ele é discriminado pela sociedade e para apenas 6.1% essa situação se deve à acomodação do favelado.

b. IMAGEM DAS FAVELAS: Para os entrevistados, a imagem social das favelas é "completamente distorcida". A favela não é "reduto de marginais" para 85.1% dos entrevistados e não é lugar de "negro e pobre" para 93.1%. Para 65.4% dos entrevistados, a cobertura que a Imprensa faz dos acontecimentos na favela é sensacionalista, pois distorce os fatos e usa de preconceitos.²³

Fonte: www.cufa.org.br (acesso em 12/04/2010)

Leitura 5: O olhar do fotógrafo

Busque na internet fotos que retratam favelas no Rio de Janeiro.

Leitura 6: Visite o Google Earth. Localize o Rio de Janeiro e, depois, uma favela.

Leitura 7: Leia e discuta com seus colegas a visão de favela apresentada pelo Plano Diretor de Juiz de Fora:

Para um Plano Diretor que se propõe a estimular a integração urbana, de modo que a "cidade real" receba o mesmo tratamento dado à "cidade formal", torna-se indispensável identificar e caracterizar as áreas onde ocorrem condições de habitação subnormal.

Como áreas de ocupação subnormal foram considerados os assentamentos originados de ocupações irregulares, isto é, as chamadas "invasões", que se caracterizam pela ocupação em área de propriedade de outrem, seja ela pública ou privada; áreas carentes de infra-estrutura e serviços públicos definidos, como redes de água, esgoto, coleta de águas pluviais, iluminação particular e pública, calçamento e outros serviços públicos, sobretudo coleta de lixo, e áreas já servidas de infra-estrutura e serviços e com a posse legitimada, mas cujas condições de habitabilidade e conforto colocam-nas em posição de inferioridade em relação ao seu meio, sendo distinguidas da vizinhança como locais de pobreza e subnormalidade.

Fonte: Juiz de Fora, Prefeitura Municipal. Plano Diretor de desenvolvimento urbano de Juiz de Fora. Juiz de Fora: FUNALFA Edições, 2004, p. 333-334.

²³ Para informações da pesquisa completa, consulte o site: www.cufa.org.br; outras informações no site: www.favelatemmemoria.com.br

Leitura 8: Depois desses diferentes olhares externos, qual é a sua leitura de favela?

ANEXO 3 – Atividade sugerida na Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora “**Tema II – Desperdício e Aproveitamento de Recursos Naturais**”

Atividade I

“Quantas árvores existem nos livros?

O mundo gasta papel demais. Precisamos economizar e reciclar.

Quando economizamos e reciclamos papel, estamos poupando energia elétrica, água, florestas e outros recursos naturais.

Nesta atividade, vamos fazer uns cálculos interessantes:

Arranjar uma balança.

Medir o peso de todos os livros e cadernos de todos os colegas na sala de aula.

Quantas árvores seria necessário cortar para fabricar todos aqueles livros e cadernos? Para calcular o total de árvores, utilizar a seguinte relação:

Para cada 50 kg de papel, uma árvore adulta

Sabendo os gastos de sua sala, multiplicar pelo número de turmas da escola e obter uma estimativa de consumo.”

Peça ajuda ao professor de Matemática na realização dessa atividade.

Fonte: DIAS, G.F. Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental. São Paulo: Global, 1994, p. 70.

Atividade II

Discuta com seus colegas o resultado obtido e elabore propostas de aproveitamento dos livros, cadernos e demais papéis utilizados. Façam uma campanha, na escola, de aproveitamento dos livros de um ano para outro. Como uma turma pode cooperar com a outra e com a natureza? Qual o destino dos livros didáticos da escola quando não são mais utilizados?

Atividade III

Procure se orientar junto com o professor de Arte sobre reciclagem de papel.

Faça uma oficina e elabore cartões que podem ser enviados para seus colegas, parentes e amigos. Seja criativo!

Com o professor de Português, trabalhe com a produção de textos e subscrição dos envelopes para o envio.

Atividade IV

Que outras campanhas vocês podem realizar na escola para aproveitamento do lixo que não precisa ser descartado? Programe com seu professor uma visita a um local que recicla o lixo em sua cidade. Há usinas de reciclagem, há cooperativas de catadores de lixo reciclável e há indústrias que reciclam materiais e até mesmo a água e o esgoto que utilizam. Antes de fazer a visita, estude o assunto e prepare perguntas esclarecedoras que poderão ser feitas. Faça um mural na escola com o material coletado para que os demais alunos tomem conhecimento do resultado da visita.

Atividade V

Antes de iniciar esta atividade, o professor deve mostrar aos alunos as diferentes fontes de energia, que elas dependem da natureza, que os países industrializados consomem mais de 80% da energia mundial e que o desperdício é comum, até em nossas casas.

Consulte a conta de luz de sua casa. Anote qual é o consumo mensal em kW de sua residência. Divida pelo número de pessoas que moram na sua casa e veja quanto cada um consome por mês. Em alguns estados do Brasil a conta traz o consumo dos meses anteriores, fornecendo informações de um ano. Destaque o mês de maior consumo e o mês de menor consumo.

Em sala de aula, formando grupos com mais três colegas, compare os dados obtidos de cada residência e responda as seguintes questões:

1. Qual é o maior consumo per capita?
2. Qual é o menor consumo per capita?
3. Por que há maior e menor consumo? Compare o que tem em cada casa que possibilita a diminuição ou o aumento de consumo?
4. Por que há meses de menor e de maior consumo de energia?
5. O que tem na conta de luz que não é consumo de sua casa? Para que servem estas outras tarifas?
6. Como vocês podem contribuir para uma diminuição do consumo de energia?

Visite um supermercado ou uma loja de eletrodomésticos e veja a diferença de consumo entre um mesmo produto com diferentes características. Escolha, por exemplo, geladeiras de

diferentes tamanhos e de diferentes marcas. Examine também os diferentes tipos de lâmpadas para iluminação doméstica que são vendidas. A que conclusões vocês chegaram? Apresente-as como propostas para a turma e para as pessoas que moram em sua casa.

Realize esta atividade junto com o professor de Matemática e elabore tabelas e gráficos com os dados obtidos.