

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E
ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geografia

LE TIERS LIVRE.

D e l e T, toutes les autres lettres, c'est à dire pres
t & ont cōanconât a eib...
Cest... auour, ou en estant gar...
en estant reflecte & courbe, ou...
entre toutes les lettres garde...
culaire, a limitation du corps...
fes pieds tout droit la repré...
& jambes peu ou plus monftr...
il peut estre facilement ent...
iay faicte apres celle que vng myen teigneur & bō amy
Iehan Perreal, autrement dict Jehan de Paris. Variez
de chambre & excellent Paintre des Roys, Charles hui
neime, Loys douzième, & François Premier de ce nô,
ma comunicee & baillee moult bien pourtraide de la
main.



D Onques ie dis
quil ya huit let
tres qui seruent a nô
bre, Cest a scaouir,
Deux vocales. I. &
V Deux Semiocals
les. L. & . M. Trois
Mutes. C. D. & . Q.
Trois de la Ge...

São Paulo
2006

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Iara Glória Areias Prado

Secretária Adjunta e Responsável pela DOT

DOT – Ensino Fundamental e Médio

Regina Célia Lico Suzuki

Diretora da Divisão

DOT – Ensino de Jovens e Adultos

Romy Schinzare

Diretora da Divisão

Coordenação geral

Profª Maria José Martins de Nóbrega

Assessora e Consultoria

Coordenação da elaboração final da área de Geografia

Prof. Eduardo Campos

Assessoria

Grupo referência – Professores elaboradores da área de Geografia

Prof. Adilson Miotto de Britto – EMEF Rodrigues de Carvalho; Prof. Antonio Coelho Moreira – CIEJA Cambuci;

Profª Cassiana Tiemi Tedesco Takagi – EMEF Ary Gomes; Prof. Glauro Carrara – EMEF Júlio de Mesquita;

Prof. Julio C. E. Machado – EMEF Dr. Manoel de Abreu; Profª Luzia Feitosa Jabra – EMEF João de Lima Paiva;

Profª Maria das Dores D. de Araujo – EMEF Clóvis Graciano;

Profª Maria das Graças A. da Silva – EMEF Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira;

Profª Maria Manuela R. Samora – EMEF Jenny Gomes; Profª Marcia Yoko Kobayashi – EMEF João Naoki Sumita;

Profª Tânia Pinto Figueiredo – EMEF Conde Pereira Carneiro.

Equipe SME / DOT

Antonio Gomes Jardim, Benedita Terezinha Rosa de Oliveira, Carlos Alberto Mendes de Lima,

Delma Aparecida da Silva, Elenita Neli Beber, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Jarbas Mazzariello,

José Alves Ferreira Neto, Lia Cristina Lotito Paraventi, Maria Virginia Ortiz de Camargo, Rachel de Oliveira,

Regina Célia Lico Suzuki, Rita de Cassia Anibal, Romy Schinzare, Rosa Peres Soares, Tidu Kagohara.

Multimeios – Pesquisa sobre direitos autorais de textos e imagens

Lílian Lotufo P. P. Rodrigues, Patricia M. das S. Rede, Waltair Martão, Joseane Ferreira e

Conceição Aparecida B. Carlos.

Agradecimentos aos Diretores das Escolas

CIEJA Cambuci; EMEF Rodrigues de Carvalho; EMEF Ary Gomes; EMEF Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira;

EMEF Clóvis Graciano; EMEF Conde Pereira Carneiro; EMEF Jenny Gomes; EMEF João de Lima Paiva;

EMEF João Naoki Sumita; EMEF Júlio de Mesquita; EMEF Dr. Manoel de Abreu; EMEF Rodrigues de Carvalho.

Agradecimentos pela cessão de direitos

Secretaria do Verde e do Meio Ambiente

Coordenação editorial e gráfica

Trilha Produções Educacionais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Geografia / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006.

68 p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Geografia 1. Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal de São Paulo

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT2/Sa005-g/06

Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, dezembro de 2006

Caro professor,

Em 2006, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* e acompanhou todas as ações previstas para implantação e implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” para o ciclo II, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As idéias e conteúdos presentes no *Referencial* têm como objetivo contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Os documentos que temos o prazer de apresentar aos professores especialistas nas diferentes áreas do currículo escolar – os *Cadernos de Orientações Didáticas* – pretendem dar continuidade a essas reflexões considerando as especificidades de cada área de conhecimento. Eles são fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede.

Esperamos que esses documentos possam ser recursos úteis para a construção das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Sumário

Apresentação	7
A função da Geografia na escola	17
Concepção de leitura na área de Geografia	19
As leituras privilegiadas pela área	21
Estratégias de leitura: antes, durante e depois	23
A mediação do professor	24
Esfera escolar: a leitura de mapas	29
Cartografia no ensino de Geografia	29
Proposta de leitura, interpretação e correlação de informações de mapas temáticos	33
Esfera literária	39
A importância da esfera literária na área de Geografia	39
Proposta de atividade com a obra literária <i>Morte e vida severina</i> em voz alta	41
Bibliotecas virtuais	52
Esfera jornalística	53
Reportagem: leitura de imagens e texto jornalístico	53
Proposta de atividade	55
Bibliografia	66

Apresentação

Por que um caderno de orientações didáticas para cada área de conhecimento?

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura.

A elaboração dos *Cadernos de Orientações Didáticas* por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura é necessário desenvolver para aproximar esses textos dos alunos leitores.

As reflexões de cada grupo referência pautaram-se também em como construir seqüências didáticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem.

Aspectos a observar no planejamento do ensino da leitura articulado aos conteúdos das áreas de conhecimento

O *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* traz, nas páginas 56 a 60, orientações de como organizar o trabalho com os diferentes gêneros de texto em cada área do currículo escolar.

O documento sugere que o planejamento fundamentalmente leve em conta não apenas os objetivos da área, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola, propondo situações para que estas possam ser adotadas pelo coletivo dos professores. Qual foi o desempenho dos estudantes no diagnóstico de compreensão leitora nas esferas discursivas a que pertencem os gêneros selecionados?

Além desses instrumentos, os professores podem observar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tais dados serão úteis para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para que os alunos possam construir progressivamente, com a ajuda dos professores, autonomia para ler diferentes tipos de texto.

Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à necessidade de definir quais serão os gêneros privilegiados de acordo com o objeto de estudo de cada área no ano do ciclo, decisão que não cabe a um único professor, mas a todos.

Algumas questões precisam ser discutidas por esse coletivo. Quais são os gêneros de texto que aparecem assiduamente nas aulas de cada uma das áreas? Há gêneros comuns a todas elas? A que esferas de circulação pertencem? Por meio de que suportes os alunos têm acesso ao texto: livro didático, lousa, meio eletrônico, jornais, revistas?

É importante que a cada ano do ciclo sejam selecionados gêneros das várias esferas de circulação, assim como diversos suportes de texto, para permitir que os estudantes vivenciem os diferentes procedimentos de leitura que caracterizam as práticas sociais e os distintos modos de ler, para que possam desenvolver as próprias estratégias de leitura.

Após a discussão coletiva, cada professor fará seu planejamento contemplando os gêneros mais presentes em sua área de conhecimento.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor?

Após a definição dos gêneros, é possível selecionar outros a que os alunos terão acesso com menor frequência. Nessa escolha, devem ser priorizados os gêneros que foram focalizados nos anos anteriores e os que serão abordados nos anos seguintes. No primeiro caso, o propósito é ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma; no segundo, permitir que os estudantes possam familiarizar-se com textos desses gêneros para que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Portanto, a construção de uma leitura autônoma requer o planejamento de situações didáticas em que os alunos possam realmente ler diversos tipos de texto, com diferentes intenções e funções, e exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.

Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

A organização do tempo é necessária não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também serve, em especial, para a gestão da sala de aula, um desafio muito grande para todos os professores do ciclo II.

Quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos, de textos e de combi-

nações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, seqüenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Várias modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicar algo a alguém; enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos.

Quando o objetivo é permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler e desenvolver estratégias de leitura diversificadas, é necessário planejar atividades que se repitam de modo regular, as chamadas atividades permanentes. Nesses casos, promove-se uma leitura horizontal dos textos, ou seja, de forma lúdica, feita apenas uma vez, provocando o encanto da descoberta, que só se experimenta na primeira leitura. Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos, como exemplificado no quadro a seguir.

Atividade permanente em Língua Portuguesa

Leitura de contos			
História(s) lida(s)	😊	😐	☹️
“Pedro Malasartes e a sopa de pedra”			
“A moça tecelã”			
“Felicidade clandestina”			

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de seqüências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas de trabalho.

Como o professor do ciclo II atua com diversas turmas, sugere-se o registro dessas rotinas para cada uma delas, de modo que a organização do trabalho a ser realizado se

torne mais visível. No quadro a seguir, por exemplo, o professor pode fazer os registros à medida que for realizando o trabalho com leitura com suas turmas, sem abandonar a diversidade de propósitos de leitura e de abordagem dos textos.

Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: Geografia

Frequência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28
Ouvir textos lidos pelo professor																	
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																	
Ler com um colega (duplas)																	
Ler individualmente																	
Conversar sobre os textos lidos																	
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de informática																	
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de informática																	
Produzir textos coletivos																	
Produzir textos em duplas																	
Produzir textos individualmente																	
Usar o livro didático																	
Discutir ou corrigir atividades realizadas																	

Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita

Os dados apresentados pelas Coordenadorias de Ensino (CEs) em 2006, com base em um diagnóstico elaborado pelas escolas, apontam que, em média, 1,7% dos alunos que freqüentam o ciclo II ainda não estão alfabetizados. Ressalte-se que, em algumas escolas, esse percentual é menor e, em outras, superior a 3%.

Tal questão não pode ser ignorada nem deixada para os professores das áreas enfrentarem sozinhos. Todos esses alunos devem ter atendimento especial nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) ou em projetos de recuperação com o objetivo de construir aprendizagens em relação a seu processo de alfabetização.

Há também alunos que, embora conheçam o sistema alfabético, apresentam pouco domínio da leitura e escrita: produzem escritas sem segmentação, têm baixo desempenho na ortografia das palavras de uso constante, elaboram textos sem coesão e coerência, lêem sem fluência, não conseguem recuperar informações durante a leitura de um texto etc.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), juntamente com as Coordenadorias de Ensino, planejou, para 2007, ações voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o avanço desses alunos. No entanto, é fundamental que todos os professores contribuam para que esses sejam incluídos nas atividades que propõem para suas turmas. Para que isso ocorra, é preciso:

- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados.

Deve-se levar em conta que esses alunos precisam ter sucesso em suas aprendizagens

para que se desenvolvam pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos. Isso só será alcançado se o professor tornar possível sua inclusão e acreditar que todos podem aprender, mesmo que tenham tempos e ritmos de aprendizagem diferentes.

Cronograma “Ler e escrever” para 2007

1. Construção das expectativas de aprendizagem e análise das matrizes de avaliação	x	x	x							
2. Produção de material de orientação para trabalho dos professores de Língua Portuguesa no atendimento aos alunos recém-alfabéticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Formação de 65 professores de Língua Portuguesa e 13 formadores de DOT P-Escolas (DOT Pedagógico) de 65 escolas selecionadas pelas CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Grupo de trabalho DOT P e CP (Coordenador Pedagógico) para desenvolver pautas de formação continuada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Grupo de trabalho CP com professores do ciclo II nos horários coletivos (formação continuada)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Grupos de formação de professores de Língua Portuguesa pelas CEs (por adesão)		x	x	x	x	x	x	x	x	
8. Cursos optativos para o ciclo II nas CEs e implementação dos <i>Cadernos de Orientações Didáticas</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	
9. Produção de cadernos de relatos de prática nas CEs e na SME							x			
10. Encontros nas CEs		x	x	x	x					
11. Encontros semestrais										
12. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs para construção de pautas de formação dos professores das SAPs			x		x		x		x	
13. Formação continuada DOT P/CEs e professores das SAPs			x	x	x	x	x	x	x	x

Aos professores da área de Geografia

Elaboramos este caderno com o objetivo de auxiliá-los nas reflexões que poderão nortear suas práticas pedagógicas na área de Geografia, em consonância com o programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” e como extensão do *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*, fomentando as estratégias a serem aplicadas em sala de aula.

O projeto teve início em abril de 2006, com a constituição do grupo referência de Geografia, formado por um assessor da área e 11 professores da área da rede municipal, envolvendo quase todas as Coordenadorias de Ensino.

Começamos o trabalho discutindo o *Referencial* com o intuito de redimensionar nossas práticas e avaliar experiências docentes apresentadas por alguns participantes do grupo, a fim de adequar o citado documento às práticas de leitura que caracterizam nossa área. Em seguida, relacionamos os gêneros de texto que aparecem com mais frequência nas aulas de Geografia para que pudéssemos pensar quais estratégias de leitura e escrita se revelariam mais eficientes para a compreensão dos textos que veiculam os conceitos da área de Geografia.

Nossa tarefa foi árdua, porque cada um de nós trazia na bagagem suas crenças e concepções e a vivência da realidade das distintas escolas municipais, porém tínhamos de organizar um trabalho que pudesse atender a toda a rede. Assim, nossos encontros foram marcados pelo debate de várias questões, analisando diferentes aspectos para o estabelecimento de propostas consensuais. A troca de experiências foi frutífera, pois pudemos compartilhar muitas vivências e, na medida do possível, muitas delas aqui registradas. Com certeza, não esgotamos todos os embates com que nós, professores, deparamos todos os

dias em sala de aula, mas procuramos contemplar práticas reais que, esperamos, possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita.

Este caderno deve ser compreendido como disparador para um trabalho a ser realizado em cada unidade escolar, pelo conjunto dos professores, para repensar novos esquemas de construção e apreensão de conhecimentos, do mesmo modo que fizemos. Para tanto, acreditamos que o resultado de nossas discussões que se materializa no *Referencial* possa auxiliá-los na criação e desenvolvimento de estratégias próprias.

Salientamos aos docentes de Educação de Jovens e Adultos que é importante adequar a linguagem, os gêneros de texto selecionados e as atividades pedagógicas às necessidades específicas desse segmento de ensino. O ponto de partida pode ser os conhecimentos prévios dos estudantes, estabelecendo um paralelo entre teoria e prática na perspectiva do aprender para toda a vida. Lembramos, ainda, que é importante conciliar o conteúdo deste *Caderno de Orientações Didáticas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora* com o trabalho pedagógico para que todos possam ser inseridos no espaço escolar, no mundo da leitura e da escrita, sempre com a proposta de resgatar a identidade social e contextualizar os novos saberes geográficos.

Não trazemos nenhuma “receita” infalível capaz de atender a todas as necessidades da área de Geografia; compartilhamos com os colegas o que foi possível organizar por meio da reflexão de nossas práticas, com o propósito de tentar novos caminhos para encontrar outros horizontes.

Esperamos que a leitura deste material inspire-lhes boas estratégias de ensino e aprendizagem.

Os autores

A função da Geografia na escola

A Geografia, antes mesmo de se tornar um campo de pesquisa e uma entre as diversas ciências sociais, tem sua origem na educação escolar. Embora sejam bastante antigos, os estudos de caráter geográfico somente se sistematizaram em uma única disciplina, com *status* acadêmico e científico, após sua institucionalização na escola. A Geografia escolar passou, então, a estar associada ao desenvolvimento de noções sobre a pátria, a atender a projetos nacionalistas, a ocupar-se de criteriosa caracterização das paisagens dos países e descrição dos lugares, entre outros fatores, distinguindo-se como disciplina enciclopédica que valoriza a memorização.

A partir da metade do século XX, essa área do conhecimento avançou na discussão de seu objeto de estudo, atrelando-o a métodos de pesquisa e elaborando alguns modelos de interpretação da realidade. No entanto, tais avanços não se deram de forma linear; houve resistências, com conseqüente criação de distintas concepções de Geografia.

Paralelamente, a Geografia escolar também foi se adaptando aos diversos contextos históricos e desenvolveu-se de modo particular, incorporando algumas demandas da sociedade e do Estado e, assim, distanciando-se da Geografia realizada na universidade.

No Brasil, observa-se, nas duas últimas décadas, um movimento dentro das instituições de ensino superior preocupado com a transposição didática dos conceitos e temas que consolidaram a Geografia no país. Essa renovação dos conteúdos e objetivos dos quais a Geografia escolar deveria se ocupar, porém, não é efetivada prontamente. Há uma concorrência com “outras geografias”, como aquela expressa nos livros didáticos, aquela concebida pela sociedade e, ainda, aquela praticada pelos professores que reelaboram as diretrizes acadêmicas e as transformam em outra geografia.



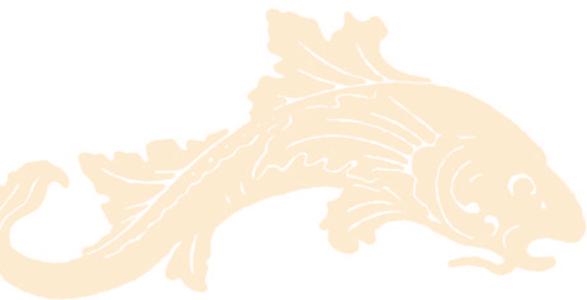
Entretanto, tal processo não é impedimento para as transformações pelas quais a Geografia escolar deve passar; ao contrário, favorece uma avaliação daquilo que realmente acontece com essa disciplina na escola e demonstra a importância de ter bem claras suas finalidades.

A Geografia tem muito a contribuir na formação dos alunos ao fornecer um conjunto de saberes que lhes serve de instrumental teórico de interpretação do mundo para melhor apreendê-lo e nele atuar. Por tratar do espaço geográfico presente, estudando os processos pretéritos que o construíram e possibilitando refletir sobre seu futuro, ela deveria atender às diversas inquietações dos estudantes quando deparam com os mais diversos objetos e ações que se materializam no território ou nele transitam.

E mais: por seu caráter interdisciplinar, por fazer uso de conhecimentos das mais diversas áreas, como economia, sociologia, agronomia etc., ela apresenta, na escola, um vasto conjunto de elementos significativos da cultura que permite aos alunos obter uma visão menos fragmentada da realidade, compreender como o espaço é produzido pela sociedade e nele atuar de modo consciente e crítico.

Mais especificamente, Sonia Castellar (2005, p. 211), professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), enumera os objetivos da aprendizagem da Geografia na educação escolar:

- “1. Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
2. Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
 - conhecimento do espaço territorial;
 - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
 - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
 - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
 - compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente;
 - compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais”.



Concepção de leitura na área de Geografia

A compreensão leitora e escritora constitui um dos principais pilares que alicerçam as aprendizagens escolares. A aquisição dessa competência é um gradual e complexo processo de formação de um instrumental que permite ao aluno apropriar-se dos referenciais básicos para que se relacione ativa e criticamente com a cultura e a sociedade em que está inserido.

Ler e escrever são os meios essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender, de construir significados, de assimilar o conhecimento elaborado socialmente. O estudante, com a mediação do professor, precisa participar da construção do próprio conhecimento e desenvolver autonomia suficiente para entender e produzir diversos tipos de texto. Assim, a leitura e a escrita constituem-se como competências para a compreensão da vida em sociedade e do mundo.

Aprender a ler um texto é também aprender a ler o mundo, pois o educando, ao apoderar-se de significados, cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com a realidade que o cerca. Hoje, ler e escrever fazem parte de um universo de possibilidades no qual, como afirma Paulo Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade daquela”.

Portanto, o desenvolvimento da competência leitora e escritora pelo aluno é imprescindível para a aprendizagem dos conteúdos específicos de Geografia e sua aplicação na interpretação do espaço geográfico.

Em Geografia, ler e escrever auxiliam a apreender o aparente caos da paisagem e, com esse trabalho, a entender, em parte, os processos de produção e organização do espaço geográfico. Assim, ler em Geografia também passa pela leitura do lugar, da paisagem, do território. Na escola, esse conteúdo curricular pode ser considerado um

instrumento que remete à investigação e ensino da organização textual, cartográfica e gráfica, tendo, conseqüentemente, forte relação com imagens, gráficos e mapas, além dos textos científicos, opinativos, literários etc.

A concepção de leitura em Geografia está diretamente vinculada ao entendimento e à adoção de posturas reflexivas em relação ao mundo e suas transformações, levando em conta a leitura crítica do espaço geográfico, desvendando a realidade e contribuindo com a prática da cidadania que está vinculada à consciência espacial, como aponta a professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) Lana Cavalcanti (1998, p. 13):

“A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica”.

E ainda, segundo Helena Callai (2005, p. 228-9), professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí):

“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).

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”.

Com base em tal visão, a leitura em Geografia permite a utilização de diversos gêneros de texto presentes em distintas esferas de circulação – escolar, literária, jornalística –, tendo como objetivo a compreensão do espaço geográfico.

As contribuições que essa área pode dar ao desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos são a promoção de habilidades e o desenvolvimento de conteúdos específicos que possibilitem ao aluno, de forma autônoma, ler, interpretar, pesquisar, debater e agir no contexto social, econômico, político e ambiental.

Mais que desenvolver conteúdos geográficos muitas vezes desconectados da realidade, o professor de Geografia deve procurar, nas aulas, as relações de seu obje-

to de estudo com as demais áreas do conhecimento, bem como com as experiências vividas pelo aluno. Precisa levá-lo a perceber que a Geografia se constrói no dia-a-dia, por meio do trabalho e da relação entre sociedade e natureza, que não é simplesmente uma disciplina escolar repleta de fatos, conceitos e procedimentos que descrevem o mundo, como se o estudante não fosse protagonista das permanências e mudanças na sociedade, exigindo dele posicionamento crítico.

Assim, ler e escrever em Geografia deve permitir ao aluno a aprendizagem dos conteúdos específicos dessa disciplina ao mesmo tempo que promove sua proficiência leitora e escritora. Nesse processo, também ocorre a alfabetização geográfica, uma vez que o aluno se apropria dos conceitos da disciplina e de sua articulação na explicação de fenômenos de distintas naturezas, contribuindo para a elaboração de sua visão de mundo e reconhecendo seu lugar nele. Isso porque

“a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler e aprender a dizer a sua palavra”. (FIORI, citado por FREIRE, 1989, p. 20).

As leituras privilegiadas pela área

Entre os gêneros de texto que podem ser utilizados no cotidiano escolar (nas diferentes disciplinas), a Geografia privilegia alguns de acordo com seu objeto de estudo e sua linguagem. Esses gêneros perpassam diversas esferas discursivas – escolar, jornalística, literária –, apresentadas em diferentes suportes – livros didáticos, jornais, revistas e outras mídias, como a Internet. É também de grande importância no ensino de Geografia o uso de imagens, sobretudo mapas, gráficos, fotografias, pinturas ou a própria paisagem observada empiricamente, por meio de trabalhos de campo, estudos do meio ou com base nas experiências vividas pelo aluno.

Como exposto no *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*, é essencial que o grupo de professores, sob a orientação de coordenadores pedagógicos e diretores, realize uma avaliação dos gêneros de texto presentes na escola, observando se atendem aos objetivos de seu projeto pedagógico ou se alguns deles são mais privilegiados que outros, e então proponha as alterações curriculares pertinentes. Para isso, os professores de cada área do conhecimento da grade curricular devem fazer uma análise da presença ou ausência dos diversos gêneros de texto, de sua frequência em cada ano dos ciclos escolares e do modo como são utilizados, para então apresentá-la para toda a equipe,

que assim terá mais subsídios para tomar as decisões sobre a organização do trabalho com os distintos textos nos diferentes anos escolares.

O *Referencial* apresenta, nas páginas 58, 59 e 60, uma tabela (quadro 7) com orientações sobre o diagnóstico dos tipos de texto presentes nas diversas áreas do conhecimento em cada ano do ciclo II do ensino fundamental, bem como as situações de leitura em que tais gêneros são utilizados.

Embora seja importante que cada escola busque construir, de acordo com seus objetivos, sua própria tabela, ou seja, defina quais gêneros vai privilegiar, o grupo referência que participou da elaboração deste *Caderno de Orientações Didáticas*, com base em suas experiências, na conversa com colegas e na natureza dos conteúdos de Geografia, elaborou, como sugestão, uma lista com os textos mais usados por essa área para o ensino de seus conteúdos na escola. É claro que essa é apenas uma avaliação possível e não pretende ter caráter normativo ou prescritivo, ou seja, determinar quais são os gêneros de texto essenciais ao ensino de Geografia. No entanto, a presença de alguns deles, como mapas, tabelas, gráficos, imagens etc., parece imprescindível em razão da própria finalidade da área no currículo escolar.

Entre os gêneros de texto da esfera jornalística, constatou-se que os **artigos**, as **notícias** e as **reportagens** são mais freqüentes nas atividades didáticas de Geografia e que as **charges**, as **entrevistas**, as **resenhas** e os **editoriais** podem ser mais explorados. Na esfera escolar, são mais utilizados os **artigos de divulgação científica**, os **enunciados de questões**, os **gráficos**, **tabelas** e **mapas**, os **verbetes de dicionário** e as **unidades ou capítulos do livro didático**, mas também devem estar presentes na sala de aula os **relatórios de experimentos científicos**, a **autobiografia** e os **relatos históricos**. Quanto aos gêneros escritos de apoio à leitura, a **anotação**, o **resumo** e o **sublinhado** são os mais comuns; o **comentário**, o **esquema**, a **lista**, a **tabela**, o **gráfico** e o **mapa** aparecem com menor freqüência que os primeiros, e o **fichamento** e o **relatório** são ainda menos empregados. Já na esfera literária, a grande presença das **canções populares** e dos **poemas** leva a concluir que os outros gêneros podem ser também usados em virtude de suas inúmeras possibilidades, como o trabalho com trechos de **biografia**, **contos**, **diários de viagem**, **romances**, **lendas** e **mitos** etc.

Mais adiante são apresentados exemplos de como trabalhar em sala de aula com alguns gêneros de texto das três esferas de circulação. Entretanto, independentemente do gênero, deve-se levar em conta que as estratégias de trabalho com eles precisam promover o diálogo do aluno com o texto, não representando uma atividade mecânica e de mero decifrar de códigos e sinais, tampouco a simples cópia de mapas, mas permitindo ao aluno elaborar uma reflexão sobre o tema e sobre a realidade, uma vez que,

conforme afirma Lana Cavalcanti (1998, p. 23), “do diálogo com o texto, o leitor pode sair transformado”. Por fim, todos os meios e textos têm de ser utilizados de maneira contextualizada, crítica e significativa.

Estratégias de leitura: antes, durante e depois

Quando estamos lendo, entramos em contato com a “materialização” do pensamento do autor. Isso, porém, não ocorre de forma direta, pois atribuímos significados próprios às palavras, frases e conceitos utilizados no texto com base em nossas experiências, em nosso repertório cultural, em nossos julgamentos. Assim, o texto escrito não é necessariamente o mesmo que o texto lido; cada leitor pode atribuir significados distintos ao que lê, o que não quer dizer que toda interpretação é válida. Além disso, as reflexões do autor, ao serem abrigadas em algum suporte, transformam-se, no presente, em objeto de apreciação do leitor, primeiro pelos sentidos e não pela reflexão sobre suas idéias: a percepção do objeto material antecede o contato com o assunto desenvolvido no texto.

Na escola, o contato do aluno com o objeto material e com o texto em si é um trabalho que deve ser realizado de maneira sistemática, com objetivos bem definidos para cada etapa do processo de leitura: o antes, o durante e o depois, procedimento metodológico utilizado no *Referencial* que também contribui para as estratégias das diversas leituras promovidas para o ensino de Geografia.

A descrição geral das estratégias e habilidades de leitura está compreendida no *Referencial* da seguinte forma: “O que cabe ao professor realizar antes da leitura de um texto?” (p. 12); “O que cabe ao professor realizar com a sua turma durante a leitura (autônoma ou compartilhada)?” (p. 22); “O que cabe ao professor realizar com a sua turma depois da leitura de um texto?” (p. 36).

Os momentos “antes”, “durante” e “depois” da leitura indicam estratégias para que o aluno se aproprie de um procedimento que amplia sua capacidade de compreensão daquilo que é lido e colabora para a construção do sentido global do texto. Isso porque, ao desenvolver as habilidades de leitura com os estudantes, o professor lhes mostra um caminho para que possam ler e apreender autonomamente não apenas os textos que estão estudando, como também aqueles com os quais terão contato no decorrer da vida. É um exercício de reflexão que, conforme já comentado, pode conduzir à apreensão do conteúdo da matéria e à própria reconstrução das idéias expressas pelo autor.

Assim, o primeiro momento da organização do trabalho com textos é o “antes da leitura”, aquilo que deve ser perseguido para sensibilizar o leitor com relação ao texto, tanto no que se refere a seu conteúdo quanto à forma como é apresentado; procura-se, portanto, estabelecer alguns vínculos com o conteúdo do texto. No segundo momento, “durante a leitura”, o texto é contextualizado pelo leitor, descrito e interpretado, encaixado e relacionado; deixa-se de ver simplesmente a direção tomada pelo autor e passa-se a tentar observar o que ele contemplou durante o caminho. O último momento é o “depois da leitura”, que envolve texto, leitor e contexto, gerando um terceiro produto, uma nova construção mental, uma interpretação; o que foi lido pode criar raízes, sendo digerido e apropriado pelo leitor e materializado em sua produção escrita. Essa etapa é útil para impedir que o pensamento do educando se transforme em arena de pensamentos alheios, sem a devida reflexão individual.

Desenvolver o hábito de leitura no aluno implica criar intimidade com os diversos gêneros de texto, construir sentidos e desenvolver um comportamento ativo de construção de significados e conceitos, respondendo a uma questão colocada pelo próprio leitor: “Ler para quê?”.

A mediação do professor

O papel do professor no trabalho com os diferentes gêneros de texto deve ser o de mediador do diálogo entre o texto e o estudante, estabelecendo uma rotina na sala de aula para a leitura. Essa mediação envolve diversas estratégias enumeradas no *Referencial*, cuja aplicação aos textos utilizados para o ensino de Geografia é exemplificada mais adiante neste caderno.

O professor tem de saber distinguir as várias possibilidades de leitura, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar e compreender os significados de diferentes textos para que ele possa ler o “mundo com outros olhos” e produzir conhecimento. Ao incentivar as possibilidades de diálogo com o texto, o que implica utilizar a palavra lida/escrita para refletir e interagir com as distintas práticas sociais, o professor desenvolve as capacidades do leitor como um todo, o que concorre para a formação do gosto pela leitura.

Assim, é necessário investir no espírito “curioso”, investigativo do aluno, suscitando expectativas em relação ao texto, fazendo-o entender que a leitura é uma forma de relacionar-se com o mundo por meio de uma construção de significados. Ler com fluência diversos tipos de linguagem é condição necessária para ler textos de diferentes

gêneros, como os que circulam nos livros didáticos: imagens, poesias, músicas, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos etc. Para tanto, devem-se criar situações didáticas que conciliem os conteúdos específicos com aqueles que ampliam a formação também no campo da leitura e da escrita.

Como mediador da relação entre o texto e o estudante, o professor precisa definir com clareza o objetivo a ser alcançado com a leitura do texto, explorar com bastante atenção os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto e relacioná-los com as “novas idéias” e informações trazidas pela leitura (confirmando, confrontando, polemizando a discussão). Em sala de aula, ele pode utilizar diversos gêneros de texto – peças de teatro, cartazes, mapas, entrevistas, diálogos etc. –, apresentando-os a sua turma durante e/ou após a leitura. Quanto à utilização dos mapas, é importante que professor e aluno os considerem um instrumento de trabalho fundamental para o ensino e aprendizagem em Geografia. O professor deve incentivar a leitura e elaboração de mapas (aperfeiçoando a compreensão do uso da linguagem cartográfica) para que o aluno alcance certa autonomia e tenha, no mapa, a referência de uma representação espacial a ser empregada em seu cotidiano.

Para transformar a prática da leitura nos três momentos – **antes, durante e depois** – em situações didáticas participativas que mobilizem o grupo de alunos, destacam-se alguns pontos básicos para a mediação do professor nas aulas de Geografia:

- Considerar os conhecimentos prévios dos alunos em qualquer proposta de trabalho, tanto aquelas que envolvem o uso de textos escritos como aquelas que não utilizam esses recursos.
- Estimular a observação do cotidiano, pois, pela curiosidade, o aluno começa a desenvolver seus conceitos e descobertas, podendo fazer a transposição para outros espaços: sala de aula, livros, revistas, entre outros.
- Explorar, no decorrer das práticas em sala de aula, a maior diversidade possível de gêneros de texto orais, escritos e visuais (sempre em consonância com o projeto pedagógico da escola e o planejamento do professor, é claro), mostrando de maneira dinâmica que o saber organizado não tem como único ponto de referência o texto escrito.
- Trabalhar com os gêneros preferidos de cada faixa etária ou grupo de alunos em razão de suas características próprias, do lugar onde vivem, da origem familiar e das experiências prévias com leitura, e, com o tempo, introduzir novos gêneros que permitam estabelecer paralelos com os já conhecidos, de acordo com os objetivos de aprendizagem na área.

- Efetuar sempre algum tipo de registro, mesmo que seja sintético, para que este possa ser retomado e reescrito até se tornar um texto coerente, apto a estabelecer diálogo com outras pessoas, a fim de que o aluno compreenda que a escrita tem uma função social, ou seja, no momento em que se escreve, é necessário pensar no leitor, avaliar se este compreenderá ou não as informações do texto.

Essa é uma tarefa que envolve interdisciplinaridade. Ensinar a ler vários gêneros de texto por meio das estratégias que desenvolvem diferentes habilidades de leitura é fruto de pesquisas no campo da lingüística, o que, porém, não significa que apenas a área de Língua Portuguesa deve assumir tal responsabilidade; os textos existem graças às idéias e temas que veiculam, e estes estão associados às diversas áreas que compreendem o currículo escolar. Portanto, a ação interdisciplinar, nesse caso, ocorre por meio da articulação das disciplinas não pelo tema ou conteúdo conceitual, e sim pelo trabalho com os gêneros do discurso. Contudo, vale lembrar que a principal função de cada disciplina na escola é ensinar seus conteúdos específicos, e o trabalho com a leitura de textos é essencial para isso.

Para o atendimento dessas proposições, no contexto do projeto “Ler e escrever”, parte-se do princípio de que nos aproximamos dos textos para qualificar a descrição e a representação do espaço geográfico; logo, temas do interesse da Geografia devem estar inseridos nos textos. Ou seja, nas aulas de Geografia, é preciso escolher textos que possibilitem a aprendizagem de conteúdos dessa disciplina, e o desenvolvimento das estratégias de leitura tem de estar vinculado a isso, pois, por exemplo, mesmo quem não conhece a fundo os conteúdos de Geografia pode conseguir identificar passagens no texto nas quais tais conteúdos estão presentes, mas apenas quem domina a área é capaz de expandir sua leitura e problematizá-los.

Tal proposta é desafiadora, uma vez que não se coloca a paisagem percebida, empírica, como a única base inicial para o estudo do espaço geográfico (extração do texto com base no contexto), e sim se considera que um texto pode permitir determinada reflexão a respeito do que está sendo estudado (extração do contexto com base no texto). Isso quer dizer que os níveis de compreensão do espaço (perceptivo, descritivo e interpretativo) devem ser galgados não exclusivamente com base no espaço vivido em si, mas também com base nas reflexões realizadas com a leitura de textos escritos, imagens, gráficos, mapas etc.

Com essa proposta, o estudante constrói conhecimento por meio da atuação sistemática do professor e do engajamento de ambos na pesquisa permanente da realidade exposta tanto em textos como na apreensão do que existe de material e imaterial no espaço geográfico próximo ou distante do aluno. Essa metodologia de ensino-pesquisa

pode resultar em uma relação tridimensional entre professor, aluno e objeto estudado, lembrando sempre que, em se tratando de ciências humanas, o material usado para a leitura detém uma verdade de múltiplas interpretações e interações.

Desse modo, as avaliações se convertem em uma seção destacada de um grande conjunto derivado da construção docente e discente sobre o conhecimento da realidade espacial, produto com expressão significativa dos resultados alcançados antes, durante e depois das atividades de ensino-aprendizagem.

O quadro a seguir, elaborado pelo grupo referência, classifica as habilidades de leitura segundo sua possibilidade de promover a compreensão dos textos que permitem aprender os conteúdos de Geografia, utilizando como critérios: habilidades que precisam ser trabalhadas **intensamente** na área; habilidades que podem ser trabalhadas **esporadicamente** na área. O trabalho com algumas delas é exemplificado nas propostas de atividades que apresentaremos neste caderno.

Habilidades de leitura

Antes da leitura	Uso intenso	Uso esporádico
• Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto	x	
• Expectativas quanto ao suporte		x
• Expectativas quanto aos textos da capa, quarta capa, orelhas etc.		x
• Expectativas quanto à formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto etc.)		x
• Expectativas quanto ao autor ou instituição responsável pela publicação	x	
• Antecipação do tema ou idéia principal com base nos elementos paratextuais (título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumário etc.)	x	
• Antecipação do tema ou idéia principal com base no exame de imagens ou de saliências gráficas	x	
• Explicitação das expectativas de leitura com base na análise dos itens anteriores		x
• Definição dos objetivos da leitura	x	
Durante a leitura (autônoma ou compartilhada)	Uso intenso	Uso esporádico
• Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura	x	
• Localização ou construção do tema ou da idéia principal	x	
• Esclarecimento de palavras desconhecidas por meio de inferência ou consulta a dicionário	x	
• Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados		x
• Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes		x
• Identificação das pistas lingüísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática		x
• Utilização das pistas lingüísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto		x
• Construção do sentido global do texto	x	
• Identificação das pistas lingüísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor		
• Identificação do leitor virtual por meio das pistas lingüísticas		x
• Identificação de referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário		x
Depois da leitura	Uso intenso	Uso esporádico
• Construção da síntese semântica do texto	x	
• Troca de impressões a respeito do texto lido, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições	x	
• Utilização, segundo a finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão	x	
• Avaliação crítica do texto	x	

Esfera escolar: a leitura de mapas

Cartografia no ensino de Geografia

A cartografia é uma linguagem que expressa fatos e fenômenos observados em determinado local e constitui importante instrumento de reflexão e informação. Além disso, possibilita um conhecimento estratégico acerca do espaço geográfico, permitindo a leitura crítica de inúmeros fenômenos em diversas escalas.

É fundamental que o estudante aprenda a ler um mapa porque, ao dominar uma linguagem que serve para a apreensão de diversos fatos e fenômenos que se manifestam nas mais diferentes escalas, pode fazer relações e comparações e chegar a conclusões que dificilmente obteria apenas pela observação empírica ou pela leitura de textos escritos. Assim, quando sabe ler mapas, o aluno toma posse de procedimentos que lhe permitem ter acesso a outras informações sobre o mundo que o auxiliam a compreender a realidade e nela atuar. Por exemplo: com base em um mapa representando as áreas de risco do município de São Paulo, o estudante será capaz de localizar as mais vulneráveis, deduzir como se dá o processo de valorização do espaço e explicar, em parte, o uso do solo que se faz no município (as áreas mais degradadas e mais vulneráveis estão ocupadas por população de baixa renda). Correlacionando essas informações com outras, como a geomorfologia e a cobertura vegetal do município, ele conseguirá apontar quais intervenções seriam necessárias em diferentes lugares para amenizar os riscos de enchente, contaminação dos recursos hídricos, deslizamentos etc.

Ler mapas é um processo que começa com sua decodificação e, por isso mesmo, a linguagem cartográfica, assim como outras linguagens (escrita, matemática etc.), deve ser apresentada ao aluno já nos primeiros anos do ensino fundamental.



No início do ciclo II, espera-se que o estudante já consiga identificar alguns elementos da linguagem cartográfica, como visão oblíqua e vertical (diferenciar a observação realizada pelo olho humano, que, mesmo que seja do alto de um prédio ou avião, é sempre oblíqua, daquela realizada por meio de técnicas que permitem representar o espaço em mapas planos), noções de escala (saber que se trata de uma relação de proporção) e de orientação (estabelecer as relações de proximidade e localização – pontos cardeais – com base no referencial adotado), legenda (compreender que são símbolos que representam dados da realidade) etc. Desse modo, no ciclo II, o aluno ampliará sua proficiência nessa linguagem, sabendo reconhecer e localizar os diversos dados de um mapa, fazer correlação entre eles (tanto entre os dados de um mesmo mapa como entre os dados de mapas distintos) e, em alguns casos, no final desse ciclo, construir um mapa-síntese no qual estejam presentes apenas as informações mais importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Espera-se, portanto, que o aluno desenvolva tais habilidades em relação a esse recurso de análise do espaço geográfico para que passe a interpretar mapas em vez de apenas copiá-los.

Suponhamos, por exemplo, que o objetivo seja estudar a região amazônica, assim como desenvolver o conceito de região e problematizar a definição de fronteiras políticas e naturais. Diante de mapas temáticos da cobertura vegetal, da densidade demográfica e político do Brasil, o professor pode encaminhar as análises por meio de problematizações que exijam que os alunos:

Como muitos alunos chegam ao ciclo II sem ainda ter desenvolvido plenamente essas habilidades, o professor precisa promover avaliações diagnósticas para identificar o conhecimento de cada um deles e propor atividades diferenciadas que possibilitem a aprendizagem dos conceitos e procedimentos de cartografia mais básicos. Uma estratégia é formar grupos com um aluno mais proficiente nessa linguagem para auxiliar aqueles que têm mais dificuldade. Outra é atender individualmente esses estudantes enquanto os demais realizam as atividades propostas. Uma rica fonte de trabalho é a coleção de quatro volumes *Primeiros mapas: como entender e construir*, de Maria Elena Ramos Simielli (indicação bibliográfica completa, bem como outras referências para o trabalho de alfabetização cartográfica, encontra-se no final deste caderno).

- 1) comparem a localização da região Norte do país com a localização da floresta amazônica;
- 2) relacionem o povoamento da região e a sustentação da vegetação.

Para isso, é preciso que os alunos já consigam ler razoavelmente as legendas desses mapas (bastante simples nesses exemplos) e tenham boa noção da proporcionalidade representada pela escala (pode acontecer de cada mapa apresentar uma escala distinta). Planeja-se, então, uma sequência didática na qual são propostas questões que exijam uma leitura mais qualificada do mapa por meio da localização de dados.

Assim, na leitura do mapa de cobertura vegetal, solicita-se aos alunos que:

- 1) identifiquem os diferentes tipos de vegetação presentes no Brasil;
- 2) discutam brevemente sobre o que eles sabem a respeito de cada um desses biomas;
- 3) retomem o mapa e estabeleçam comparações com o tamanho da área que cada bioma ocupa;
- 4) situem geograficamente cada bioma (norte, sul, leste, oeste, ao longo do litoral, no interior, próximo ou distante de algum ponto de referência conhecido por eles etc.);
- 5) apontem os biomas presentes no Estado ou município que habitam;
- 6) comparem os dados do mapa com aquilo que já observaram empiricamente e assim enfatizem as relações espaço-temporais etc.

Em seguida, na leitura do mapa político, pede-se que:

- 1) localizem cada região brasileira;
- 2) apontem em qual delas existe floresta amazônica;
- 3) comparem os limites da floresta com os limites da região Norte;
- 4) façam, por escrito, esses apontamentos.

Apresenta-se o mapa de densidade demográfica e propõe-se a elaboração de um croqui da região Norte representando as áreas que eles imaginam que tenham sofrido maior desmatamento em decorrência da ocupação humana. Por fim, orienta-se os alunos para fazer uma pesquisa para saber as principais razões da evolução do desmatamento da floresta amazônica, localizar algum mapa que represente isso, problematizar o croqui que construíram e estabelecer as relações entre a região Norte e as demais regiões do país por meio de textos, seminários, painéis etc. Em resumo, nesse trabalho, os alunos vão observar e descrever os mapas para interpretar a legenda e, conseqüentemente, os códigos e cores utilizados, identificar o fenômeno representado e localizar sua área de abrangência. Esse é o processo que permite aos alunos construírem habilidades mais complexas de leitura de mapas.

Tal procedimento permite que os alunos observem alguns dos diferentes aspectos representados no mapa, estabeleçam relações entre os fenômenos e sua localização e, assim, passem efetivamente a ler mapas, obtendo neles informações que são explícitas apenas para aqueles que dominam a linguagem cartográfica. Esse processo, ensinado pelo professor, pressupõe um encaminhamento que leve os alunos a adquirir habilidades de leitura do mapa ao longo de sua vida escolar, que vão das mais simples às mais complexas, como exposto no quadro a seguir, em que estão estruturadas as principais

aquisições metodológicas em cartografia para alunos da faixa etária de 11 a 17 anos de idade.

Uso de mapas, cartas e plantas (faixa etária de 11 a 17 anos)

Aquisições simples	Aquisições médias	Aquisições complexas
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os pontos cardeais. • Saber se orientar com uma carta. • Encontrar um ponto sobre uma carta com as coordenadas ou com o índice remissivo. • Encontrar as coordenadas de um ponto. • Saber se conduzir com uma planta simples. • Extrair de plantas e cartas simples uma só série de fatos. • Saber calcular altitude e distância. • Saber se conduzir com um mapa rodoviário ou uma carta topográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medir uma distância sobre uma carta com uma escala numérica. • Estimar um ponto da curva hipsométrica. • Analisar a disposição das formas topográficas. • Analisar uma carta temática representando um só fenômeno (densidade populacional, relevo etc.). • Reconhecer e situar as formas de relevo e de utilização do solo. • Saber diferenciar declives. • Saber reconhecer e situar tipos de clima, massas de ar, formações vegetais, distribuição populacional, centros industriais e urbanos e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar uma altitude entre duas curvas hipsométricas. • Saber utilizar uma bússola. • Correlacionar duas cartas simples. • Explicar a localização de um fenômeno por correlação entre duas cartas. • Elaborar uma carta simples a partir de uma carta complexa. • Elaborar uma carta regional com os símbolos precisos. • Saber elaborar um croqui regional simples (com legenda fornecida pelo professor). • Saber levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem. • Analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos. • Saber extrair de uma carta complexa os elementos fundamentais.

Fonte: Adaptado por SIMIELLI, 1996, de HUGONIE, 1992, p. 104.

Os alunos chegam ao ciclo II com diversos níveis de conhecimento em relação à cartografia. Cabe ao professor fazer um diagnóstico para avaliar a compreensão conceitual de cada um deles e planejar estratégias de ensino que atendam à diversidade da turma, propondo, por exemplo, distintos objetivos de leitura e interpretação de um mesmo mapa para alunos diferentes, reunindo-os ou não em pequenos grupos. Dessa forma, no papel efetivo de mediador da aprendizagem, o professor pode acompanhar e intervir adequadamente no processo de construção do conhecimento de cada estudante propondo atividades adequadas a seu nível de conhecimento.

Proposta de leitura, interpretação e correlação de informações de mapas temáticos

Na leitura das informações presentes em uma ou mais representações cartográficas, é importante que o aluno aprenda a interpretá-las e fazer as relações pertinentes que o habilitem a construir um texto ou um croqui cartográfico que demonstre a correlação dos dados analisados.

A atividade aqui proposta foi desenvolvida para ser realizada em pequenos grupos e requer a mediação do professor, com base no diagnóstico que tem do nível de conhecimento conceitual dos alunos. O trabalho com mapas temáticos serve de suporte para a compreensão de temas e conceitos que estão sendo estudados em sala de aula, ou seja, é um complemento estratégico para auxiliar na aprendizagem de conteúdos representados cartograficamente. É o “ensino pelo mapa” e não apenas o “ensino do mapa”.

No caso específico da atividade descrita a seguir, o principal objetivo é desenvolver alguns conceitos de demografia e associá-los a determinados aspectos ambientais, políticos e socioeconômicos, mais especificamente do município de São Paulo.

A atividade pode ser realizada com alunos de todos os anos do ciclo II; o que muda é o nível de complexidade do tema e das informações.

Descrição da atividade

São utilizados cinco mapas temáticos abrangendo todo o município de São Paulo: crescimento populacional; cobertura vegetal por metro quadrado; mortalidade infantil por 1.000 nascidos vivos; população favelada – percentual por distrito municipal; e renda média domiciliar.

Durante a realização da atividade, você pode auxiliar os alunos circulando entre os grupos, intervindo no esclarecimento das possíveis dúvidas, sem oferecer respostas às questões levantadas, mas ajudando-os a encontrar as soluções corretas, problematizando os conflitos, uma vez que, conforme afirmado no *Referencial*: “Ao detectar problemas de compreensão, em lugar de apresentar a solução, o professor deve favorecer a construção da coesão do texto, formulando perguntas que auxiliem os alunos a identificar o elo perdido” (p. 30).

Os mapas estão disponíveis no formato imagem no site do *Atlas ambiental do município de São Paulo* (<<http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br>>) e, possivelmente, fazem parte do acervo da sala de leitura da escola, uma vez que essa publicação foi distribuída para toda a rede municipal.

O trabalho é dividido em seis etapas e segue uma marcha analítica que parte do senso comum para chegar a um conhecimento sistematizado da realidade por meio da análise dos dados. Sugerem-se registros escritos parciais (dos grupos de trabalho) e globais (das exposições realizadas pelos grupos para a turma).

Antes da leitura

1ª etapa – Apresentação

1) Explore os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos títulos e temas dos mapas.

- Antes de entregar o material para os grupos, escreva na lousa o título de cada mapa.
- Estimule os alunos a falar a respeito dos temas tratados e registre suas contribuições na lousa.
- Sistematize e organize as idéias.
- Resgate os conceitos cartográficos, como legenda, proporção, área, visão vertical, e avalie o grau de compreensão da turma.

2) Distribua alguns atlas para os grupos para que possam observar os diferentes tipos de mapas presentes no material. Elabore questões que auxiliem os alunos a ampliar suas expectativas sobre o conteúdo dos mapas e defina objetivos para sua leitura. As perguntas podem se referir a diversos aspectos dos mapas temáticos. Por exemplo:

- **De suporte:** os mapas com os quais vamos trabalhar estão presentes no *Atlas ambiental do município de São Paulo*. Vocês conhecem outro tipo de atlas? Quais? Para que servem os atlas? Em sua opinião, para que serve o *Atlas ambiental do município de São Paulo*?
- **De origem:** a quem podem interessar as informações dos mapas? Quem poderia elaborar um documento como esse? Qual a fonte de cada mapa? Em que ano os dados foram recolhidos? Em que ano foram publicadas essas representações?
- **De período:** vocês acham que as informações representadas nos diferentes mapas são as mesmas ao longo dos anos? Como vocês acreditam que cada uma delas evoluiu? Elaborem uma tabela na qual as colunas correspondam à evolução das informações (índices aumentaram, diminuíram ou estão estáveis) e as linhas, ao tema representado pelos mapas.
- **De conteúdo:** como vocês imaginam que são os índices do lugar (no caso, o distrito) onde a escola está localizada? Por quê?

- **De valorização das representações cartográficas:** como a leitura desses mapas auxilia na compreensão da realidade do lugar onde vocês vivem? Por quê?

3) Retome as expectativas de conteúdo com base nos títulos e temas dos mapas e verifique se elas se alteraram em razão dessas novas problematizações.

Obs.: a síntese dessa primeira parte deve ser registrada pelos alunos no caderno ou em folha de papel sulfite, conforme previamente combinado com eles, e servirá para auxiliar na leitura dos mapas.

Durante a leitura

2ª etapa – Introdução

Dependendo dos recursos existentes na escola, você pode apresentar os mapas em meio impresso, no retroprojetor, em rede, na sala de informática ou pelo *datashow*. Se possível, leve o original do atlas que contenha o mapa que será trabalhado e faça-o circular entre os grupos.

Agora, os alunos confrontarão as hipóteses levantadas na primeira etapa, confirmando-as, abandonando-as e aprofundando-as por meio das leituras que vão realizar.

- 1) Com base no mapa de crescimento populacional, oriente-os para:
 - a) observar e descrever o mapa;
 - b) checar as hipóteses levantadas (descritas no registro feito anteriormente);
 - c) organizar as informações mais importantes, segundo critério estabelecido por eles.

2) Proponha aos grupos a elaboração de um texto expositivo destacando:

- **Localização:** quais os dados referentes ao distrito onde vocês moram? Quais os distritos menos populosos e os mais populosos?
- **Interpretação:** os distritos populosos estão concentrados em que área (Zona Sul, Zona Norte, Zona Leste, Zona Oeste)? A taxa de crescimento populacional é mais significativa do centro para a periferia ou o inverso?
- **Reflexão:** como vocês explicam a taxa de crescimento populacional do distrito onde vocês moram? Isso influencia o que na vida de vocês?

Esclareça essas perguntas em uma aula expositiva dialogada.

3) Peça aos grupos que apresentem suas reflexões e registre a síntese na lousa.

3ª etapa – Organização

Nessa etapa, os demais mapas serão apresentados à turma para dar início à correlação de dados. No entanto, cada grupo receberá apenas um novo mapa temático para correlacionar com o de crescimento populacional, pois estabelecer relações entre todos os mapas exige um repertório conceitual mais complexo.

Desse modo, cada grupo trabalhará com dois mapas: um do crescimento populacional e outro entre aqueles listados anteriormente (cobertura vegetal, mortalidade infantil, população favelada e renda média domiciliar). Se possível, organize dois grupos por conjunto de mapas para obter análises diferenciadas sobre os mesmos temas. Em uma classe de 40 alunos, por exemplo, podem ser constituídos oito grupos com cinco integrantes, conforme organização sugerida no quadro a seguir.

Exemplo de organização dos grupos

Mapas analisados e correlacionados	Grupos
Crescimento populacional e cobertura vegetal	I e II
Crescimento populacional e mortalidade infantil	III e IV
Crescimento populacional e população favelada	V e VI
Crescimento populacional e renda média domiciliar	VII e VIII

Cada grupo vai fazer os registros pertinentes ao “novo” mapa que recebeu, decodificando as legendas, refletindo e relacionando os significados dos símbolos e dos demais elementos gráficos, comparando os dados do distrito onde moram com os de outras localidades, de acordo com os procedimentos descritos no item 1 da segunda etapa.

4ª etapa – Desenvolvimento

Elabore questões semelhantes às aquelas compreendidas no item 2 da segunda etapa para que os grupos de alunos consigam estabelecer relações com os registros obtidos durante a leitura coletiva do mapa de crescimento populacional. Peça-lhes que registrem o que observaram e aprenderam.

Por exemplo, aos grupos VII e VIII podem ser feitas as seguintes perguntas:

- **Localização:** quais os dados referentes ao distrito onde vocês moram? Que distrito apresenta a menor renda familiar? E a maior?

- **Interpretação:** o distrito que apresenta a menor renda familiar está em que área (Zona Sul, Zona Norte, Zona Leste, Zona Oeste)? A renda familiar mais elevada é mais comum no centro ou na periferia do município? Essa informação coincide com a resposta dada à pergunta “A taxa de crescimento populacional é mais significativa do centro para a periferia ou o inverso?”. Justifiquem a resposta descrevendo os dados analisados.
- **Reflexão:** por que no distrito onde vocês moram predomina renda familiar baixa ou elevada? A que conclusões é possível chegar quando essa questão é relacionada ao crescimento populacional? O que isso interfere em seu cotidiano e na organização de seu bairro?

Obs.: essa é uma avaliação parcial dos resultados alcançados pela turma, pois leva em conta, detalhada e isoladamente, as conclusões de cada grupo.

Depois da leitura

5ª etapa – Socialização

Os grupos apresentarão seus trabalhos para a turma por meio de croquis cartográficos e poderão comparar os resultados a que chegaram, assim como expor e discutir eventuais dúvidas sobre os temas analisados e as correlações realizadas.

Croqui cartográfico é uma representação esquemática dos fatos geográficos e tem um valor interpretativo de expor questões. Portanto, não se espera um rigor quanto às convenções cartográficas. Essa representação, porém, deve deixar clara a complexidade dos fatos.

O croqui é elaborado com base em um ou mais mapas, de acordo com o critério preestabelecido pelo autor, nesse caso cada grupo de alunos. Assim, são os integrantes do grupo que vão selecionar as informações que julgarem importantes, o que é diferente de copiar as informações já presentes nos mapas de consulta. O croqui pode ser feito em papel de tamanho A4 ou maior, se necessário.

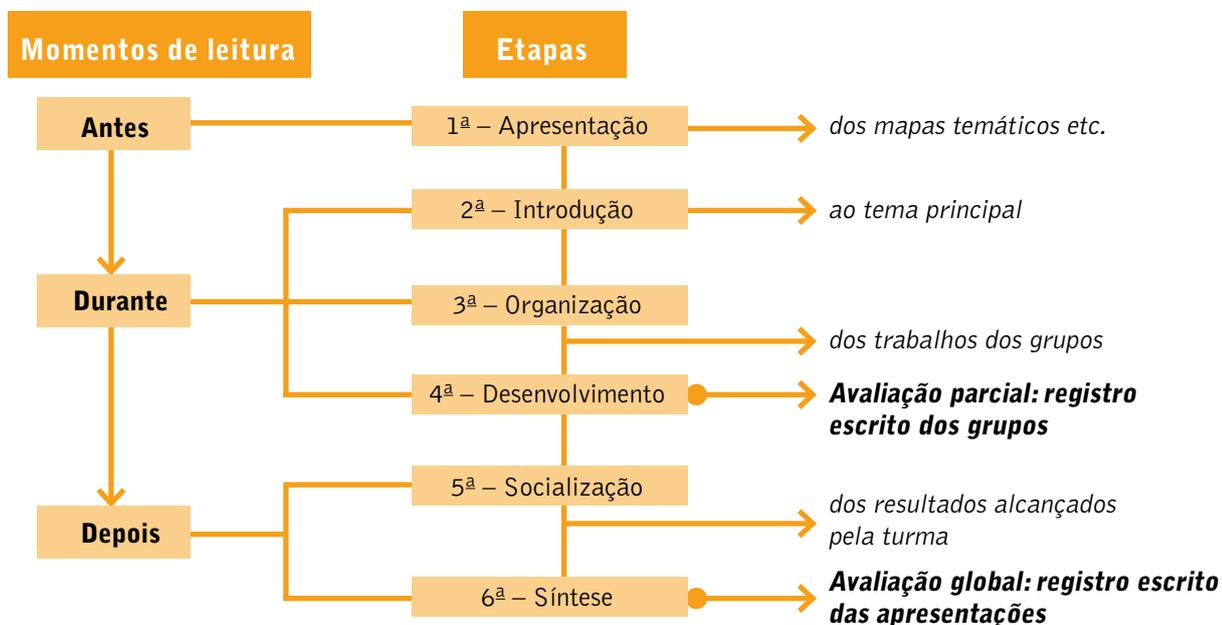
6ª etapa – Síntese

Como produto final, solicite que os alunos elaborem, em grupos ou individualmente, um relatório, uma colagem ou um texto argumentativo com base nas reflexões que fizeram durante as aulas e, claro, nas apresentações de todos os grupos. Isso ajudará a turma a construir um sentido dos conteúdos presentes nos mapas avaliados pelos diversos grupos.

Se quiser enriquecer a atividade, peça-lhes que proponham soluções para os problemas políticos, socioeconômicos e/ou ambientais discutidos durante a leitura integral dos mapas.

O esquema a seguir ilustra a estratégia de ensino-aprendizagem apresentada nesse exemplo de atividade prática com mapas temáticos.

Análise e correlação de mapas temáticos



Esfera literária

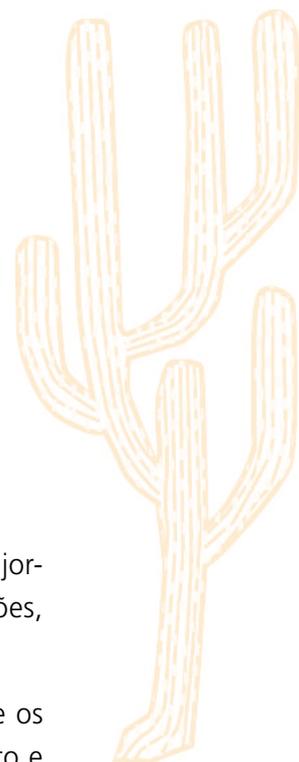
A importância da esfera literária na área de Geografia

No ensino de Geografia, o mais comum é utilizar textos das esferas escolar e jornalística. A esfera literária aparece raras vezes, em trabalhos com poemas ou canções, provavelmente os gêneros dessa esfera mais freqüentes nas aulas da disciplina.

É importante lembrar, contudo, que a escola é o ambiente propício para que os alunos tenham contato com as distintas esferas e seus respectivos gêneros de texto e que, assim, quanto mais o professor diversificar sua utilização, mais estará desenvolvendo a competência leitora e escritora dos estudantes, auxiliando-os na aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a de Geografia. As contribuições que a utilização da esfera literária pode trazer para a área de Geografia são imensas.

Sabe-se que a aprendizagem é facilitada quando o aluno se sente atraído pelo assunto estudado, ou seja, quando o conteúdo é significativo e, de alguma forma, desperta sua atenção. A esfera literária pode contribuir para isso, porque, diferentemente das demais esferas, que trabalham sobretudo com a racionalidade, ela trabalha também com a sensibilidade, com a emoção. E são esses elementos, entre outros, que permeiam o universo dos poemas, contos e romances, cujas personagens vivenciam conflitos que revelam aspectos da realidade em distintos temas, em variadas paisagens etc. Como afirma o eminente geógrafo Carlos Augusto Monteiro (2002, p. 47):

“Mesmo para um país onde os índices daqueles que podem fruir da Literatura é reduzido, não se pode admitir que os trabalhos geográficos – acadêmicos, técnicos ou tecnocráticos – com seus cartogramas, gráficos e tabelas estatísticas possam sensibilizar a sociedade mais do que as obras literárias”.



Portanto, não podemos abrir mão desse importante recurso para também ensinar Geografia em nossas escolas.

Referências a respeito da relação entre Geografia e literatura indicam também outros aspectos, como:

- a) melhor apreensão da realidade do tempo-espaço, pois os autores descrevem, por meio de suas personagens, cenas do cotidiano em um tempo e espaço específicos;
- b) descrições das paisagens mais interessantes, pois muitas vezes estas são feitas de forma poética, criativa e sensível;
- c) grande diversidade de temas e problemáticas em canções, poemas, literatura de cordel etc., sensibilizando o aluno, por exemplo, para as questões socioeconômicas e ambientais.

São diversas as conexões entre os gêneros literários e os conteúdos geográficos. Não é necessário, porém, trabalhar com a totalidade da obra; basta selecionar trechos significativos que apresentem relação mais específica com o conteúdo geográfico focalizado.

A principal habilidade que o professor precisa desenvolver para utilizar a esfera literária com seus alunos é, justamente, conhecê-la. Ler diferentes obras e participar de atividades culturais é importante para que ele adquira segurança em trabalhar com essa esfera em suas aulas. Como o tempo disponível e o custo do livro muitas vezes dificultam o acesso à literatura, o professor não pode ignorar o rico acervo das salas de leitura, que lhe permite usufruir, sem nenhum custo, obras de importantes escritores nacionais e estrangeiros. Deixar entrar os textos da esfera literária nas aulas de Geografia possibilita, assim, ampliar os horizontes culturais e geográficos, tanto os do professor quanto os dos alunos.

Para exemplificar as possibilidades de trabalho com textos da esfera literária, conforme as estratégias de leitura propostas no *Referencial*, foi escolhido um trecho da obra *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, em que é possível discutir temas referentes ao uso da terra e à luta por ela no Nordeste do Brasil ou, ainda, ao êxodo rural, à migração, à seca como elementos da falta de desenvolvimento dessa região e da expulsão de seus habitantes. É importante salientar, no entanto, que se trata de uma sugestão de atividade, decorrente da decisão de tematizar a questão agrária nordestina. De acordo com os objetivos de cada professor, outras poderão ser as possibilidades de trabalho – alguns trechos do poema permitem, por exemplo, abordar a questão da concentração populacional nas capitais. Enfim, há muito mais propostas a quem acompanha a jornada de Severino às margens do Capibaribe.

Uma forma de os alunos terem contato mais intenso com a obra é acompanhar ou fazer a leitura com o livro em mãos; nesse caso, deve-se verificar se a sala de leitura possui alguns exemplares. Há também a opção, quando a obra é de domínio público, como *Morte e vida severina*, de recorrer a versões eletrônicas disponíveis para *download* em bibliotecas virtuais. Outra possibilidade é oferecer cópias de trechos selecionados para leitura. Entretanto, vale lembrar que não é necessário que cada aluno tenha sua cópia pessoal; tal decisão cabe ao professor, de acordo com as condições de trabalho na escola.

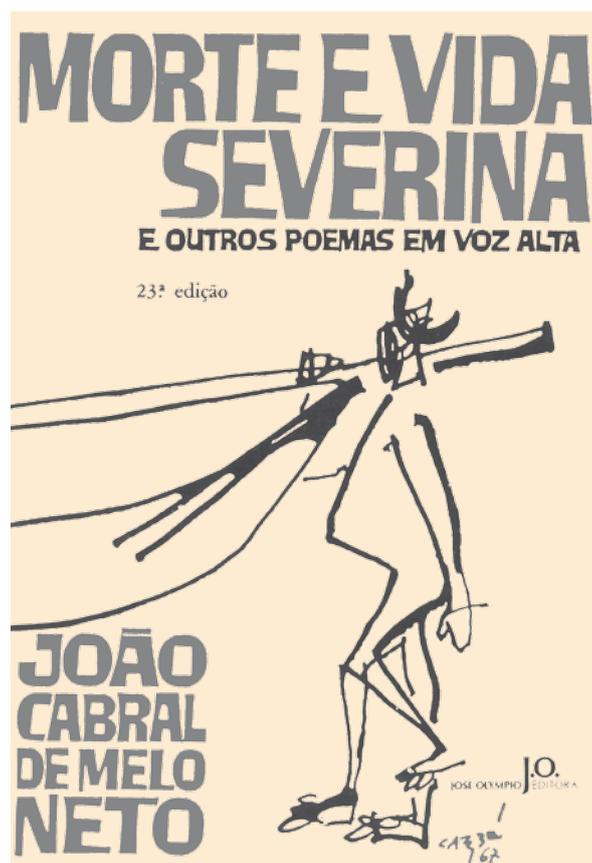
Ver, no final do capítulo, a relação de algumas das principais bibliotecas virtuais.

Ressalte-se que a sugestão apresentada é apenas uma das possibilidades de leitura da passagem e da obra, já que o texto literário abre-se a muitas outras. Cada professor está livre para recriá-la segundo seus objetivos e as necessidades e interesses de seus alunos.

Proposta de atividade com a obra literária *Morte e vida severina em voz alta*

Ao ler um texto, cada leitor produz interpretações acerca do que lê. As leituras podem variar de acordo com suas expectativas, repertório cultural, crenças, valores etc. Muitas vezes, tais interpretações divergem das intenções do autor, daquele que produziu o texto, assim como das leituras que a obra recebeu por ocasião de seu lançamento, o que não quer dizer, porém, que essas sejam as leituras corretas, até porque, quando a obra começa a circular, a leitura do autor é apenas mais uma, caso contrário não haveria a crítica. Isso não invalida saber em que contexto a obra foi produzida nem conhecer as diferentes leituras que ela tenha recebido ao longo do tempo. São mais elementos para ampliar a compreensão.

Por meio da contextualização da obra e do autor, é possível aproximar tais interpretações das intenções originais do texto. Assim, sugere-se que o professor faça uma pesquisa do contexto de produção do texto selecionado para que os objetivos de leitura propostos permitam uma compreensão mais rica.



Não obstante, não se deve ignorar que as obras literárias caracterizam-se também pelos usos estéticos da linguagem. Por essa razão, quando o professor os coloca em evidência durante a leitura, os alunos percebem que a obra foi criada com certa intencionalidade e não ao acaso.

Na área de Geografia, é interessante desnaturalizar os fenômenos sociais. No caso de *Morte e vida severina*, com base em um pequeno resumo do contexto de sua produção, sabe-se que as condições de vida de Severino não são impostas pelas condições naturais da região Nordeste do Brasil.

Descrição da atividade

Antes da leitura

Esse é o momento de mobilizar os alunos para a leitura. A idéia é fazer questionamentos e apresentar informações que ativem seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo do poema, levantem hipóteses sobre o que vão ler e estabeleçam expectativas em relação ao conteúdo do texto, potencializando, dessa forma, a apreciação da obra. Trata-se de criar objetivos para a leitura.

As contribuições dos alunos de acordo com os encaminhamentos do professor devem ser registradas e sistematizadas por ele na lousa, em papel pardo ou em outro suporte que possa ser exposto em sala a fim de facilitar a retomada da discussão, caso a atividade de leitura não se esgote em uma única aula. O intuito é, durante a leitura, checar as hipóteses levantadas e verificar se as antecipações se confirmam ou não.

A seguir apresentam-se algumas sugestões de como promover esses encaminhamentos.

Expectativas quanto aos textos da capa

Para mostrar a capa do livro para a turma, faça, se possível, uma transparência e utilize o retroprojetor ou escaneie e use o *datashow*. Pela observação dos desenhos e dos textos, estimule os alunos a falar sobre suas impressões.

Pergunte-lhes, anotando suas hipóteses: o que o título sugere? Que assunto será tratado? Que tipo de história será narrado? Será que “VIDA SEVERINA” se refere à vida de uma personagem que se chama Severina?

É provável que entre as hipóteses levantadas surja a de que se trata de vida e morte de uma mulher chamada Severina, o que não se confirmará com a leitura do texto. No entanto, como os alunos trabalharão apenas com um trecho do texto, é importante

antecipar que o nome do personagem “Severino” foi transformado no adjetivo “severina” para qualificar a vida dos retirantes.

Antecipação do tema ou idéia principal com base no exame de imagens ou saliências gráficas

Peça aos alunos que descrevam a imagem da capa, fazendo-lhes perguntas como: o que a cena sugere? O que há dentro da rede que os dois homens carregam? É possível imaginar para onde estão indo ou de onde vêm?

É quase certo que, para a maioria deles, a imagem da capa não remeta ao enterro, pois essa cena não é usual na realidade urbana. De qualquer forma, aproveite a oportunidade para discutir os usos e costumes do Nordeste no período relatado na obra.

Não se esqueça de sistematizar por escrito as idéias dos alunos, ajudando-os a organizá-las melhor para depois compará-las com o conteúdo do poema durante a leitura.

Como provavelmente poucos alunos, ou nenhum, leram a obra, é importante que conheçam sua temática central e sua importância. Conte-lhes sobre o autor (veja o boxe “João Cabral de Melo Neto”) e resuma, da forma mais atraente possível, o enredo do poema, recorrendo à leitura de alguns trechos, diferentes daquele que será objeto de estudo (veja algumas informações sobre a obra e seu contexto de produção no boxe “A obra”). Ao levar o livro para a sala de aula e ler alguns trechos com expressividade, espera-se que o desejo pela leitura seja despertado. Muitos alunos levam em conta as dicas do professor ao escolher o que ler.

João Cabral de Melo Neto nasceu na cidade do Recife, Pernambuco, em 9 de janeiro de 1920, porém passou boa parte de sua infância nos engenhos de sua família no interior do Estado. Tal experiência foi decisiva em sua produção literária, especialmente porque, nesse período, ele viveu próximo ao rio Capibaribe, elemento presente em várias de suas obras.

Aos 15 anos, passou a ser atormentado por uma dor de cabeça contínua, o que supostamente prejudicaria seu trabalho. Ele insistia, no entanto, que a tarefa do poeta é repleta de esforços, diferentemente da idéia de inspiração, porque, segundo ele, o ato de escrever poesia é minuciosamente planejado.

João Cabral associou a atividade de escritor a outras. Teve diversos empregos: em uma companhia de seguros, no departamento de estatísti-

ca do Estado de Pernambuco e como embaixador do Brasil em Honduras, Inglaterra, França, Senegal e Espanha. Faleceu em 9 de outubro de 1999, no Rio de Janeiro.

A obra

O poema *Morte e vida severina* foi escrito em 1955 como um auto de Natal pernambucano, a pedido de Maria Clara Machado para encenação em seu teatro, o Tablado. Entretanto, ao recebê-lo, a atriz recusou-se a montá-lo, possivelmente porque suas expectativas se opunham às da obra. João Cabral, então, guardou a peça e, após três anos, um pequeno grupo de teatro amador chamado Norte Teatro Escola do Pará apresentou-a ao público pela primeira vez.

A popularização do poema, porém, se deu graças à montagem teatral feita pelo grupo de teatro universitário da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sob direção geral de Roberto Freire e direção musical do então desconhecido Chico Buarque de Holanda, a peça estreou em 11 de setembro de 1965 no Teatro da Universidade Católica (Tuca). O sucesso da montagem levou o grupo a se inscrever no 4º Festival Mundial de Teatro Universitário, realizado em Nancy, França, do qual saiu vencedora.

Uma das particularidades de *Morte e vida severina* é a apresentação de temáticas ligadas à realidade da população pobre brasileira. Embora tenha apostado na utilização de questões comuns ao auto de Natal clássico, como a temática da vida, João Cabral acreditava que não seria possível discutir a vida dos nordestinos sem que esta estivesse vinculada à questão da morte, porque muitas vezes a manutenção da vida está atrelada ao adiamento da morte. No auto de Natal clássico, narra-se o nascimento de Cristo e, nesse auto de Natal nordestino, o nascimento de Severino, que carrega em seu nome as dificuldades impostas pelas condições sociais do sertão, pois o termo “severo” se refere a austero e rigoroso, condições a que os nordestinos estão submetidos desde o nascimento.

Apesar de a obra ter sido usada como instrumento de denúncia sobre a situação da distribuição de terras no Nordeste, essa não era a intenção inicial do autor. Ainda assim, o poema nos ajuda a compreender melhor as condições de vida da população nordestina brasileira: ao narrar a viagem de Severino, João Cabral retrata as dificuldades impostas pela miséria e pela fome.

Expectativas quanto ao suporte

Cabe ressaltar que mostrar o suporte para os alunos também se aplica quando a escolha for trabalhar com o texto integral, porque ter acesso aos diferentes suportes (livros, jornais, revistas, Internet) é importante para a formação de leitores.

O ideal seria que cada aluno possuísse um livro para ter contato direto com a obra. Se isso não for possível, verifique, como já sugerido, se a sala de leitura possui algumas cópias ou se a escola pode investir na aquisição de 10 a 15 exemplares, o que, certamente, enriquecerá o trabalho. De qualquer forma, apresente e faça circular pelo menos um livro entre os alunos.

Estimule-os a falar a respeito de suas impressões sobre o livro, da facilidade ou dificuldade em entender esse gênero, se têm dúvida em como proceder à leitura de poemas etc.

Definição dos objetivos da leitura

Apresente para os alunos os objetivos da leitura, que, nesse caso, será discutir o uso da terra e a luta por ela no Nordeste do Brasil. Diga-lhes que, durante a leitura, eles devem tentar verificar: se é possível perceber o que está acontecendo no trecho selecionado e se o narrador deixa transparecer sua posição em relação aos latifúndios.

Durante a leitura

Procure ler para os alunos de maneira atraente, utilizando alguns recursos de leitura: paradas estrategicamente escolhidas; sussurros; velocidade acelerada ou lenta, observando o ritmo do texto, para criar um clima diferente; enfim, recursos que darão forma ao texto. Para isso, leia o texto previamente e pense em que ponto fazer as paradas, sussurros, acelerações etc.

Dependendo do grau de autonomia dos alunos, a leitura individual também pode ser sugerida para que eles se apropriem do texto e façam algumas inferências pessoais, além de checar as hipóteses que levantaram durante os encaminhamentos propostos antes da leitura. E então faça sua leitura para a classe.

Como a passagem foi musicada por Chico Buarque, outra opção é escutar algumas vezes a canção e até, por que não, cantá-la.

“Assiste ao enterro de um trabalhador de oito e ouve o que dizem do morto aos amigos que o levaram ao cemitério.

Chico Buarque de Holanda. LP *Morte e vida Severina*, 1966, e LP *Chico Buarque de Holanda*, v. 3, 1968.

– Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.

– É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.

– Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.

– É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.

– É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.

– É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.”

(MELO NETO, 1987, p. 87-8).

Depois da leitura

Conversar com os alunos sobre o trecho lido é interessante para que eles possam perceber que está sendo narrado um enterro e compreender que as falas dizem respeito ao morto, que é um trabalhador sem terra.

Procure estimular paráfrases orais, assim eles poderão refletir sobre a obra e construir sua interpretação.

Sugerem-se, também, as seguintes atividades:

- 1) Verifique se é necessário esclarecer o sentido de algumas palavras. Detenha-se no termo “latifúndio”; pergunte aos alunos: que sentido tem no poema? Que sentido técnico a palavra tem em Geografia?
- 2) Observe se reconhecem a posição das personagens em relação aos latifúndios e ao trabalhador sem terra, destacando algumas passagens do trecho selecionado:

“– É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio

[...]

– É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo”.

- 3) Construa com eles o sentido global do texto, sintetizando a problemática apresentada e a provável intencionalidade do autor. Verifique se percebem que a cena retrata o enterro de um trabalhador do campo que em vida não conseguiu um pedaço de chão. É provável que o autor, com essa cena, tenha pretendido sensibilizar o leitor para a injustiça da concentração de terras no Nordeste do Brasil. Essa etapa da atividade pode ser registrada com anotações feitas pelos próprios alunos, que poderão também reescrevê-lo em paráfrases escritas ou ilustrá-lo com a criação de desenhos.
- 4) Leia para eles o início do poema em que Severino se apresenta:

“– O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem falo

ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,

no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.”

(MELO NETO, 1987, p. 70-2).

Veja se os alunos percebem o caráter alegórico da passagem e pergunte se há entre eles algum Severino ou filho de Severino. Promova o resgate das histórias que eles ouviram de seus familiares ou conhecidos sobre a migração dos nordestinos e as condições de vida dessas pessoas, questionando os motivos que influenciaram sua migração. Fique atento às explicações do senso comum, como a associação da migração à seca no sertão nordestino, para problematizá-las. Ao correlacionarem sua vida à de seus antepassados, os alunos entrarão em contato com a cultura de seus ancestrais e terão a oportunidade de verificar qual é sua identidade.

5) Convide algum funcionário da escola, ou outra pessoa da comunidade escolar, de origem nordestina, para narrar sua experiência. Oriente os alunos para questioná-lo sobre:

- como era o lugar onde vivia;
- o que ele fazia;
- se ele era proprietário de terras no lugar de onde veio;
- se havia grandes proprietários de terra em sua região;

- como foi tomada a decisão de migrar;
- por que escolheu São Paulo;
- o que fez assim que chegou aqui, onde foi morar e trabalhar;
- o que sentiu ao se defrontar com uma realidade tão distinta da sua;
- como foi recebido;
- caso tenha sofrido ou ainda sofra alguma discriminação, pedir que a relate.

Discuta com os alunos o depoimento do convidado e promova o estabelecimento de relações com os fatos narrados no poema.

- 6) Peça-lhes que correlacionem a história de Severino com a questão da desigualdade na distribuição de terras no Nordeste. Boas ferramentas de estudo dessa questão são gráficos e tabelas com dados sobre o assunto. A tabela a seguir, por exemplo, mostra que a maior parte dos estabelecimentos pertence a pequenos proprietários, mas ocupa pouca área no Nordeste, situação que não é diferente em todo o país. Ajude os alunos a estabelecer essas relações propondo questões de localização (exs.: Qual a porcentagem dos estabelecimentos rurais com menos de um hectare? Qual porcentagem de área esses estabelecimentos ocupam?), de interpretação (exs.: A maior parte das terras do Nordeste pertence aos grandes ou aos pequenos proprietários? Os grandes proprietários correspondem à maioria dos donos de terra do país? Compare a distribuição das terras no Nordeste com a distribuição de terras em todo o Brasil) e de reflexão (exs.: O que poderia ser feito para solucionar o problema da desigualdade na distribuição de terras no Nordeste e no Brasil? Existem responsáveis por essa situação de desigualdade? Quem?).

Número de estabelecimentos por grupos de área total e condição legal das terras

Grupos de área	Brasil				Nordeste			
	Estabelecimentos		Área		Estabelecimentos		Área	
	Valor absol.	%	Valor absol.	%	Valor absol.	%	Valor absol.	%
Total	3.562.277	100	322.668.473	100	1.495.697	100	78.296.096	100
Menos de 1 ha	194.806	5,47	280.734	0,09	150.665	10,07	249.485	0,32
1 a menos de 2 ha	203.356	5,71	635.587	0,20	153.069	10,23	520.910	0,67
2 a menos de 5 ha	500.303	14,04	2.529.893	0,78	295.291	19,74	1.473.254	1,88
5 a menos de 10 ha	493.046	13,84	4.396.300	1,36	214.243	14,32	1.816.982	2,32
10 a menos de 20 ha	608.711	17,09	9.726.847	3,01	198.028	13,24	3.019.744	3,86
20 a menos de 50 ha	733.618	20,59	25.177.517	7,80	239.563	16,02	7.933.514	10,13
50 a menos de 100 ha	364.783	10,24	27.152.058	8,41	116.707	7,80	8.322.025	10,63
100 a menos de 200 ha	224.048	6,29	32.325.309	10,02	64.334	4,30	9.041.153	11,55
200 a menos de 500 ha	148.296	4,16	48.282.385	14,96	41.982	2,81	13.136.461	16,78
500 a menos de 1.000 ha	50.744	1,42	36.941.146	11,45	13.238	0,89	9.294.836	11,87
1.000 a menos de 2.000 ha	23.940	0,67	34.347.499	10,64	5.483	0,37	7.543.379	9,63
2.000 a menos de 5.000 ha	12.024	0,34	36.843.075	11,42	2.303	0,15	6.856.816	8,76
5.000 a menos de 10.000 ha	2.878	0,08	20.303.295	6,29	501	0,03	3.321.022	4,24
10.000 a menos de 100.000 ha	1.690	0,05	35.739.871	11,08	287	0,02	5.355.747	6,84
100.000 ha e mais	34	0,00	7.986.957	2,48	3	0,00	410.769	0,52

Fontes: IBGE – Sidra (<http://www.sidra.ibge.gov.br>);
 IBGE – Censo Agropecuário, 1996 (<http://www.ibge.gov.br>).

7) Proponha que os alunos localizem no atlas os mapas do Brasil:

- político;
- da região Nordeste;
- de uso da terra;
- de circulação.

Promova a exploração das informações representadas em cada mapa. Organize os alunos em pequenos grupos e oriente-os para produzir um croqui cartográfico com base na correlação entre os dados da tabela e dos mapas. Peça-lhes para:

- a) Localizar a região Nordeste e identificar os Estados que a compõem.
- b) Observar os diferentes usos da terra na região Nordeste.
- c) Relacionar a produção com o tamanho da propriedade.
- d) Identificar o destino da produção.

Para maior aprofundamento do uso de mapas, veja item sobre cartografia deste caderno.

Depois de elaborar o croqui cartográfico, cada grupo produzirá um texto argumentativo sobre a questão fundiária no Nordeste do Brasil.

- 8) O resultado final de todo o trabalho poderá ser uma apresentação que sintetize os conceitos estudados, como teatro, música, dança, poesia etc., para que os alunos, reunidos em pequenos grupos organizados por temas, representem as desigualdades sociais no Nordeste e no Brasil, a vida do Severino no Nordeste, a vida do Severino em São Paulo, o preconceito enfrentado pelos nordestinos por parte da população do Sudeste, a questão fundiária no Nordeste e no Brasil etc.

Fontes de pesquisa

Os alunos podem também fazer pesquisas na sala de informática. Proponha-lhes que:

- procurem dados sobre a produção de alimentos no *site* da Embrapa (<http://www.embrapa.gov.br>) e sobre o uso da terra no *site* do IBGE (<http://www.ibge.gov.br>) para ampliar conhecimentos sobre a situação no Nordeste;
- localizem mapas que tratam do tema proposto no *site* do *Atlas geográfico escolar*, do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlas-escolar/index.shtm>), e façam uma comparação com os mapas dos atlas que há na escola.

Peça-lhes também que, no livro didático, procurem informações sobre o tema, para cruzar os dados e interpretar a fim de conhecer as condições de vida na região e principalmente adquirir procedimentos de pesquisa de mapas e tabelas.

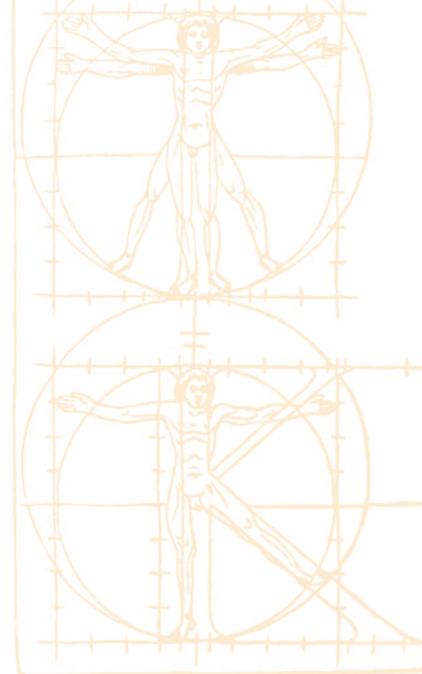
Durante o trabalho, seria interessante reservar uma aula para que os alunos tragam para a classe notícias sobre o assunto publicadas em jornais e revistas e as organizem em um jornal mural.

Bibliotecas virtuais

Atualmente, por meio da Internet, é possível ter acesso a bibliotecas virtuais do mundo inteiro. Nos *sites* relacionados a seguir (acessados em 18/10/2006) encontram-se textos integrais da literatura brasileira para leitura *on-line*, *download* ou impressão.

- Academia Brasileira de Letras: <<http://www.academia.org.br/frame1.htm>>.
- Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa (página da Universidade de São Paulo): <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>> – Clicar em “Textos” e, depois, em “Obras de literatura”. Clicar na letra inicial do nome do autor da obra procurada e, então, no título da obra.
- Memória de Leitura (página da Universidade Estadual de Campinas): <<http://www.unicamp.br/iel/memoria>>.
- Portal Domínio Público: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> – Digitar o nome do autor e/ou título da obra ou clicar em “Pesquisa por conteúdo” e digitar uma palavra-chave.

Esfera jornalística



Reportagem: leitura de imagens e texto jornalístico

A atividade proposta a seguir baseia-se em um fragmento de reportagem, um dos gêneros discursivos que pertencem à esfera jornalística. Para desenvolver essa seqüência didática, serão utilizados simultaneamente imagens e textos específicos desse gênero, cuja relação pode potencializar a aprendizagem dos conteúdos de Geografia.

É importante ressaltar que textos da esfera jornalística fazem parte de muitos livros didáticos, em geral inseridos no final dos capítulos, como textos complementares, o que costuma auxiliar nas reflexões dos alunos. Assim, a atividade aqui descrita pode ser adaptada para esses casos. Isso, no entanto, não diminui a importância de levar para a sala de aula os mais variados textos de jornais e revistas – em seus suportes originais – para abordar situações atuais e do cotidiano e relacioná-las com os conceitos geográficos, contribuindo, desse modo, para a aprendizagem tanto dos conteúdos da área quanto sobre os suportes e os textos da esfera jornalística.

Essa esfera de circulação de textos é bastante importante para o ensino de Geografia, pois, além de tratar de muitos temas pertinentes a essa disciplina em linguagem não científica, permite analisar muitas imagens, já que a reportagem é um gênero híbrido em que convivem diversas linguagens. A imagem ou a iconografia é um recurso que vale a pena ser utilizado em sala de aula, sobretudo para o aluno aprender a ler e a reconhecer diferentes paisagens. Com essa perspectiva, espera-se que ele não se limite a sua descri-

ção, mas que consiga compreender os detalhes como fonte de informação. Aprender a ler paisagens por meio de fotografia ou qualquer material iconográfico, em Geografia, ajuda a compreender a construção do conceito de espaço geográfico e, também, desenvolve a percepção e a sensibilidade do aluno para as paisagens que ele vê em seu dia-a-dia.

A paisagem não se resume às imagens de lugares bonitos ou feios que apresentam pouca interferência humana; é importante entender que ela se configura por um arranjo de vários elementos, os quais podem ser considerados naturais, como vegetação, mar e serras, ou artificiais (antrópicos), como conjunto de prédios, casas e ruas, que se acumularam ou substituíram outros ao longo do tempo.

Tomando como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Geografia para o ensino fundamental, a leitura da paisagem como metodologia do ensino é adequada às necessidades do mundo contemporâneo, repleto de imagens que circulam nos mais variados meios de comunicação. Entretanto, essa certa banalização da presença de imagens no cotidiano não é garantia de que todos saibam ler e interpretá-las corretamente, pois toda imagem tem uma intencionalidade, veicula um conceito, uma informação, uma ideologia que nem sempre são muito explícitos.

Os materiais iconográficos, quando analisados de forma consciente, crítica e contextualizada, podem tornar-se fontes de conhecimento. Para isso, deve-se tomar a fotografia como a retratação de paisagens com dinâmicas próprias, em permanentes processos de transformação, com múltiplas interações de espaços e tempos, ou seja, identificar na paisagem as formas e funções dos objetos e suas variações ao longo da história. Isso é muito diferente de utilizar a imagem como mera ilustração e exemplificação de determinado tema, como comumente se encontra nos mais variados gêneros de texto e até em alguns livros didáticos.

Outros dois importantes pontos das atividades que visam o uso de fotografias é a possibilidade de compará-las com o dia-a-dia dos alunos ou de servirem de referência para compreender outros lugares que eles não podem vivenciar, seja por questões socioeconômicas, seja por questões culturais.

Ler imagens, em Geografia, articula-se, portanto, à leitura da paisagem ou do fenômeno espacial retratado, o que pressupõe orientação e mediação do professor.

São importantes alguns procedimentos genéricos para a análise de imagens que representam uma paisagem:

- 1) Situar a localização geográfica (país, região, clima etc.).
- 2) Localizar historicamente a paisagem (caso se trate de uma foto, determinar a época em que ela foi feita).

- 3) Distinguir e classificar os elementos em naturais e artificiais.
- 4) Descrever as formas de cada elemento (ruas largas ou estreitas, prédios altos ou baixos, rios sinuosos ou retilíneos etc.).
- 5) Associar os elementos (por exemplo: túneis e estradas sinuosas presentes em relevos montanhosos).
- 6) Identificar as funções de cada objeto (culto religioso, fábrica, escola etc.).
- 7) Observar se cada objeto manteve sempre a mesma função ao longo da história.
- 8) Relacionar os momentos históricos e os processos que produziram cada objeto (por exemplo: no início da industrialização, as fábricas, que não apresentavam uma produção direcionada ao consumo de massa, estavam concentradas no centro da cidade por causa das dificuldades de mobilidade da matéria-prima, da mão-de-obra e dos bens industrializados, entre outros motivos). As possibilidades técnicas de cada período histórico explicam as intervenções no espaço.

O objetivo é que o aluno amplie sua possibilidade de ler imagens, à medida que faz uso do aporte teórico da Geografia. Ensinar a ler as imagens é superar o nível da aparência em direção à essência. Ao final de um bom estudo da paisagem, será possível compreender, em parte, a lógica que organiza os objetos no espaço.

Proposta de atividade

Reportagem: “A agonia dos oceanos”. *Veja*, São Paulo, Abril, ed. 1.975, ano 39, n. 38, p. 99-103, 27 set. 2006.

Trecho selecionado: tópico 5 – “O lixo plástico invade os litorais” e a foto associada ao tópico (p. 103).

Objetivos:

- 1) Diagnosticar algumas formas de poluição dos mares e oceanos.
- 2) Descrever o processo de circulação das correntes marítimas.
- 3) Perceber o caráter sistêmico das questões ambientais.



**A FÊMEA DO LEÃO-MARINHO
ATACA SEU FILHOTE.**
A fêmea produzida por uma alga que
prolifera com rapidez na costa da
Califórnia afeta o crescimento e muda o
comportamento de várias espécies.
Entre os leões-marinhos, as fêmeas
contaminadas perdem o interesse por
suas crias e chegam a atacá-las, logo
após o nascimento, como nesta foto.

Ambiente

Cinco situações-limite mostram o nível alarmante de deterioração dos mares causada pela ação humana

Lesieli Camargo

Durante muito tempo, acreditou-se que a vastidão dos oceanos seria capaz de anular as agressões que a ação humana lhes impõe. Vazamentos de óleo e de produtos químicos, por exemplo, ocorrem com frequência e produzem imagens chocantes. Mas sempre pareceram uma gota na imensidão, de forma que se avaliava que o mar acabaria por anular os efeitos rapidamente. Agora, diante de uma série de fenômenos recentes e inesperados, os biólogos alertam para uma situação muitíssimo mais grave: os oceanos estão doentes e, em muitos casos, ultrapassou-se a capacidade de auto-regeneração. Evidentemente, a ação do homem é decisiva para a deterioração das águas. Nos atóis do Pacífico e no norte da Europa, observa-se a queda abismal dos cardumes de peixes, dos mamíferos marinhos e dos bancos de corais, enquanto cresce a quantidade de algas tóxicas e águas-vivas. Focas, leões-marinhos e golfinhos morrem aos milhares na costa da Califórnia, fulminados por toxinas que até pouco tempo atrás não existiam na região. No Golfo do México, as marés vermelhas, que matam os peixes e lançam no ar substâncias que atacam o sistema respiratório de seres humanos, são cada vez mais frequentes. Para espanto dos cientistas, algas venenosas que habitavam os mares nos tempos dos dinossauros voltaram a proliferar em uma dúzia de pontos do planeta.

Há várias causas para esses desastres naturais, mas todas têm uma origem em comum: a quantidade cada vez maior de resíduos da atividade humana que vão parar nos oceanos. O conteúdo das fossas e tubulações de esgoto doméstico, os dejetos industriais, os fertilizantes e as substâncias químicas usadas na agricultura e na pecuária — todos esses elementos são ricos em nutrientes básicos, compostos de nitrogênio, carbono, ferro e fósforo, que alteram a composição química dos mares. Eles favorecem a proliferação de algas e bactérias que, em excesso, consomem boa parte do oxigênio da água, sufocam os corais, comprometem a cadeia alimentar dos oceanos e, por extensão, a sobrevivência dos animais.

As emissões de dióxido de carbono (CO₂) pela queima de combustíveis fósseis também colaboram para a degradação dos mares. Parte dessas emissões vai para a atmosfera e forma o chamado efeito estufa. Outra parte vai parar nos oceanos e torna a água cada vez mais ácida. Para completar, os materiais plásticos lançados como lixo nos mares, que antes apenas enfiavam as narinas, hoje são responsáveis pela morte em massa de pássaros que vivem nos litorais. "A composição química dos oceanos mudou muito rapidamente no século XX do que nos últimos 650 000 anos", disse a VEA o oceanógrafo Richard Feely, do National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA), órgão do governo americano. A dimensão negativa dessas mudanças e o que se pode fazer para evitá-las são o assunto desta reportagem, que se concentra na análise de cinco pontos indicados pelos especialistas como os mais críticos.

A AGONIA DOS OCEANOS

98 27 de setembro, 2006 veja

veja 27 de setembro, 2006 99

Antes da leitura

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto

Avise aos alunos que eles receberão um texto que trata da poluição dos mares e oceanos para auxiliar nos estudos sobre esse tema e, então, estimule-os a contar o que sabem a respeito. Oriente-os para falar sobre alguns aspectos mais específicos, relacionados ao texto que será lido. Por exemplo:

- 1) Como os mares e oceanos são poluídos?
- 2) Quem são os principais agentes poluidores?
- 3) O que já presenciaram, viram ou leram sobre esse tema?

Organize na lousa ou em papel pardo um quadro com as contribuições dos alunos, diferenciando os agentes sociais responsáveis pela poluição e os produtos poluidores.

Antecipação da idéia principal com base nos elementos paratextuais, como título e subtítulo

Comente com os alunos que o texto que vão ler foi publicado na revista *Veja* de 27 de setembro de 2006 e ocupou, entre textos e fotos, seis páginas. Escreva na lousa o título da reportagem – “A agonia dos oceanos” – e o subtítulo do fragmento que será estudado – “O lixo plástico invade os litorais”.

Então, retome o quadro com os registros das contribuições dos alunos e problematize-as, ou seja, explicita que agora têm mais informações sobre o assunto do texto: a poluição dos mares e oceanos por detritos plásticos. Os alunos se sentirão estimulados a apresentar contribuições mais específicas sobre o tema, que você deve organizar no mesmo quadro.

Essa atividade envolve a leitura de um fragmento de reportagem e de uma imagem, localizada ao lado dele. Assim, para que os alunos contextualizem o tema e não se percam nas possibilidades de trabalho com o suporte de texto, é importante apresentar-lhes, por exemplo, um fac-símile de toda a reportagem ou mesmo a própria revista, o que permitirá a percepção dos recursos utilizados nesse gênero de texto, como presença de imagens, disposição da manchete, nome do repórter etc.

O mais apropriado é possibilitar aos alunos a apreciação do material original, mas não ter exemplares em quantidade suficiente para todos eles ou mesmo possuir apenas um exemplar não é razão para não promover a leitura do texto jornalístico. Nesses casos, deve-se pensar em estratégias que contornem tal situação.

Uma delas, a mais evidente, é trabalhar com fotocópia do trecho selecionado, mas tomando os devidos cuidados para não empobrecer o trabalho, levando para a sala de aula a reportagem original e fazendo-a circular entre os alunos. Também é possível digitalizar a reportagem para projetá-la em *datashow* ou acessá-la na Internet, quando a publicação assim o permitir, e imprimir uma cópia. Outra opção é fazer transparências e utilizar o retroprojetor, o episcópio ou a câmara documento. Isso é essencial nesse caso, pois a atividade com a reportagem inclui a leitura de uma imagem.

Exiba a reportagem (projeção na parede), como exemplificado a seguir, para que os alunos tenham conhecimento da totalidade do texto, de sua organização, da quantidade e tamanho das fotografias e dos demais elementos paratextuais. Estimule o estabelecimento da relação entre o título da reportagem – “A agonia dos oceanos” – e o subtítulo do fragmento que eles vão ler – “O lixo plástico invade os litorais”. Sistematize suas observações.

Aponte o trecho que será trabalhado em sala e destaque a imagem, explicando-lhes que primeiramente vão se ater à foto e em seguida ao texto.

Entre os pesquisadores que analisam o uso desse recurso, há uma tendência para primeiro apresentar a imagem e depois o texto escrito. No entanto, não é sempre essa a condição com que o aluno depara diante dos mais variados portadores de texto, entre eles os livros didáticos. Nesse caso, é necessário pensar em estratégias para promover a associação entre a imagem e alguma passagem específica do texto escrito, envolvendo o aluno nessa descoberta.

Ao promover a leitura da paisagem representada por uma fotografia, é necessário ter em conta que essa é uma atividade que requer alguns procedimentos específicos que precisam ser desenvolvidos nos alunos ao longo de sua vida escolar, como apreensão de informação, seletividade, compreensão etc. A fotografia de paisagem possibilita o estudo de muitos conceitos, tanto mais complexos quanto maior a maturidade intelectual de quem a observa. Por isso, o trabalho com esse recurso é muito importante para a aprendizagem em Geografia.

Para analisar a paisagem, é preciso obedecer a alguns estágios, como:

- **Observação** – Descrever o que se vê; quanto maior domínio conceitual possuir o observador, maior será a capacidade de discriminação do que é observado.
- **Análise** – Estabelecer relações entre os objetos presentes na paisagem, sejam naturais ou artificiais.
- **Interpretação** – Atribuir significado ao aparente caos em que se encontram os objetos na paisagem.
- **Avaliação** – Avaliar a disposição dos objetos, suas inter-relações e as outras possibilidades de rearranjo espacial.

Oculte, em um primeiro momento, a legenda.

Organize a turma em grupos de quatro ou cinco alunos. Peça-lhes para registrar suas anotações, orientadas pelo roteiro a seguir, para depois apresentá-las aos colegas.

Para que os alunos percebam os detalhes dos planos da foto, coloque um papel de seda sobre ela e faça dois traços, dividindo-a em três planos. Em seguida, descreva-os: no primeiro plano estão os objetos flutuando na água; no segundo, o corpo d'água; e no terceiro, o conjunto de edifícios ao fundo. Dividir a foto em planos favorece a análise, pois orienta a observação e o detalhamento da paisagem, auxiliando em sua descrição.

Oriente a análise da fotografia do seguinte modo:

- 1) Dar um título para a foto que represente a principal idéia que ela transmite.
- 2) Descrever o principal tipo de poluição.

- 3) Estimar qual trajeto os objetos poluentes percorreram para chegar ao local da foto.
- 4) Pela observação do *design* dos objetos presentes nos dois planos da fotografia, estimar a data aproximada de quando a foto foi tirada, identificando as características desses objetos. Para ajudar os alunos, contorne, no papel de seda, os objetos que aparecem em cada plano da foto.
- 5) Em geral, com base nas características dos objetos, na organização dos edifícios e nos demais elementos presentes na foto, pode-se inferir o lugar que retrata. No entanto, nesse caso específico, tais elementos não são suficientes para indicá-lo com precisão. Essa conclusão permite que os alunos percebam que a disseminação de técnicas e produtos pelo mundo tende a, em certa medida, homogeneizar a paisagem. Para isso, faça algumas questões problematizadoras: é possível definir, apenas observando a fotografia, se os objetos estão flutuando em um mar, rio ou lago? As edificações do segundo plano são típicas de algum país ou de alguma realidade socioeconômica? Onde vocês já viram paisagens semelhantes a essa?
- 6) Uma importante fonte de informação sobre a fotografia são os créditos que muitas delas apresentam. Nesse caso, indicam-se o nome do fotógrafo (Rick Loomis) e a agência de informação que detém os direitos autorais (Los Angeles Times). Peça aos alunos que localizem essa informação e, ainda na perspectiva de tentar definir o lugar retratado na foto, levantem hipóteses.
- 7) Pergunte para os alunos se, pela legenda da foto, agora apresentada, é possível saber onde e quando ela foi feita. Quais outras informações relevantes aparecem na legenda, mas não estão representadas na foto?

No estudo da paisagem, é importante definir sua localização e, quando se tratar de uma foto, determinar a época em que foi tirada. Muitas vezes essas informações são descobertas na própria imagem, pela identificação de um elemento da paisagem facilmente reconhecido, como uma formação natural, por exemplo, o Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, ou um objeto técnico, como o Elevador Lacerda, em Salvador. No entanto, isso nem sempre é possível, como acontece com a fotografia dessa reportagem. Pode-se definir temporalmente a paisagem por marcas como as técnicas utilizadas na construção das modernas edificações e o *design* dos objetos de plástico (e até mesmo as marcas dos produtos) ou procurar outros indícios na legenda e nos créditos da foto, quando existentes. Nesse caso, porém, a legenda não localiza a paisagem. A leitura do crédito da foto sugere que foi feita por um fotógrafo estrangeiro para a agência Los Angeles Times, mas não há nenhuma indicação que permite afirmar com exatidão a localização da paisagem.

Além de ensinar o aluno a explorar os diferentes elementos que constituem uma paisagem (elementos naturais e artificiais), deve-se estimulá-lo a inferir a intenção do autor da fotografia, mostrando que, ao selecionar o que se quer mostrar, atribui-se certo significado à paisagem retratada que pode contribuir para a construção ou a afirmação/refutação de estereótipos. Por exemplo, qual imagem um estrangeiro ou um brasileiro que não conheça a região Centro-Oeste ou a Amazônia poderia construir se ele apenas tivesse acesso a fotografias que representassem a imensidão da Amazônia, os animais no Pantanal, alguns rituais de tribos indígenas e a pobreza dos centros urbanos?

No caso específico da foto associada à reportagem, os alunos devem perceber que o primeiro plano é o que ocupa a maior área da foto e que o fotógrafo, ao utilizar o recurso de se aproximar do objeto e fazer a foto de um ângulo levemente inclinado de cima para baixo (enquadramento), dá destaque ao lixo e transmite a idéia de que a quantidade de lixo flutuando na água é muito grande.

Peça aos alunos, em um exercício de abstração, que imaginem como seria a foto caso o fotógrafo se posicionasse na margem oposta ao corpo d'água de onde a foto foi tirada, mas mantivesse o mesmo enquadramento. Nesse caso, ganharia destaque o corpo d'água, enquanto os lixos plásticos ficariam ao fundo, ocupando uma pequena área da fotografia e aparentando menor quantidade.

Com a sistematização dessa atividade com a fotografia e os registros feitos anteriormente (quadro organizado com as reflexões da turma), os alunos terão alguns objetivos de leitura bem definidos.

Durante a leitura

Leve a maior quantidade possível de exemplares da revista e faça-os circular entre os alunos para eles tomarem contato com o portador do texto que vão ler, além de identificar outros temas abordados pela revista e como estão organizados. Providencie cópias do fragmento do texto e distribua-os para alunos; o ideal é entregar um texto para cada um deles.

Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes da leitura

- 1) Confrontar os registros feitos coletivamente com as informações presentes no texto. Quais temas e questões previstas pelo grupo foram tratados no texto e quais não foram?
- 2) Identificar a fonte do tipo de poluição abordada pelo texto. No entanto, há outras fontes e agentes poluidores dos oceanos além dessa que podem até



Em regiões turísticas como a Flórida e a Califórnia, as reservas de hotéis são canceladas assim que os alertas de maré vermelha são divulgados.

5 O LIXO PLÁSTICO INVADE OS LITORAIS

Há décadas os ambientalistas insistem que os materiais plásticos descartados no mar representam uma das maiores ameaças ao meio ambiente — para a maioria das pessoas, esse discurso parecia mais folclórico do que real. Pois bem, os ecologistas sempre tiveram razão. Cerca de 90% do lixo que bóia nos oceanos é formado por materiais plásticos. O programa ambiental das Nações Unidas estima que 46 000 peças de lixo plástico flutuam em cada 2,5 quilômetros quadrados dos oceanos. Desse total, quatro quintos chegam até o mar varridos pelo vento ou levados pela água da chuva, pelos esgotos e rios. Um quinto é lançado pelos navios.

O Atol de Midway, localizado próximo ao Havaí, simboliza o drama da poluição causada pelos plásticos. Situado no meio do Oceano Pacífico, ele recebe diariamente o entulho plástico trazido do Japão e da costa oeste dos Estados Unidos por duas correntes que convergem para suas praias. O lixo de Midway causa a morte de quase metade dos 500 000 albatrozes que a cada ano nascem na ilha. Os albatrozes alimentam os filhotes com pedaços de plástico, que confundem com comida. Tartarugas, focas e leões-marinhos também comem as peças plásticas, e muitos deles morrem por asfixia ou lesões internas.

Nem mesmo peixes de pequeno e médio portes escapam da praga dos plásticos. Muitas vezes eles ingerem os *pellets* — como são chamadas as pequenas bolinhas plásticas com 1 centímetro de diâmetro —, usados pela indústria para produzir os mais variados objetos. Além de poluir as praias, os *pellets* podem absorver substâncias tóxicas que não se dissolvem facilmente na água e afetar o ciclo reprodutivo dos peixes. Eles estão presentes também na costa brasileira. “Já encontrei *pellets* em Santos, em Ubatuba e no Guarujá”, diz Alexander Turra, biólogo do Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo. ■

A PRAGA DO LIXO PLÁSTICO

Quase 90% do lixo que vai para os oceanos é composto de plásticos. Os pássaros e outros animais comem pequenos objetos desse material julgando ser comida e morrem por asfixia ou lesões internas.

vermelhas, como são chamadas as concentrações de algas tóxicas em águas próximas ao litoral. Até uma década atrás, no Golfo do México esse fenômeno acontecia em média a cada dez anos — hoje, ele ocorre todo ano e chega a durar meses. Marés vermelhas são sinal de oceanos doentes. Elas se devem a uma conjunção de fatores. Entre eles estão a destruição dos pântanos e manguezais próximos à costa e a poluição causada pelo assentamento humano cada vez mais intenso nas regiões litorâneas. Esse cenário diminui a quantidade de peixes e outras espécies marinhas que vivem junto à costa, abrindo caminho para a multiplicação das algas.

Algumas algas produzem toxinas que, além de matar os peixes, são le-

vadas pela brisa marinha até a costa. Em seres humanos, as toxinas provocam incômodo pelo mau cheiro e causam desde reações alérgicas na pele até problemas respiratórios como bronquite e crises de asma. Durante as marés vermelhas, as toxinas produzidas pelas algas podem chegar à mesa do almoço, absorvidas por mexilhões, ostras e outros frutos do mar. A intoxicação por esses alimentos contaminados provoca infecções intestinais e até convulsões e desmaios.

As marés vermelhas também causam perdas financeiras às áreas afetadas. Em diversas regiões da China, onde o fenômeno vem acontecendo com maior frequência, a pesca comercial fica suspensa enquanto duram as marés.

veja 27 de setembro, 2006 103

ter sido previamente apontadas pelos alunos. Encaminhar essa questão como tema de pesquisa pode ajudá-los na reflexão sobre as melhores fontes de informação. Pode-se recorrer às próprias fontes mencionadas no texto (Nações Unidas e Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo). Problematicize a informação presente no primeiro parágrafo: “Cerca de 90% do lixo que bóia nos oceanos é formado por materiais plásticos”. Quais tipos de lixo compreendem os 10% restantes? Retomar a leitura da fotografia para tentar identificar algum exemplo (madeira – bambu – borracha – algumas bolas). E quais os tipos de lixo presentes no oceano que não bóiam? Isso é bastante interessante para levantar hipóteses e ainda trabalhar com o conceito de densidade.

- 3) Relacionar as informações do texto com aquelas presentes na imagem. A fotografia ilustra o texto e ajuda em sua compreensão? Destacar alguns trechos ou frases do texto que estão diretamente associados ao que é representado na foto.
- 4) Indicar palavras-chave ou segmentos do texto que identificam o lugar ou lugares aos quais o texto se refere. Há algum indício na fotografia que possibilite associar o lugar retratado com um dos lugares citados no texto? E há algum indício que permita excluir algum dos lugares citados?

Localização da idéia principal

Novamente reunidos em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos, oriente-os para especificar as informações essenciais presentes no texto sobre o tema poluição dos mares e oceanos por resíduos plásticos.

Circule pela sala de aula, observe a atuação dos alunos e interfira quando necessário. Lembre que a interferência do professor, além de ser indagadora, tem de servir de modelo ao aluno. Ou seja, o professor precisa ensinar fazendo e não só verbalizando como deve ser feito. Oriente os alunos para:

- 1) apontar o tema central do texto: poluição dos mares e dos oceanos pelos plásticos;
- 2) identificar o foco dado pelo autor da reportagem ao tema: os plásticos constituem a maioria absoluta dos poluentes que bóiam nos oceanos e são responsáveis pela morte de muitos animais;
- 3) destacar os recursos presentes no texto que servem para legitimar as informações citadas. Nesse caso, os alunos perceberão que se recorre à autoridade de profissionais vinculados a questões ambientais (ambientalistas, ecologistas e biólogo) e a reputadas instituições (Nações Unidas e Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo).

Depois da leitura

O objetivo das atividades propostas para depois da leitura é garantir o entendimento da leitura realizada, do conteúdo do texto e avaliar a compreensão dos conceitos da disciplina.

Primeiro momento

Troca de impressões a respeito do texto lido e da imagem

Promova, entre os alunos, a explicitação do conteúdo do texto e da imagem, apontando:

- 1) o que aprenderam com a leitura;
- 2) o que já sabiam;
- 3) quais dúvidas ainda têm.

Avaliação crítica do texto

Essa estratégia pode ser desenvolvida com a anterior. Ela aparece dissociada apenas com o propósito didático de pontuar sua importância. Estimule os alunos a expressar suas opiniões de acordo com os seguintes encaminhamentos:

- 1) Acharam o texto de leitura fácil ou difícil?
- 2) Consideram que as informações apresentadas são verdadeiras e confiáveis?
- 3) Acham que algo importante sobre o tema não foi abordado no texto?
- 4) Qual idéia está sendo veiculada pelo texto? Ou seja, qual é o problema e quem é o responsável por ele?
- 5) No texto são sugeridas, direta ou indiretamente, propostas de solução para o problema descrito?
- 6) Proceda, então, à leitura compartilhada do texto com a classe, fazendo paradas estratégicas para destacar alguns trechos e esclarecer algumas dúvidas.

Busca de informações complementares por meio de consulta a outras fontes

Providencie exemplares de atlas escolares em número suficiente para atender cada grupo de quatro ou cinco alunos.

- 1) Oriente-os para localizar no mapa-múndi os lugares citados no texto – atol de Midway (próximo ao Havá), Japão e costa oeste dos Estados.
- 2) Peça-lhes que identifiquem as correntes marítimas que conectam esses lugares. Ajude-os na leitura do mapa de correntes marítimas, destacando que

as correntes ao sul da linha do equador têm um mesmo sentido e ao norte, sentido contrário.

- 3) Estimule-os a fazer outras relações com base na circulação das correntes marítimas, como aquelas que influenciam o litoral brasileiro.
- 4) Faça-os retomar o texto para identificar se há diferenciação de significado entre “mar” e “oceano”. Eles verificarão logo no primeiro parágrafo que essas palavras são utilizadas como sinônimos. Isso é importante para apontar que muitos dos conceitos científicos não são empregados corretamente quando veiculados na esfera jornalística, até porque o uso de uma linguagem mais simples, não científica, é uma característica dos textos dessa esfera, destinados aos mais variados leitores. É exatamente isso que facilita a compreensão desses textos e que os torna propícios ao trabalho em sala de aula em determinado momento da estratégia de ensino-aprendizagem.
- 5) Solicite-lhes que observem se no mapa há distinção de significado entre os termos “mar” e “oceano”. Eles constatarão que “mar” é empregado para as grandes áreas de água salgada localizadas próximas aos continentes (costeiros ou continentais) e “oceano”, para a vasta extensão de água que cobre a superfície terrestre. O objetivo não é ensinar a definição científica dos termos, mas marcar a diferença de uso de acordo com a finalidade do texto e levar os alunos, por meio da observação do mapa, a elaborar a definição científica de cada conceito.

Segundo momento

Para aprofundar a aprendizagem de alguns conteúdos de Geografia relacionados à leitura de textos jornalísticos e também a aprendizagem de como se estrutura esse gênero discursivo, sugere-se a realização de um trabalho no qual os alunos, reunidos em grupos, selecionem algum problema ambiental existente nas imediações da escola ou do bairro onde vivem para elaborar uma pequena reportagem escrita com o auxílio de imagem. Como alternativa, para que não se desenvolvam apenas atividades que destaquem o aspecto negativo da cidade ou do bairro, pode-se solicitar que a reportagem aborde ações do poder público e da comunidade que promoveram melhorias nas condições ambientais.

Redigir textos do gênero jornalístico é uma forma de aprender a lê-los melhor. Por esse motivo, embora as reportagens sejam escritas por profissionais – os jornalistas –, pede-se que os alunos também as escrevam. No caso dessa atividade, vale também pedir que fotografem, pois, ao escolherem determinado ângulo para a realização da reportagem, eles vão refletir sobre a linguagem fotográfica e, portanto, aprender a melhor interpretar imagens.

Oriente os alunos para seguir estas etapas:

- 1) Fazer um levantamento sobre as condições ambientais do entorno da escola ou do bairro.
- 2) Escolher um tema: enchentes, poluição de rios e córregos, carência de áreas verdes, saneamento inadequado, risco de disseminação de zoonoses em função de animais soltos, desmoronamento de terras etc.
- 3) Fazer uma pequena pesquisa teórica em *sites* e bibliografia específica (apresente sugestões) sobre o tema selecionado.
- 4) Produzir a imagem retratando a questão (fotografia, desenho, colagem etc.) e a elaboração da legenda explicativa.
- 5) Se for o caso, realizar entrevistas que depois poderão ter fragmentos reproduzidos na reportagem.
- 6) Elaborar a reportagem, tendo como referência o fragmento de texto trabalhado. Não se esquecer de criar título e subtítulos.

Os grupos poderão apresentar suas produções para a classe e narrar os procedimentos que realizaram. Uma possível continuidade seria juntar todas as reportagens e publicar um caderno a ser distribuído na escola. E, se professores de outras disciplinas estiverem dispostos a participar do projeto, alguns temas podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, enriquecendo o conteúdo do caderno.

Bibliografia

- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico** – ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2001.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Cadernos Cedes**. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-47, mai.-ago. 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. **A alfabetização em Geografia: espaço da escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, ano 10, n. 37, jul.-set. 2000.
- _____. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Cadernos Cedes**. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-25, mai.-ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- HUGONIE, G. **Pratiquer la Géographie au collège**. Paris: A. Collin, 1992.
- JOLY, F. **A cartografia**. Campinas: Papirus, 1990.
- MARTINELLI, M. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.
- _____. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006 (Coleção Novas Abordagens, GEOUSP, v. 5).
- MELO NETO, J. C. de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- MONTEIRO, C. A. de F. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- NUNES, Benedito. **João Cabral de Melo Neto**. Petrópolis: Vozes, 1971 (Coleção Poetas Modernos do Brasil).
- OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Rio Claro, 1977. Tese (Livredocência em Metodologia de Geografia). Departamento de Geografia e Planejamento, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

- PAGANELLI, T. Y. Da representação do espaço ao espaço da representação. In: COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, 1, 1995, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp/USP, 1995, p. 47-52.
- PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica. In: COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, 1, 1995, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp/USP, 1995, p. 53-60.
- RAIZ, E. **Cartografia geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1969.
- SHIGUEHARA, A. K. **Ao longo do rio**. João Cabral e três poemas do Capibaribe. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- SILVA, J. A. A. **Geografia, literatura e o estudo da cidade**. Subprojeto de pesquisa DE-GEO/UEL (Departamento de Geologia/Universidade Estadual de Londrina). Disponível em: <<http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo1/e1%20282.htm>>. Acesso em: out. 2006.
- SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra didática**. São Paulo, 1996. Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 93-108.
- _____. Entender e construir mapas para crianças. COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, 1, 1995, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp/USP, 1995, p. 78-81.
- _____. **Mapa como início da comunicação: implicação no ensino de 1º grau**. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Sites

Obs.: Todos acessados em outubro de 2006.

Atlas Ambiental do Município de São Paulo – Versão eletrônica da publicação coordenada pela Secretaria do Verde e Meio Ambiente que apresenta uma série de textos e cartas da cidade de São Paulo: <<http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br>>.

Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa – Mapas do Brasil e dos Estados, para uso em trabalhos escolares:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/imagem/cliparts/brasil_maps.html>.

Brasil Channel – Dados, informações e estatísticas sobre as regiões e os Estados brasileiros:
<<http://www.brasilchannel.com.br/regioes>>.

Brasil das Águas – Detalhes da expedição do casal Gérard e Margi Moss, que coletou e analisou amostras de água dos rios brasileiros. Um mapa ampliável mostra o trajeto da aventura:
<<http://www.brasildasaguas.com.br>>.

Comissão Nacional de Cartografia – Legislação e normas que regulam a cartografia no Brasil:
<<http://www.concar.ibge.gov.br>>.

Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa) – Perfil da Grande São Paulo: <<http://www.emplasa.sp.gov.br>>.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) – Dados sociais de São Paulo: <<http://www.seade.gov.br>>.

Geodésia Online – Artigos, glossário e fórum. Permite consulta a uma enciclopédia geodésica: <<http://geodesia.ufsc.br>>.

Google Earth – Programa que permite visualizar imagens de satélite de quase todo o planeta: <<http://www.earth.google.com>>.

IBGE Teen – Mapas e dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística direcionados a jovens: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen>>.

Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) – Aspectos demográficos: <<http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>.

Indicadores Socioeconômicos Básicos do Brasil – Dados atualizados da última década: <http://www.brasil.gov.br/ind_corpo.htm>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Dados populacionais e indicadores sociais: <<http://www.ibge.gov.br>>.

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) – Imagens de satélite e boletins de previsão do tempo. Há uma seção especial com dados estatísticos sobre incidências de raio em todo o território nacional: <<http://www.inpe.br>>.

Ministério da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento – Mapa do relevo brasileiro por imagens de satélite: <<http://www.embrapa.gov.br>>.

Ministério da Integração Nacional – Dados e informações sobre as políticas regionais do Brasil: <<http://www.integracao.gov.br>>.

National Geographic Map Machine – Mapa-múndi interativo: <<http://plasma.nationalgeographic.com/mapmachine>>.

Observatório Sismológico da Universidade de Brasília – Histórico de terremotos no Brasil. Mantém um boletim atualizado sobre os eventos mais recentes: <<http://www.obsis.unb.br>>.

Portal da Cartografia – Bibliografia comentada, glossários e atlas: <<http://www.uel.br/projeto/cartografia>>.

Serviço Geológico do Brasil – Levantamentos hídricos e minerais. Permite acesso a bancos de dados de fósseis e a mapas com localização de poços de água mineral: <<http://www.cprm.gov.br>>.

Sociedade Brasileira de Cartografia – Textos da **Revista Brasileira de Cartografia**. Tem calendário de eventos: <<http://www.cartografia.org.br>>.

Sociedade Brasileira de Geologia – Artigos científicos e resenhas de livros especializados: <<http://www.sbgeo.org.br>>.