

## **Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica**

**Clodoaldo José Bueno do Prado<sup>1</sup>**  
**Sônia Maria Marchiorato Carneiro<sup>II</sup>**

<sup>1</sup>Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), Curitiba/PR – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

**RESUMO – Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica.** O artigo objetiva socializar a pesquisa sobre o livro didático de Geografia dos anos finais do ensino fundamental (ciclos III e IV) em relação à linguagem cartográfica. O estudo, qualitativo, avaliou a relação dos textos discursivos e atividades com os mapas, sob o foco da consciência espacial cidadã. O referencial teórico teve como pressupostos: a concepção de uma Educação Geográfica comprometida com a cidadania do educando; e as representações cartográficas nos livros didáticos enquanto instrumentais metodológicos. Os resultados evidenciam que, de maneira geral, a Coleção apresenta os elementos essenciais dos mapas, apesar de ocorrerem ainda incorreções e insuficiências; e a articulação de textos e atividades com mapas é deficiente.

**Palavras-chave: Educação Geográfica. Consciência Espacial-Cidadã. Linguagem Cartográfica. Livros Didáticos.**

**ABSTRACT – Didactic Books of Geography: a cartographic language study.** The article aims at socializing a research on didactic Geography books for last years within primary Brazilian school (3rd and 4th Circles), regarding cartographic language. It was qualitatively assessed the relation of discursive texts and activities to maps, with focus on spatial citizenship consciousness. The theoretical referral summoned the concept of Geographic Education as compromised with pupil's citizenship; and the cartographic maps in school as methodological instruments relating contents with geographical spatiality. Results reveal desirable trends of the cartographic contents within the sampled collection, but there remains a lack of improvement as to pedagogical articulation of texts and maps, and of those with activities.

**Keywords: Geographic Education. Spatial Citizenship Consciousness. Cartographic Language. Didactic Books.**

## Introdução

Este trabalho insere-se no campo dos estudos que pesquisam as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, a partir do pressuposto da importância dessa área curricular na educação básica, quanto à formação da consciência espacial cidadã do sujeito-aluno, local e planetário. Nesse sentido, o presente artigo objetiva socializar a pesquisa sobre o livro didático de Geografia dos anos finais do ensino fundamental quanto à linguagem cartográfica, na relação com a formação espacial cidadã dos educandos. A diretiva da pesquisa partiu da seguinte questão: – A linguagem cartográfica dos livros de 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, contribui para a formação da consciência espacial cidadã no ensino e na aprendizagem da Geografia? A justificativa da pesquisa decorreu da importância do livro didático para a prática escolar em conexão com os mapas, que constituem representações fundamentais da realidade geográfica. Pode-se verificar uma produção científica profícua na Cartografia Escolar em relação ao ensino e a aprendizagem de Geografia; no entanto, observa-se uma carência de estudos vinculando os livros didáticos de Geografia aos conteúdos cartográficos.

A Geografia hodierna deixou de ser uma ciência descritiva e informativa, transformando-se numa área de conhecimento comprometida em “[...] apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é desse modo, concebido e construído inteiramente como um produto social e histórico, que constitui ferramenta que permite analisar a realidade [...] para a compreensão da espacialidade contemporânea [...]” (Cavalcanti, 2008, p. 18-19). E, nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia possibilitam a reflexão, pelos sujeitos em escolarização, sobre os espaços local e global nas suas inter-relações e na forma como são construídas as espacialidades geográficas.

Vale, portanto, destacar a contribuição da Educação Geográfica enquanto dota os educandos de um olhar observador e questionador sobre a realidade para a formação da consciência espacial cidadã, a qual lhes possibilita pensar criteriosamente o espaço e agir nele de maneira político-participativa. Por conseguinte, é preciso que os alunos desenvolvam uma capacidade reflexiva sobre o mundo, para participarem crítica e ativamente na sociedade em que estão inseridos, no sentido de compreender o seu papel como sujeitos que vivem “[...] um processo histórico de construção de sua identidade, do seu pensar, saber, agir e sentir concretos” (Nogueira, 2009b, p. 67).

A perspectiva de uma educação para cidadania encontra-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná referentes ao ensino de Geografia: “[...] ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos [alunos] possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna” (Paraná, 2008, p. 07). Nessa linha de pensamento, a construção da cidadania tem por objetivo a formação de um educando que se posicione sobre seu papel na sociedade e tenha consciência “[...] das relações socioespaciais de seu tempo, [...] dos conflitos e contradições sociais,

econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço” (Paraná, 2008, p. 53-54). A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre o ensino de Geografia destaca, igualmente, orientações vinculadas à formação cidadã dos alunos, enfocando os objetivos primordiais do ensino fundamental quanto à Geografia, em vista da formação cidadã do educando, enquanto sujeito ativo na sociedade, capaz de “[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]” (Brasil, 2001, p. 7).

Diante disso, fica patente a importância do papel do professor como mediador desse processo pedagógico, no sentido de construir um conhecimento geográfico significativo aos alunos, em vista de uma sociedade mais humanizada. Portanto, o conhecimento geográfico torna-se relevante aos educandos, na medida em que possibilita a reflexão crítica sobre a complexidade do mundo, em suas múltiplas dimensões locais e globais, tendo como pressuposto básico a visão relacional da realidade-mundo, nas interconexões das “[...] partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (Morin, 2000, p. 38).

Nesse contexto reflexivo, enfoca-se que as propostas pedagógicas e os conhecimentos geográficos estejam relacionados a interesses e necessidades dos alunos, possibilitando-lhes um saber qualificado sobre o espaço em que estão inseridos, e para nele agir coerentemente. Dentre as potencialidades pedagógicas da Educação Geográfica, está o pensar o espaço a partir da Cartografia; esta, como ciência que contribui à reflexão sobre a espacialidade geográfica, trazendo informações sistematizadas nas representações espaciais.

Por conseguinte, a Cartografia é um instrumento fundamental na construção da concepção de espaço geográfico, pois, plantas, cartas e mapas são representações da realidade espacial e auxiliam o educando a ler e interpretar o mundo, em suas diferentes escalas, apoiando o educador a buscar a formação de alunos críticos, numa perspectiva espacial cidadã. Dessa maneira, a apropriação conceitual da Cartografia pelo educando, via ensino da Geografia, pressupõe o desenvolvimento de “[...] uma ‘consciência espacial’ das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo” (Callai, 2002, p. 93).

Essa é uma reflexão essencial, pois a apreensão da linguagem cartográfica constitui um referencial explicitador de relações sociais, políticas, históricas, econômicas, socioambientais e culturais, presentes no espaço geográfico. Portanto, não podemos ignorar a importância da Cartografia para o ensino e aprendizagem da Geografia e, nesse sentido, está a questão da linguagem cartográfica nos livros didáticos dessa área curricular.

Autores como Freitag, Motta e Costa (1997), Faria (1994), Vesentini (2007) e Lajolo (1996), ressaltam o livro didático como um dos recursos das práticas de ensino e de aprendizagem. Com efeito, os livros didáticos são fontes de informações para desenvolver o conhecimento do educando, na medida em que ele se apropriar dos conteúdos presentes nesses manuais. Assim, ainda que diante das contínuas inovações tecnológicas, como recurso de multimídia e computação, os livros didáti-

cos continuam um importante suporte no cotidiano escolar, subsidiando a construção de diferentes conhecimentos como “[...] um ponto de apoio da aula para [...] o professor [...] acrescentar e ampliar conteúdos, [...] não o transformando [o livro didático] no objetivo principal da aula” (Castelar; Vilhena, 2010, p. 137-138). Os livros didáticos, pois, devem ser visualizados pela comunidade escolar enquanto recurso educativo que serve tanto ao docente quanto ao educando, complementando os processos de ensino e de aprendizagem.

No caso dos mapas nos livros didáticos, constituem representações da realidade e não apenas ilustrações de textos; diante disso, destaca-se a importância da relação entre mapas e textos discursivos, bem como entre mapas e atividades, pois é nessa relação que a linguagem cartográfica torna-se inteligível ao aluno, possibilitando-lhe ser “[...] um leitor competente do espaço e de sua representação. Um leitor crítico [...] capaz de ler o espaço real e sua representação, o mapa” (Passini, 1998, p. 17).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a linguagem cartográfica de textos e atividades em conexão com os mapas, na Coleção Projeto Araribá, para os anos finais do ensino fundamental, sob o foco da consciência espacial cidadã. Sob essa orientação é apresentada a síntese do trabalho de dissertação (cf. Prado, 2014), pelos seguintes itens: discussão teórica; metodologia da pesquisa; resultados e considerações indicativas e referências bibliográficas.

## **Discussão Teórica**

### *A Educação Geográfica na Escola*

A Geografia como ciência possibilita o desenvolvimento consciente dos sujeitos-alunos quanto às práticas sociais na configuração das espacialidades geográficas locais e globais, favorecendo-os a compreensão crítica de espaço, frente ao atual processo de globalização socioeconômica e cultural. A Educação Geográfica, sob esse foco, é uma área curricular que capacita os educandos a poderem decodificar a realidade e desenvolver o entendimento do mundo na sua complexidade e orientá-los a construir a sua cidadania ativa na sociedade.

O pensar geográfico, com efeito, é fundamental na contextualização do aluno como cidadão planetário, pois, a leitura e interpretação dos fenômenos geográficos – desde a escala local à regional, nacional e mundial – sustenta a formação de sujeitos espacialmente conscientes, isto é, participantes da prática social em seus espaços de vida (Cavalcanti, 2005). Nessa perspectiva pedagógica da Educação Geográfica, há necessidade de se promover a reflexão sobre as diferentes espacialidades, à luz de um pensamento crítico clarificador das dinâmicas e transformações dialéticas dos espaços geográficos, marcados por mudanças sociais, políticas, tecnológicas, socioambientais e culturais, no mundo contemporâneo. A complexidade do mundo atual demanda uma renovação substantiva do pensamento geográfico escolar, no qual a reflexão e a argumentação desconstruam o caráter fragmentário da Geografia

Tradicional – trata-se de se construir uma visão relacional e complexa da realidade-mundo, em suas articulações locais e globais (Straforini, 2001).

Essa visão educacional implica saber-pensar o espaço de vivência, na perspectiva da formação da consciência espacial cidadã, em vista de sujeitos-alunos ativos, participativos na realidade em que vivem (Nogueira, 2009b). Pois, conforme Santos (1997), cidadão é aquele que se reconhece como agente histórico e transformador de seu espaço, ou seja, “[...] é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder exigí-los” (Santos, 1997, p. 133); ou seja, para além da satisfação dos interesses pessoais, vendo-se, cada qual, como sujeito responsável e comprometido com valores por uma sociedade democrática, em termos de direitos e deveres.

Para tanto, é imprescindível que o educador compreenda os conceitos essenciais nos processos de ensinar Geografia na escola, para refletir com os alunos sobre as questões geográficas em seus contextos reais, em conexão com o processo de globalização das sociedades. Destacam-se como conceitos fundantes da análise dos fenômenos geográficos, imbricados entre si: espaço, lugar, paisagem, região e território. Esses conceitos devem ser tratados na escola de maneira inter-relacional, nas diversas temáticas e problemáticas quanto à espacialidade geográfica (Cavalcanti, 2005). O professor também deve ter presente princípios referenciais de análise desses conceitos, que possibilitam o pensar geográfico, como os de extensão, localização, causalidade, contexto, analogia, atividade e conexão – princípios estes, da mesma maneira inter-relacionais e implicando-se uns aos outros, na análise interpretativa de um fato ou fenômeno geográfico. Tais conceitos e princípios têm relação direta com a Cartografia, enquanto ferramenta especial da Geografia escolar, no sentido não só de delimitar fatos e fenômenos geográficos, mas possibilitar ao educando apreender e compreender o que está sendo estudado.

### **Cartografia Escolar na Educação Geográfica**

A aprendizagem da dimensão espacial “[...] exige certo domínio de conceitos e de referenciais espaciais para deslocamento e ambientação; e mais do que isso, para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social” (Almeida; Passini, 2006, p. 10). Nessa conexão, a cartografia escolar constitui uma área fundamental do ensino e da aprendizagem de Geografia, na leitura e interpretação de mapas e de como utilizá-los, enquanto “[...] ferramentas para [o sujeito] agir no espaço com autonomia” (Passini, 2012, p. 15). Conforme Lacoste (2005, p. 68), a leitura das configurações cartográficas possibilita o entendimento da complexidade do espaço, fundamentada “[...] sobre a observação das intersecções dos múltiplos conjuntos espaciais [...]” dos diferentes fenômenos geográficos, nos âmbitos: físico, econômico, político, social, ambiental, cultural etc. Para tanto, os alunos precisam compreender a linguagem dos mapas para além da mera função ilustrativa, via meto-

dologias que lhes permitam ler e interpretar o espaço geográfico quanto a diferentes contextos (Oliveira, 1978; Almeida, 1994; Almeida; Passini, 2006; Passini, 2012).

A cartografia escolar está presente em documentos que compõem a política educacional brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – os quais enfocam a relevância desse conhecimento na Educação Geográfica. Nesse sentido, os PCN expressam a importância da Cartografia como fonte de informações e de desenvolvimento de capacidades de leitura e representação do espaço (Brasil, 2001); e o PNLD (2013) enfoca a importância do conhecimento cartográfico no ensino fundamental, via coleções didáticas de Geografia, que devem favorecer ao aluno “[...] a apropriação da linguagem cartográfica para estabelecer correlações e desenvolver as habilidades de representar e interpretar o mundo” (Brasil, 2013, p. 10).

Portanto, o uso de mapas é fundamental no ensino e na aprendizagem de Geografia, permitindo o raciocínio geográfico, essencial para se entender o espaço – a organização e produção espacial de um determinado lugar, região e/ou território. É nesse rumo que o aluno converte-se num “[...] leitor consciente [...] do espaço e da sua representação [tornando-se] um sujeito com autonomia intelectual e investigador que se inquiete com a realidade que lê e vê” (Passini, 2012, p. 18). Dessa maneira, o educando estará pensando o espaço de forma crítica, pois nesse processo de inquietação, identificará problemas e levantará possíveis alternativas de soluções para mudanças no espaço local, regional, nacional e/ou mundial – nessa perspectiva, a leitura dos mapas não se limita apenas em identificar os elementos neles presentes, mas a entender a realidade e a dinamicidade do mundo, em suas problemáticas (Passini, 2012).

A leitura, a interpretação de um mapa demanda um processo de alfabetização cartográfica desde os anos iniciais do ensino fundamental – de níveis elementares de representação a níveis de maior abstração, indo do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado. Para tanto, é necessário que os alunos apreendam os conteúdos dos mapas representados por um sistema de signos: coordenadas, escala, projeção, legenda, símbolos e orientação. É, por conseguinte, “[...] uma representação complexa que necessita ser decodificada, ou seja, dar significado aos significantes” (Passini, 2012, p. 39). Tal decodificação deverá ter presente a construção progressiva das relações espaciais, isto é, considerando-se os níveis de ensino; desta maneira, conforme Almeida e Passini (2006, p. 26), “A psicogênese da noção de espaço passa por níveis próprios da evolução geral da criança na construção do conhecimento: do vivido ao percebido [relações espaciais topológicas] e deste ao concebido [relações espaciais projetivas e euclidianas]”.

O desenvolvimento dessas relações espaciais é importante para que o educando possa conceber o espaço geográfico transposto no mapa. Logo, ler e interpretar mapas, desde o ensino fundamental, são habilidades primordiais a serem desenvolvidas, ajudando o sujeito-aluno a construir conceitos básicos relativos às representações do espaço:

“[...] decodificar, interpretar, classificar, registrar, comparar, localizar, situar, entre outras, que corroboram a formação de uma consciência espacial-cidadã crítica e propositiva em relação ao mundo” (Nogueira, 2009a, p. 34). Nessa linha de reflexões, as variadas formas de representações cartográficas, aplicadas como intervenção didática em sala de aula, constituem “[...] um instrumento valioso para o entendimento estratégico do espaço, sendo, portanto, de suma importância que o cidadão seja alfabetizado para saber ler mapas [...] com eficiência e utilizar essas ferramentas para agir no espaço com autonomia” (Passini, 2012, p. 15).

No desenvolvimento dessas habilidades cartográficas, entre outras, estão inter-relacionados os conceitos – o espaço em seus desdobramentos: lugar, região, território e paisagem; e princípios essenciais da Geografia (extensão, localização, causalidade, conexão, atividade e analogia). O conhecimento geográfico, pelo aluno, referenciando-se a mapas, plantas e cartas, na relação com os conceitos e princípios fundamentais da Geografia, permite-lhe identificar, localizar, analisar e realizar conexões dos fenômenos, indo além de um exercício de constatações cognitivas, isto é, também aprendendo a problematizar criticamente as questões estudadas. Tal encaminhamento didático demanda uma atitude reflexiva, indagadora, argumentativa, analítica, de síntese e propositiva, entre educador e educando – respeitando-se os níveis escolares dos sujeitos-alunos –, no sentido de saber-pensar o espaço em sua complexidade, nas diferentes escalas, em vista da formação espacial cidadã – finalidade essencial da Educação Geográfica hodierna; pois, “[...] o espaço do cidadão, além do aspecto físico e social, assume aspectos intelectivos e afetivos, em sentido de uma cidadania pensante, crítica, criativa no habitado e apropriado” (Nogueira, 2009a, p. 27).

Nessa direção, podemos entender a cartografia escolar como um procedimento metodológico essencial ao desenvolvimento do domínio espacial, pelos alunos, nos diferentes níveis de ensino – fundamental e médio –, pois “[...] no nosso dia a dia ou no dia a dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações” (Simielli, 2011, p. 94-95).

### *O Livro Didático de Geografia e a Cartografia*

O livro didático constitui um material importante da cultura escolar (Forquin, 1993), aliado às atividades didático-pedagógicas, subsidiando os processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula, na construção dos diferentes conhecimentos curriculares. Sob essa ótica, o livro é entendido como “[...] um elemento mediador que ensina e educa, não somente alunos, mas também os próprios professores [...]” (Bulfrem; Schmidt; Garcia, 2006, p. 121). Destaca-se, no entanto, que o livro didático não seja o único recurso nos processos de ensino e de aprendizagem, tampouco utilizado como fonte exclusiva do saber.

No que concerne ao livro didático de Geografia na escola brasileira, em relação à Cartografia, este aparece, propriamente, após os

anos 1930 do século XX. No período anterior a essa década (século XIX e início do século XX), o ensino de Geografia era meramente descritivo, caracterizado especialmente pela memorização de locais, de áreas, acidentes geográficos etc., sendo que a Cartografia estava praticamente ausente. Dessa forma:

A presença incipiente de mapas em livros didáticos estaria [...] relacionada, não a ausência desses instrumentos, mas a uma separação metodológica do tratamento do mapa em sala de aula. Reflete o tipo de geografia da época, como poderia se usar mapas de forma articulada com os conteúdos, se os mesmos não davam essa possibilidade pelo seu caráter meramente nomenclatural. Assim, o mapa servia como um facilitador e motivador do processo de decorar nomes e a divisão dos espaços do globo, em países, continentes, bem como da localização dos acidentes geográficos (Oliveira, 2010, p. 76).

A partir da década de 1930, a ciência geográfica passa por transformações conceituais e metodológicas, com reflexo nos livros didáticos dos antigos níveis de primário e ginásio; os manuais começaram apresentar outra perspectiva na área, no sentido de superar a aprendizagem memorística da Geografia – nomes de acidentes e fatos geográficos –, aliado às demandas político-sociais do momento histórico em torno do discurso patriótico-nacionalista. Os mapas, desde essa fase, tornam-se integrantes dos livros didáticos de Geografia como apoio aos textos. No entanto, também não ocorre “[...] qualquer forma de articulação metodológica entre os elementos que estão sendo apresentados em forma de texto e a linguagem cartográfica [...]” (Oliveira, 2010, p. 108). Outro aspecto é que não há nos livros didáticos nenhuma representação conjugada de elementos da realidade – são representações fragmentadas do espaço, como: elementos da população e divisão política em dois mapas distintos. A partir das décadas de 1960-1970, período militar, a Geografia assume uma orientação pedagógica tecnicista, presente também nos livros didáticos – a metodologia era de cunho tradicional, isto é, focando os aspectos geográficos de forma descritiva e compartimentada, sem trazer as relações dinâmicas e interligadas que se estabelecem no espaço. Assim, os mapas retratam inicialmente os aspectos naturais, depois populacionais e, por fim, a economia do Brasil (Oliveira, 2010). Pode-se afirmar que os usos dos mapas nos livros didáticos não tiveram, praticamente, alteração quanto aos períodos antecedentes:

[...] não há, no livro, exercícios que utilizem as representações cartográficas como metodologia para compreender os fenômenos que se processam no espaço e que são apresentados nessas representações. [...] não [existe diálogo] com os mapas na construção do texto, evidenciando o caráter ilustrativo dos mesmos nos livros didáticos, é como se o mapa falasse por si mesmo e não precisasse ser refletido (Oliveira, 2010, p. 116).

Desse modo, “[...] não ocorre uma resignificação da cartografia e a mesma continua a ser utilizada nos manuais didáticos [...] como ilus-

tração e localização de dados” (Oliveira, 2010, p. 116). A partir da década de 1980, sobressai-se no ensino de Geografia a preocupação em formar cidadãos com atitudes e responsabilidades relacionadas especialmente a práticas politizadas, enraizadas no discurso educacional hodierno (Silva, 2006, p. 100). No que concerne à Cartografia, ocorrem algumas inovações temáticas, como a divisão do mundo segundo uma regionalização em países capitalistas, socialistas e subdesenvolvidos, partindo de questões contraditórias a respeito do espaço; e organização do espaço brasileiro a partir da estrutura econômica, enfocando questões relativas à urbanização, fronteiras agrícolas, industrialização, áreas dinâmicas e atrasadas, metropolização etc. Contudo, não ocorre no texto o diálogo com o mapa, acontecendo o mesmo tratamento dado tradicionalmente aos mapas: o mapa ainda permanece como elemento de ilustração dos fenômenos geográficos (Oliveira, 2010).

A avaliação sistemática dos livros didáticos, das várias áreas do conhecimento, é realizada desde 1996, pelo PNLD para a rede pública de ensino. Conforme o Guia do Livro Didático do PNLD e os editais do PNLD/2015 para o processo de avaliação das coleções didáticas, são estabelecidos critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares e critérios eliminatórios específicos, referenciais para o docente escolher um livro didático que corrobore, no presente caso, o aprendizado geográfico. Nessa linha de raciocínio:

[...] é imprescindível que o livro [didático de Geografia] trabalhe com outras linguagens para representar melhor o espaço geográfico. [...] as representações [...] cartográficas são extremamente importantes na ampliação dos conhecimentos espaciais [...]. Assim [...] devem interagir com os textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica [das] aulas. Não se pode estudar Geografia sem [a linguagem cartográfica] (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 340).

Para tanto, destaca-se a importância da presença dos elementos básicos nas representações cartográficas, que têm a função de dar inteligibilidade aos mapas: a) título e subtítulo, informando a natureza do mapa; b) escala gráfica ou numérica, a fim de permitir ao leitor estabelecer relações entre o espaço real com o espaço representado; c) indicação de orientação no mapa – rosa dos ventos; d) legenda, a qual permite a leitura e interpretação dos mapas; e) data de coleta dos dados representados; f) indicação das fontes de informações. E ainda focaliza-se a importância dos encartes cartográficos, permitindo que áreas de dimensões reduzidas nos mapas sejam ampliadas, dando clareza aos detalhes representados (Lima, 2000). Nesse sentido, é fundamental entender qual a função dos mapas nos livros didáticos e que tipo de raciocínio eles possibilitam, no ensino e na aprendizagem de Geografia. Conforme Souza e Katuta (2001, p. 115),

[...] a principal finalidade desse instrumento no ensino de Geografia não é dar aulas de Cartografia, de mapas, mas desencadear raciocínios para o entendimento do espaço geográfico ou para o entendimento da forma de organiza-

ção territorial de diferentes sociedades. [...] é importante que se tenha claro que o mapa pode nos auxiliar nas aulas de Geografia, quais são suas possibilidades de uso e seus limites.

Pode se depreender dessa afirmação que o mapa é, na sua essência, mais que mera representação; nesse sentido, faz-se necessário que tanto docentes quanto pesquisadores avaliem os mapas que compõem os livros didáticos, em vista de uma cartografia escolar inteligível e significativa para os educandos, na linha da formação da consciência espacial cidadã.

## Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sob a modalidade de análise documental (Lüdke; André, 1986), já que os livros didáticos são considerados documentos enquanto materiais escritos, utilizados como fontes de conteúdos no processo educativo: a “[...] pesquisa documental em Educação é [...] uma análise que o pesquisador faz de documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino” (Tozoni-Reis, 2010, p. 47-48).

A coleção selecionada, para este estudo, em 3ª edição, é composta por quatro volumes, destinada aos anos do ensino fundamental (6º ao 9º). O critério de seleção da Coleção-Projeto Araribá foi, primeiramente, sua recomendação pelo Guia do PNLD/2013, sobretudo pelo fato das representações cartográficas estarem contempladas. Outro critério foi sua utilização pelos professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de São José dos Pinhais, PR – nas quais atua o responsável pela presente pesquisa.

O levantamento dos dados da Coleção avaliada abrangeu os quatro volumes dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º). Em razão do montante de mapas na Coleção (358), foi necessário extrair uma amostra para análise interpretativa dos dados. A seleção dessa amostragem foi aleatória sistemática, com 10% de cada volume, resultando num total de 36 mapas. O procedimento de amostragem foi a extração de um a cada cinco mapas, iniciando com a seleção do primeiro mapa de cada volume, até atingir o percentual previsto, perpassando todas as unidades dos volumes. O material cartográfico da Coleção foi sistematizado em quadros analíticos, que focam mapas enquanto partes do corpo do texto discursivo e das atividades, a partir de quatro eixos:

(1) Elementos de identificação e informação dos mapas sob o foco de inteligibilidade: título, legenda, escala; orientação; projeção; articulação local-global, chamada de detalhamento, fonte e data;

(2) Articulação entre texto discursivo e mapa, sob o foco de relações adequadas: – texto e mapa na mesma página; – integração do texto com o tema do mapa; – chamada para a leitura do mapa: ilustrativa, de localização e identificação de elementos e de associação, relação e síntese;

(3) Articulação entre texto discursivo e mapa, em perspectiva do desenvolvimento cognitivo-attitudinal do educando sob o foco da construção da consciência espacial cidadã: – relação aos conceitos e princípios geográficos; – relação com os tipos de projeções cartográficas; – inter-relações multidimensionais dos fenômenos no espaço geográfico; – articulação dos fenômenos nos âmbitos locais, regionais, nacionais e globais; – correlação de problemas espaciais; – fatores identitários dos territórios; – e implicações quanto a atitudes e ações cidadãs;

(4) Articulação entre atividade e mapa, em perspectiva do desenvolvimento cognitivo-attitudinal do educando sob o foco da construção da consciência espacial cidadã: – buscar informações no mapa via coordenadas geográficas e/ou direções cardinais; – extrair informações sobre localidades e fenômenos geográficos; – apreender proporcionalidades dos fenômenos geográficos em conexão com as escalas; – medir distâncias e altitudes no mapa para análise interpretativa dos fenômenos geográficos; – extrair informações para leitura analítica e de síntese da espacialidade dos fenômenos, com base nos conceitos e princípios geográficos; – analisar e interpretar mapas sob os focos: das inter-relações multidimensionais; da articulação dos fenômenos geográficos locais com os âmbitos regionais, nacionais, mundiais e vice-versa; de problemas representados nas diferentes escalas geográficas, propondo ações e soluções; das particularidades identitárias dos espaços geográficos; da influência da globalização; das ações potenciais de qualificação de vida e atitudes e ações cidadãs; – e relacionar o mapa com: observação in loco e investigação em outros mapas e/ou fontes.

Os critérios para definir as categorias desses eixos tiveram como base o referencial teórico da dissertação e, nesse sentido, têm validade pela consistência dos pressupostos teórico-metodológicos do estudo; também foi feito confronto de validação referencial com os critérios do guia do PNLD para o componente curricular de Geografia. Foi previamente realizado, pelo pesquisador, um estudo piloto de aplicação do quadro analítico a um mapa do volume do 6º ano, escolhido aleatoriamente, para efeito de validação operacional.

A análise orientou-se pelas fases do método da análise de conteúdo segundo Bardin (1977), com ajustes em relação ao presente estudo. Este método possibilita uma estratégia interpretativa de mensagens textuais, no caso, as representações cartográficas e respectivos textos em seus sentidos e significados. Nessa linha de orientação, a análise de conteúdos foi desenvolvida em três fases:

– pré-análise: leitura do material cartográfico e dos respectivos textos e atividades de cada volume da coleção;

– exploração do material: a partir de categorias e subcategorias prévias foram levantados os dados cartográficos, em conexão com os textos discursivos e as atividades, em quadros analíticos, registrando-se em tabelas, as ocorrências e não ocorrências das categorias e subcategorias – em frequências e percentuais –, a fim de parametrizar a análise interpretativa dos dados; e ainda, observações sobre as ocorrências das categorias e/ou subcategorias sob o foco da consciência espacial cidadã;

– e análise interpretativa do material cartográfico e respectivos textos discursivos e atividades: buscou-se nesta parte, a partir dos quadros analíticos e das tabelas deles derivadas, os significados e o sentido pedagógico do material selecionado, com base no referencial teórico da pesquisa e de outras fontes pertinentes.

## Resultados e Considerações Finais

Preliminarmente são apresentados os resultados referentes aos *elementos de identificação e informação dos mapas sob o foco de inteligibilidade* – aspectos básicos das representações cartográficas, com finalidade de dar clareza aos mapas, permitindo a leitura e interpretação dos fenômenos geográficos. A partir da análise realizada, verificou-se que a maioria dos mapas da Coleção apresenta os elementos da representação cartográfica; no entanto, ocorrem incorreções e insuficiências, que precisam ser consideradas para a melhoria qualitativa da Coleção, sob a perspectiva de leitura e interpretação dos mapas enquanto dinâmica construtiva da consciência espacial cidadã – finalidade hodierna da Educação Geográfica:

– Quanto aos *títulos* dos mapas, a maioria tem titulação adequada; no entanto, há ainda a necessidade de ajustes qualitativos em alguns mapas, em termos de títulos mais explícitos, informações atualizadas e demarcação de tempo. A ausência desse elemento nos mapas dificulta ao educando situar-se em relação às informações e dados e a uma leitura interpretativa e crítica dos fenômenos geográficos;

– Em relação à *legenda*, aspecto substancial no mapa – para a leitura do significado dos signos, símbolos e códigos das representações –, constata-se também que a maioria dos mapas apresenta esta categoria e suas subcategorias; no entanto, há ainda necessidade de ajustes qualitativos em alguns mapas quanto à relação adequada de diferença, ordem e quantidade, à poluição visual, à explicitação de legenda pictórica e à complementação de legenda. Uma revisão desses aspectos possibilitará informações mais precisas para a apreensão e compreensão da espacialidade, nas conexões relacionais dos fenômenos nos mapas – pois, é nessa ótica que o educando tem possibilidade de problematizar o conhecimento, questionando a realidade analisada e, nesse sentido, desenvolver a consciência espacial cidadã, como superação de uma consciência ingênua;

– A presença das *coordenadas geográficas* e da *Rosa dos Ventos* nos mapas: a maioria dos mapas trazem parâmetros básicos de localização e orientação, pelas principais Linhas Imaginárias e Rosa dos Ventos, possibilitando ao aluno situar os fenômenos espacialmente. Entretanto, alguns mapas (07) carecem de complementação quanto a graus e nomeação das linhas imaginárias, bem como de outras coordenadas; e um mapa, sem coordenadas e Rosa dos Ventos, demandaria uma referência de orientação ou localização do fenômeno geográfico tratado. Tais deficiências dos mapas inviabilizam ao educando localizar adequadamente os fenômenos geográficos e, com isso, impossibilitam uma leitura crítica do espaço, na relação a conceitos e princípios geográficos;

– No que se refere à *escala*, esse requisito está presente em todos os mapas, permitindo ao educando observar com objetividade a espacialidade dos fenômenos geográficos, bem como estabelecer relações entre o espaço real e o espaço representado. Contudo, dentre os mapas analisados, 03 demandam ampliação de suas escalas de visualização dos fenômenos tratados, possibilitando uma leitura mais precisa do espaço representado;

– As *projeções cartográficas*, importantes no sentido de orientar o aluno na análise de diferentes pontos de vista dos fenômenos geográficos, enriquecendo a leitura interpretativa dos mapas: verifica-se o predomínio da Projeção de Mercator, sendo que apenas 06 mapas têm a Projeção Azimutal e não é explicitada ao educando a razão de uso dos dois tipos de projeção; uma explicação nessa perspectiva, na relação texto-mapa, poderá ajudar o educando a apreender o sentido de um mapa. Além do mais, utilizar projeções diferenciadas nos manuais didáticos, permite outras visões do espaço geográfico, rompendo a hegemonia de uma projeção espacial;

– *Articulação local-global* nos mapas: correlações entre o mapa focado e sua localização numa dimensão mais ampla, seja por referência ao mapa-múndi ou mapas regionais e os cartogramas que proporcionam uma visualização dos detalhes de um determinado espaço geográfico. Verifica-se que há uma relação adequada entre a articulação local-global, ocorrendo em mais da metade dos mapas; e quanto aos cartogramas, três mapas possibilitam ao aluno situar-se no mundo, sob aspectos específicos. Todavia, observa-se a necessidade de cuidado com a qualidade técnica de cores nas representações de articulação global em relação a cada situação do mapa focado; também um dos mapas necessita de um cartograma, para melhor visualização de parte da América Central;

– Quanto à *fonte e data*, referências para situar o educando quanto à fidedignidade dos mapas e de sua atualização, a Coleção apresenta-se satisfatória; apenas dois mapas precisam de fonte e data.

Em segundo lugar, destacam-se os resultados referentes à *articulação entre texto discursivo e mapa, em perspectiva do desenvolvimento cognitivo-attitudinal do educando, sob o foco de relações adequadas*. A análise dessas categorias mostrou que:

– Praticamente todos os mapas (92,6%) encontram-se na mesma página em que são chamados – indicados ou como simples presença –, com exceção de 02 mapas, mas que não ficam prejudicados em sua relação com os textos discursivos, pois, nesse aspecto, a apresentação dos mapas é didática, favorecendo a leitura de informações geográficas;

– A maioria dos textos discursivos (89,3%) estabelece integração com os mapas, o que é básico para compreensão dos fenômenos geográficos focados; os outros 10,7% da amostra têm necessidade de chamadas diretas nos textos aos mapas quanto aos assuntos tratados, para apoiar o aluno no entendimento qualitativo dos conteúdos em conexão com os mapas;

– Com exceção de 02 mapas de caráter ilustrativo, os outros 26 (92,9%) têm chamada de localização e identificação de elementos e, dentre esses, 21 (80,7%), também têm chamada de associação, relação ou síntese. A maior parte dos textos em relação aos mapas (18, 69,3%), traz chamadas de localização e identificação de elementos e associação e/ou relação e síntese parciais e/ou pontuais ou genéricas; apenas 08 mapas (30,7%) trazem chamadas mais explícitas e completas, nesse sentido. Tais características de chamamento – nos textos aos mapas – revelam um trabalho cartográfico com deficiência reflexiva quanto às correlações/relações sobre o espaço geográfico, necessitando de complementações das chamadas textuais, mesmo as mais elaboradas, em vista do foco do estudo, voltado à construção da consciência espacial cidadã.

Para efeito de uma compreensão qualitativa das chamadas dos textos discursivos aos mapas, a seguir são destacados os resultados referentes à *articulação entre texto discursivo e mapa em perspectiva do desenvolvimento cognitivo-atitudinal, sob o foco da construção da consciência espacial cidadã*:

– Quanto aos *princípios e conceitos geográficos*: fundamentais para os educandos pensarem questões espaciais em suas diversas dimensões e escalas e apreenderem as interconexões geográficas, para se posicionarem criticamente e agirem conscientemente na realidade-mundo. Constatou-se que a maioria dos princípios geográficos aparece na relação texto-mapa (20, 71,5%) de forma genérica e/ou parcial, sendo que 05 relacionados somente aos princípios de localização e extensão e 15 também a outros princípios (analogia, causalidade, conexidade, atividade e contexto); apenas 08 mapas apresentam uma relação texto-mapa mais completa e explícita quanto a todos os princípios focados, mas ainda com características de generalidade nas relações espaciais. Quanto aos conceitos fundamentais da Geografia (região, paisagem, lugar e território), verifica-se que estão implicados na relação texto-mapa de todos os mapas analisados, com maior ou menor ênfase, dependendo da temática; entretanto, esses conceitos estão vinculados na perspectiva tradicional da Geografia. Tais resultados revelam que a Coleção analisada, embora traga no Guia do Docente uma visão teórica atual de Geografia, na prática, a relação texto-mapa evidencia um descompasso incongruente, a ser revisado para superação de problemas entre teoria e prática; tal situação impõe ao educando uma Geografia informativo-descritiva, distante de uma proposta de Geografia escolar que corrobore o desenvolvimento cognitivo-atitudinal sob o foco da formação crítica de leitura dos espaços geográficos locais e globais, nas suas inter-relações;

– Quanto às *interações multidimensionais nos espaços geográficos locais, regionais e mundiais*, bem como quanto à *articulação dos fenômenos geográficos locais com os âmbitos regionais, nacionais e mundiais e vice-versa*: tais enfoques têm uma relação direta com os princípios e conceitos geográficos, implicando um raciocínio relacional sobre o espaço, na linha da complexidade geográfica – fundamental à compreensão crítica do mundo, necessária para o educando intervir na realidade, enquanto cidadão. Esta orientação epistêmica é referencial, na Educa-

ção Geográfica, para os sujeitos-alunos apreenderem e compreenderem as diferentes espacialidades nas suas escalas local, regional e global. Com efeito, a partir da interpretação crítica da realidade-mundo, os educandos têm possibilidades de se posicionar frente às problemáticas espaciais e participar ativamente da sociedade em que estão inseridos. Os resultados mostraram que a metade dos textos-mapas (16, 57, 2%), apresenta relação aproximada com a multidimensionalidade do fenômeno geográfico tratado, já que são relações em torno de duas dimensões, além da questão da abordagem genérica e, por isso, superficial, havendo apenas 08 mapas mais explícitos nessa questão; assim, em 12 textos-mapas não ocorre essa categoria multidimensional – ou porque é focada apenas uma dimensão do fenômeno geográfico, ou sem nenhuma conexão. E, nessas relações espaciais, está a articulação dos elementos geográficos em nível escalar, ou seja, entre os âmbitos local-regional-nacional e global, que aparece em um pouco mais da metade dos textos-mapas (17, 60,8%), sendo que a metade desses textos-mapas apresenta uma articulação explícita (08) e, a outra metade é genérica e parcial (09); e 11 mapas (39,2%) não apresentam ocorrência nesse sentido. Apesar de indicadores na Coleção, quanto a essas categorias, verificam-se ocorrências relacionais deficientes (superficiais) entre textos discursivos e mapas, a propósito da complexidade dos espaços geográficos – conexas às inter-relações dimensionais dos fenômenos e à articulação dos mesmos, nos vários âmbitos escalares. Este foco demanda tratamento que possibilite aos educandos apreenderem e entenderem a espacialidade dos elementos geográficos em suas várias dimensões (natural, social, cultural, histórica etc.) e articulações (locais-globais). Portanto, a reflexão analítica mostra a deficiência da Coleção em apoiar o aluno a aprofundar sua compreensão dos fenômenos geográficos multidimensionalmente; tal perspectiva de raciocínio geográfico é fundamental à compreensão crítica do mundo local-global, necessária para o educando intervir na realidade, enquanto cidadão;

– Nessa conexão, está a *correlação de problemas espaciais locais, regionais, nacionais e mundiais*: os resultados mostram que apenas 08 textos-mapas (28,6%) tratam de problemas e 20 (71,4%) sem essa relação, caracterizando uma coleção didática predominantemente acrítica quanto às problematizações locais, regionais e mundiais; estas são cruciais, no sentido de apoiar o educando a refletir sobre as contradições, os conflitos e as tensões espaciais multirrelacionais e, nessa conexão, pensar soluções e superações dos problemas e, sobretudo, motivar-se a atitudes e ações cidadãs em prol das condições de vida nos diferentes espaços geográficos;

– *Valorização dos fatores identitários dos territórios e lugares* (aspectos naturais, históricos e socioculturais) *em relação a atitudes e ações cidadãs individuais, coletivas e de governo*: tem o propósito de orientar os educandos a desenvolverem a responsabilidade de viver como sujeitos éticos nos diferentes espaços de vida. Essa categoria não se relaciona com nenhum texto-mapa, dificultando, por conseguinte, ao aluno refletir criteriosamente e dispor-se a intervir como cidadão nos diferentes espaços geográficos; no entanto, tal perspectiva é proposta pela própria Coleção, no Guia do Professor, quando destaca “[...] que o papel da Ge-

ografia escolar [...] [entre outros aspectos, é] fornecer aos alunos condições para sua formação para a cidadania” (Moderna, 2010, p. 06).

Quanto aos resultados do último item, *articulação entre atividade e mapa, em perspectiva do desenvolvimento cognitivo-atitudinal do educando sob o foco da construção da consciência espacial cidadã*: é aspecto importante no sentido de possibilitar aos alunos reverem e reforçarem o que foi estudado no decurso das unidades; as categorias e subcategorias deste item praticamente convergem com o item anterior. Os resultados evidenciam a presença de dois grupos distintos de exercícios:

– O de atividades-mapas que reivindicam raciocínio relacional – e, portanto, reflexões por parte do educando quanto à espacialidade dos fenômenos geográficos – aparecem em 08 mapas (53,4%), com referência aos principais princípios (localização, extensão, causalidade, conexidade, analogia e atividade). E, nesse sentido, também estão implicadas relações multidimensionais, articulação dos fenômenos locais a outros âmbitos escalares e problemas espaciais; entretanto, observa-se, que essas implicações relacionais dão-se de maneira diversa nas atividades-mapas, ou seja, as relações de articulação dos fenômenos locais a outros âmbitos – e vice-versa – e a questão dos problemas espaciais, ocorrem em poucos mapas, enquanto que a multidimensionalidade está quase em todos;

– E o grupo das atividades-mapas que exigem apenas localização, identificação, ou descrição – ou ainda simples comparação dos fenômenos geográficos – estão em 06 mapas (40%), constituindo-se em exercícios que exploram pouco as capacidades dos alunos em fazer leituras interpretativas do mapa.

Observa-se ainda a permanência nas atividades-mapas – como em relação ao item anterior – de uma visão tradicional dos conceitos geográficos (região, lugar, território), com exceção de um mapa sobre a divisão do Brasil em três grandes regiões (Amazônia, Nordeste e Centro-Sul), o qual traz uma perspectiva atual de região, como processo, isto é, dividindo o território brasileiro em regiões geoeconômicas, vinculadas a fatores naturais, socioeconômicos e processo histórico de formação do território nacional; as demais atividades-mapas, que tratam do conceito de região, apresentam a regionalização segundo o IBGE: cinco regiões brasileiras (Região Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), tendo por critério básico os aspectos naturais das regiões, caracterizando uma visão tradicional de regionalização. Tal constatação mostra uma aleatoriedade que denota falta de unidade na Coleção, uma vez que subitamente é colocado um mapa com outra concepção de regionalização, sem maiores explicações.

Também se destaca, como resultado da pesquisa, a não identificação de categorias consideradas importantes nas atividades relativas à leitura e interpretação de mapas e sob o foco da consciência espacial cidadã:

– Localizar os fenômenos geográficos a partir das coordenadas geográficas e/ou Rosa dos Ventos, o que é importante para situar o aluno quanto ao fenômeno focado, no sentido de ajudá-lo a refletir sobre relações espaciais;

– Realizar exercícios com a escala dos mapas, medindo distâncias e altitudes; é atividade que ajudaria a leitura relacional dos fenômenos geográficos, favorecendo ao aluno perceber e analisar o espaço em suas extensões reais, bem como nos seus contrastes de relevo, pelas diferentes altitudes e, com isso, estabelecer outras correlações espaciais;

– Relacionar o mapa com trabalhos de campo e pesquisa em outros mapas e fontes, importantes para ampliar, aprofundar e enriquecer os estudos em curso, possibilitando trabalhos conectados com o lugar de vida do educando, como proposto pela própria Coleção, no Guia do Docente: “Ao longo dos quatro livros, independentemente da escala de trabalho, procuramos resgatar a experiência espacial do aluno” (Moderna, 2010, p. 08);

– E possibilitar-lhe pensar sobre ações e soluções aos problemas espaciais e atitudes cidadãs quanto aos espaços de vida – resultado que converge com o item anterior, ou seja, *Articulação entre texto discursivo e mapa*; nesse sentido, a Coleção carece de uma perspectiva crítica com vistas à formação cidadã, sendo que esta vem proposta nos quatro livros, pelo Guia do Docente, quanto à concepção de Geografia (Moderna, 2010).

Em síntese, os resultados revelam necessários ajustes, especialmente em relação ao distanciamento entre as propostas conceituais do Guia do Docente sob o foco de uma Geografia atual e o livro para o aluno, na linha de uma Geografia tradicional. Portanto, o livro didático de Geografia e nele, a Cartografia, devem ser instrumentos que vão além da informação instrucional, isto é, constituindo recursos de cunho cognitivo-attitudinal que fundamentem e apoiem o desenvolvimento do educando, a partir de conteúdos atuais e referencialmente criteriosos, instigando os processos de ensino e de aprendizagem na construção da consciência espacial cidadã. Nessa linha, o livro didático de Geografia assume um papel fundamental na escola, possibilitando ao aluno acesso às informações geográficas num contexto argumentativo e questionador, em perspectiva de compreensão mais aprofundada do espaço geográfico – opondo-se à superficialidade da Coleção, na relação de texto e atividades com os mapas. Embora a Coleção tenha sido aprovada pelo PNLD, a pesquisa evidenciou falhas e lacunas que precisam ser superadas em vista da sua desejável utilização, pelo aluno e docente, especialmente sob o foco da formação da consciência espacial cidadã.

Por consequência, os textos discursivos e as atividades, em conexão aos mapas, necessitam ser revistos sob os critérios referenciais, a fim de se construir um instrumental pedagógico-didático com atualização adequada para a Educação Geográfica escolar. Diante dos resultados da pesquisa, cabe destacar algumas considerações indicativas quanto à linguagem cartográfica em conexão com a coleção didática analisada, em vista do desenvolvimento cognitivo-attitudinal dos alunos, sob o foco da consciência espacial cidadã:

– A Coleção demanda uma efetiva integração entre textos discursivos, atividades e mapas, em perspectiva de uma Geografia para o pensamento crítico e reflexivo na linha da complexidade;

– Sob a perspectiva anterior, a Coleção deveria favorecer a formação dos alunos na linha da cidadania, conforme proposta do próprio Guia do Docente dos quatro anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano);

– Superação das discrepâncias entre teoria e prática, evidenciadas na Coleção, dado que aspectos do Guia do Docente alinham-se a uma Geografia atual – por uma Educação Geográfica cidadã –, mas o livro do aluno se apresenta com predomínio da Geografia tradicional;

– Complementações das representações cartográficas identificadas deficitárias, com o objetivo de unidade qualitativa ao conjunto de mapas tecnicamente adequados;

– E rever a Coleção quanto à quantidade de imagens, dando mais espaço a textos e atividades consistentes em conexão aos mapas.

O presente estudo foi desafiador, pois, além de poucas pesquisas na área do livro didático de Geografia, não há trabalhos sob o foco investigado, ou seja, na relação da linguagem cartográfica com a consciência espacial cidadã. Portanto, foi conduzida uma caminhada inovadora de pesquisa na avaliação de livros didáticos de Geografia. Resta esperar que esse percurso possa desdobrar-se em outros caminhos de investigação que contribuam para a elaboração de livros didáticos de Geografia, relevantes e consistentes na relação da linguagem cartográfica com a Educação Geográfica.

Recebido em 08 de julho de 2015

Aprovado em 09 de fevereiro de 2017

## Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014: geografia – ensino fundamental, anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Os Manuais Destinados a Professores como Fontes para a História das Formas de Ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09\\_22.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 81-134.

CASTELAR, Sônia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia de. **Ideologia no Livro Didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O Livro Didático em Questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996.
- LIMA, Hudson Rodrigues. Algumas Reflexões sobre o Uso de Mapas e Atlas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 40-59, 2000.
- LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MODERNA. **Projeto Araribá**: geografia. São Paulo: Moderna, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- NOGUEIRA, Valdir. Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2009a.
- NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-cidadã no Ensino Fundamental**: sujeitos, saberes e práticas. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009b.
- OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil**: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982). 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- OLIVEIRA, Livia. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_geo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2012
- PASSINI, Elza Yassuko. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSINI, Elza Yassuko. **Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático**: uma análise crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- PRADO, Clodoaldo José Bueno do. **O Livro Didático de Geografia do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental**: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da

formação da consciência espacial cidadã. 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Milton. As Cidades Mutiladas. In: PIÑON, Nélida; CHAUI, Marilena; DALLARI, Dalmo; SANTOS, Milton; KOVADLOFF, Santiago. **O Preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997. P. 133-144.

SILVA, Jeane Medeiros. **A Constituição de Sentidos Políticos em Livros Didáticos de Geografia na Ótica da Análise do Discurso**. 2006. 256 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2011. P. 1-12.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Unesp, 2001.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e Ensino**: textos críticos. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

**Clodoaldo José Bueno Prado** é graduado em Geografia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2000); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2014); Atualmente é Professor da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no estudo de livros didáticos, Geografia, linguagem cartográfica e Educação.  
E-mail: jb.prado@hotmail.com

**Sonia Maria Marchiorato Carneiro** é graduada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (1977), com Mestrado em Educação (1986) e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (1999), pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, atuando nas áreas de educação geográfica e educação ambiental.  
E-mail: carneiro.sonmaria@gmail.com